

L'ingénierie et l'intervention en formation envisagées sous l'angle de la transaction sociale: vers une dialectique ?

CHEVALIER, Catherine, KÜNZLER, Raphaël

Abstract

Lors de leurs études universitaires en Formation d'adultes ainsi que lors de leurs observations des pratiques actuelles de formation sur les terrains professionnels, les deux auteurs ont ressenti une tension existant entre les pratiques d'ingénierie et d'intervention en formation. Leur recherche s'attache à comprendre de quoi est faite cette tension. Le paradigme de la transaction sociale permet de structurer ce questionnement: dans un premier temps, s'appuyant sur le cadre théorique proposé par Boltanski et Thévenot dans leur ouvrage " De la justification. Les économies de la grandeur" (1991), ils font le choix théorique et méthodologique de considérer l'ingénierie et l'intervention comme des pôles opposés ayant chacun pour fondements des systèmes de valeurs, de représentations et de justification singuliers; systèmes singuliers qui sont mis en lien avec la question de la posture professionnelle orientant, pour une part, l'agir du formateur d'adultes. L'analyse du matériau empirique, constitué de six textes professionnels tirés de la revue Education Permanente (France) permet de dresser un idéal-type [...]

Reference

CHEVALIER, Catherine, KÜNZLER, Raphaël. *L'ingénierie et l'intervention en formation envisagées sous l'angle de la transaction sociale: vers une dialectique ?*. Master : Univ. Genève, 2009

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:3802>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Maîtrise en Sciences de l'éducation
Orientation Formation d'adultes

Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'éducation
Orientation Formation d'adultes

*L'ingénierie et l'intervention en formation envisagées sous l'angle de la
transaction sociale: vers une dialectique ?*

Août 2009

Auteurs :

Catherine Chevalier
Rte de la Gare 16
1131 Tolochenaz
cchevalier@tele2.ch

Raphaël Künzler
Place du Village 2
1272 Genolier
raph.kunzler@bluewin.ch

Membres du jury :

Marie-Noëlle Schurmans, Professeur ordinaire et Directrice du mémoire
Annie Goudeaux, chargée d'enseignement et membre du jury
Laurence Türkal, chargée d'enseignement et membre du jury
Stéphane Jacquemet, chargé d'enseignement et membre du jury

Remerciements et dédicaces

Accorder des remerciements c'est inévitablement mettre une partie de notre propre système de valeurs à jour qui, il faut l'avouer, trouve une certaine justification dans la grandeur domestique...

Nous aimerions tout d'abord remercier nos professeurs, Marie-Noëlle Schurmans, directrice de mémoire, Annie Goudeaux, Laurence Türkal et Stéphane Jacquemet pour leur accompagnement et leur disponibilité.

Nous remercions également Géraldine pour son regard critique, Sylvie et Mathieu pour la finesse de leur relecture et Alexandre pour son aide précieuse. Merci pour le temps que vous nous avez accordé...

Dédicace par Catherine

A Robert, mon mari, et à Clara et Léonie, nos filles, pour avoir vécu avec moi, jour après jour, l'aventure de ces six ans d'études et bien plus encore.

A mes parents, pour l'intérêt qu'ils ont manifesté ainsi que pour leur soutien.

A Raphaël, pour son amitié et nos éclats de rire avant, durant et sans nul doute encore longtemps après la rédaction de ce mémoire...

Dédicace par Raphaël

A mon Papa.

A mon épouse qui, par sa présence, ses encouragements, son attention, ses conseils, a grandement contribué à la réussite de cette aventure académique.

A mes amis, ma famille, ma belle-famille qui, quelle que soit la forme, ont su m'entourer et me soutenir tout au long de ces cinq dernières années, et plus spécialement ces derniers mois.

A ma collègue Catherine qui a accepté de relever le défi de ce travail à quatre mains...

Table des matières

1 AVANT-PROPOS	3
2 INTRODUCTION.....	7
2.1 SUJET DU MEMOIRE.....	7
2.2 CONSTRUCTION DU MEMOIRE.....	9
3 PROBLÉMATIQUE.....	10
3.1 ENONCE DE LA PROBLEMATIQUE	10
3.2 ECLAIRAGE NOTIONNEL : INGENIERIE, INTERVENTION, POSTURE.....	10
3.3 PRE-HYPOTHESE ET QUESTION DE RECHERCHE.....	16
3.4 PREMIER PROJET DE RECHERCHE	17
4 GENESE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	19
4.1 NOS REPRESENTATIONS DE LA FORMATION	20
4.1.1 <i>Avant nos études en Formation d'adultes</i>	20
4.1.2 <i>Pendant notre cursus universitaire</i>	23
4.1.3 <i>Lors de l'écriture de ce mémoire</i>	26
4.1.3.1 Nos représentations de l'ingénierie de formation	27
4.1.3.2 Nos représentations de l'intervention	29
4.1.4 <i>Synthèse de la genèse de l'objet de recherche</i>	31
4.1.4.1 Synthèse de nos écritures spontanées	31
4.1.4.2 Posture professionnelle en question	32
5 POLES EPISTEMOLOGIQUE ET THEORIQUE	34
5.1 PERSPECTIVE COMPREHENSIVE	34
5.2 TRANSACTION SOCIALE	35
5.2.1 <i>Prise en compte de la complexité du social</i>	35
5.2.2 <i>Système de tension</i>	36
5.2.3 <i>Conventions et appareillage</i>	37
5.2.4 <i>De la convention à l'investissement de forme</i>	37
5.3 REPRESENTATIONS SOCIALES	37
5.4 INTERACTIONNISME HISTORICO-SOCIAL.....	38
5.5 IDEAL-TYPE	40
5.6 LES MONDES DE BOLTANSKI ET THEVENOT	41
5.7 ENONCE D'UNE HYPOTHESE FORTE	47
6 POLE TECHNIQUE	48
6.1 METHODE D'ANALYSE.....	50
7 ANALYSE DES DONNEES.....	53

7.1	DIAGNOSTIC DES MONDES	53
7.1.1	<i>Analyse relative à l'ingénierie</i>	53
7.1.2	<i>Analyse relative à l'intervention</i>	62
7.2	IDEAL-TYPES INGENIERIE ET INTERVENTION	77
7.3	RETOUR SUR L'HYPOTHESE ET LA QUESTION DE RECHERCHE	81
8	PRODUIT TRANSACTIONNEL: VERS UNE DIALECTIQUE ?	85
8.1	PRODUIT TRANSACTIONNEL A LA CROISEE DES DEUX IDEAL-TYPES	85
9	OUVERTURE SUR NOS PRATIQUES DE FORMATION	90
9.1	NOTRE PRODUIT TRANSACTIONNEL.....	90
9.2	PENSER UNE FORME CONCRETE DE «NOTRE» PRODUIT TRANSACTIONNEL ?	90
9.3	NOTRE EVOLUTION A TRAVERS CE MEMOIRE.....	91
10	CONCLUSION.....	93
11	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	97
12	ANNEXES	100

« *Voyageur, le chemin,
ce sont les traces de tes pas, c'est
tout.
Voyageur, il n'y a pas de chemin.
Le chemin se fait en marchant* ».
Antonio Machado

1 Avant-Propos

Ecrire notre mémoire de fin d'études, c'est poser le dernier acte de notre parcours universitaire en sciences de l'éducation, orientation formation des adultes. Bien d'autres avant et après nous ont passé ou passeront par là. Pourtant, considéré depuis la position d'étudiants qui nous définit encore, cela constitue en effet un événement rituel qui marque le passage de notre état d'apprenants à celui d'acteurs habilités à agir dans le monde professionnel de la formation des adultes.

Alors que signifie précisément l'écriture de ce mémoire ? Quelles en sont les conceptions actuelles et comment influencent-elles la nature du travail qui nous est demandé ?

Une page consultée sur le site internet de Wikipédia¹ s'emploie à retracer un très bref historique de cet objet « mémoire universitaire », dont voici un extrait :

« Le mot est apparu au cours du XIIe siècle. À l'époque, il signifie simplement qu'on écrit un texte explicatif, qui va exposer une idée. Progressivement, et surtout à l'époque moderne, le terme *mémoire* devient synonyme d'écrit argumentatif, qui sert une idée. [...] Au cours du XIXe siècle, le mémoire prend un sens qui se rapproche du sens actuel: il perd son caractère polémique et devient un texte scientifique, ou qui se veut tel, afin d'exposer un fait, un principe ou une idée. Le mémoire est alors de plus en plus court, il sert à éclairer le lecteur sur un point précis, par exemple sur un sujet qui devrait être traité par l'administration ou par les politiques. Il n'est toujours pas question à l'époque de donner un sens universitaire à ce mot. Tout écrit universitaire est alors une thèse. [...] Le développement du sens universitaire de ce mot se fait au cours du XXe siècle. En effet, l'organisation des études universitaires impose un découpage plus précis, qui crée le niveau de la maîtrise. Le travail d'un étudiant de maîtrise (aujourd'hui Master 1), s'il est une recherche originale, ne peut prendre le nom de thèse car l'étudiant n'invente généralement pas un concept ou une théorie nouvelle à ce niveau. Le terme de mémoire est alors couramment employé, puisqu'il répond bien au sujet: exposer un fait, une recherche, dans un format relativement réduit ».

On observe donc que le mémoire universitaire est le produit d'une histoire située et évolutive, traversée par le social; ce mémoire va progressivement adopter une

¹ Nous sommes tout à fait conscients que les informations indiquées sur ce site ne peuvent prétendre à un statut de scientificité. Toutefois, il nous paraît intéressant de prendre connaissance de ces écrits en tant que représentatifs de propos se situant à mi-chemin entre le sens commun et la construction d'un discours qui pourrait être validé scientifiquement.

forme relativement stabilisée par un *genre de texte*² qui fixe, par *convention*³, les attentes réciproques entre étudiants et l'institution académique, représentée par les enseignants:

- Exposition d'un fait, d'une recherche, dans un format relativement réduit.
- Elaboration d'une recherche originale qui « ne peut [toutefois] prendre le nom de thèse car l'étudiant n'invente généralement pas un concept ou une théorie nouvelle à ce niveau ».

En ce qui concerne plus particulièrement l'Université de Genève, le Règlement d'études de la Maîtrise universitaire en Sciences de l'éducation fixe ceci: « Le mémoire de Maîtrise [...] doit témoigner, sur la base d'une construction théorique et de démarches empiriques méthodiques, que l'étudiant est capable d'approfondir une thématique en lien avec les enseignements suivis durant son parcours universitaire » (*Guide/Programme d'études de la Section des Sciences de l'éducation, 2008-2009*).

Le mémoire se doit donc d'être *une recherche originale, de format réduit, qui expose un fait ou une recherche, sans obligation d'invention nouvelle mais en témoignant de la capacité de l'étudiant à approfondir une thématique* en lien avec les enseignements suivis durant son parcours universitaire, sur la base d'une *construction théorique et de démarches empiriques méthodiques*.

Le développement ci-dessus n'a pas été imposé au lecteur par malice; si nous avons fait ce détour, c'est en raison du fait que la question des droits et devoirs des étudiants que nous sommes, en lien avec l'écriture du mémoire, a constitué une véritable difficulté qui a inhibé notre capacité à nous lancer rapidement dans l'écriture formelle. Pris en tension entre les réflexions initiales relatives à notre objet de recherche et notre représentation relativement étroite de ce que doit ou ne doit pas être un mémoire, nous ne parvenions pas à ancrer un point de départ pour commencer l'écriture. En effet, à partir du questionnement qui est le nôtre, nous avons longuement mené une réflexion personnelle au sujet de notre objet de recherche; pourtant nous ne parvenions pas à nous autoriser à poser sur papier ce qui témoignait de nos propres connaissances ou représentations à propos de notre objet. Notre représentation du « texte scientifique », symbolisé ici par le genre de texte « mémoire universitaire », revêtait un caractère de prestige tel que notre parole d'étudiants ne semblait pouvoir y trouver sa place.

A posteriori, nous observons donc que ce qui a été déclencheur, permettant enfin notre écriture et l'expression de nos positions propres face à notre objet, réside dans une modification de nos représentations concernant deux éléments :

- Ce que peut être le mémoire, c'est-à-dire comment il peut permettre de construire et d'exposer notre objet de recherche.

² Nous faisons ici référence à la théorie des genres de texte élaborée par Bakhtine. Comme le précise Baudouin (2005-2006), Bakhtine propose une distinction entre genre « premier » (ou simple) – le discours quotidien, la réplique du dialogue, le récit familial, la lettre et ses formes variées) et genre « second » (ou complexe) – le discours littéraire ou scientifique. Le mémoire universitaire s'inscrit donc dans cette deuxième distinction. Dans ce cas de figure, « le texte connaît un processus d'affranchissement et d'autonomisation par rapport à la situation d'énonciation. [...] Le genre second se caractérise donc par une sorte « d'autosuffisance » à l'égard du contexte » (p. 21).

³ Cette notion est explicitée au point 5.2.3, p. 38.

- La validité de notre parole, comme témoignage de la *construction sociale de la réalité* (Berger & Luckmann, 2006⁴) en lien avec cet objet de recherche.

Jusqu'alors, nous nous trouvions pris dans un questionnement au sujet de « la différenciation entre l'activité scientifique et la construction des connaissances quotidiennes » (Schurmans, 2006, p. 81), connaissances quotidiennes auxquelles nous ne parvenions pas à reconnaître une validité suffisante pour figurer dans un mémoire de recherche.

Il nous paraît intéressant de constater que, à notre façon et à notre insu, nous avons été "prisonniers" de représentations socio-historiquement construites au sujet de la validité scientifique des démarches interprétatives de construction de la connaissance en sciences humaines. En effet, nous voilà encore une fois face au débat toujours actuel entre *explication* et *compréhension*⁵. Tout ceci nous a contraints à mieux conscientiser notre posture théorique dans le sens proposé par Apel et dont Schurmans (Ibid.) se fait la porte-parole: « Apel indique (...) qu'une question, à laquelle est proposée une élucidation, émane toujours d'un contexte de questionnement collectif. Cet argument pointe donc, par la prise en considération du contexte social de questionnement, vers l'idée de valeur collective de la construction d'un savoir » (p. 76). Elle ajoute que « les questions que se posent les chercheurs traduisent des questions qui se posent dans le monde, et qui sont elles-mêmes liées à un questionnement normatif relatif à l'orientation de l'action » (p. 77).

Ainsi, la question de la "continuité" et de la "différenciation" entre connaissances quotidiennes (sens commun) et savoirs scientifiques a pu s'éclairer, pour nous, notamment à travers la question relative à la méthodologie. Voici le positionnement défendu par Apel et relayé par Schurmans (Ibid.): « Les opérations cognitives que nous élaborons dans notre vie de tous les jours, en effet, font appel également à l'attribution de causalité, à l'orientation de l'action, à l'investigation des motifs et des raisons d'agir, et au fondement normatif de cet agir. C'est sur la méthodologie que repose cette différenciation » (p. 81).

C'est donc bien une manière différente d'envisager la construction des connaissances qui permet de distinguer l'activité de l'individu lambda de celle du chercheur qui, lui, va déterminer et faire usage d'une méthode de recherche.

Cette réflexion nous a permis de prendre conscience de deux éléments qui ont ensuite guidé notre travail et nous ont permis de nous poser à la fois comme "producteurs" de connaissances de sens commun mais aussi comme chercheurs:

⁴ Dans leur ouvrage " *La construction sociale de la réalité*", Berger et Luckmann (2006) amènent une proposition qui va "faire événement" dans l'histoire de la pensée sociologique en ouvrant la voie vers une manière nouvelle de produire une/des théorie/s du social. En effet, ils proposent d'envisager que "la réalité est construite socialement et la sociologie de la connaissance se doit d'analyser les processus à l'intérieur desquels celle-ci apparaît" (p. 41) C'est donc une double perspective qu'il s'agit alors de considérer: une perspective phylogénétique s'apparentant à un processus d'intériorisation du social et une perspective ontogénétique que l'on peut rapprocher d'un processus d'extériorisation qui conduit l'acteur à "participer à une coopération dans la production du monde en participant à l'activité collective". (Schurmans, 2008-2009)

⁵ Ce débat est relatif à une opposition apparue entre les sciences de la nature et les sciences humaines et sociales. En effet, le paradigme de l'explication (sciences de la nature) prône une validité de la recherche fondée sur le principe de causalité, de reproduction et de généralisation possibles des résultats. Le paradigme de la compréhension (sciences humaines et sociales) prône une prise en compte du social qui inclut la notion de subjectivité de l'individu. Cela suppose pour le chercheur de considérer la production de sens qui caractérise notre humanité (Schurmans, 2003), ainsi que l'examen de la réflexivité du sujet connaissant (Schurmans, 2006).

- *La reconnaissance de la valeur de nos représentations de sens commun* et de notre questionnement en tant que matériau empirique valide pour notre recherche, au même titre que les textes professionnels que nous nous sommes proposés d'analyser.
- *La nécessité de développer une méthodologie* : « Méthodologie qui doit cependant être envisagée au sens large, c'est-à-dire échapper à une appréhension réductrice centrée sur la technicité. Il s'agit en effet d'adopter une conception de la méthode qui intègre une *réflexion critique* concernant la définition de l'objet de recherche, la construction de l'information et la restitution des résultats. Cette réflexion est la seule d'après moi à pouvoir approcher le fondement éthique préconisé par Apel et à s'ouvrir sur l'idéal que constitue cette communauté communicationnelle désignée, par le même auteur, comme sujet de la compréhension du sens » (Schurmans, 2006, p. 82).

Dès cette prise de conscience, nous nous sommes autorisés à faire état du savoir que nous avons construit à travers notre expérience d'étudiants, de praticiens et de chercheurs représentants du social. Nous avons alors pu réintroduire du "je et du nous" dans notre écriture, ce qui a contribué à libérer notre capacité à agir et a déverrouillé le processus d'élaboration: nous avons alors pu commencer à véritablement faire mémoire en nous inscrivant dans la perspective socio-historiquement située qui se trouve à l'origine de notre intérêt pour cet objet de recherche.

Cette prise de conscience de la validité d'une parole en "nous" dans une démarche de recherche, nous a permis de revenir à l'essence de notre questionnement, d'adopter à certains moments une posture engagée voire militante et de manifester notre enthousiasme et notre conviction pour la réflexion que nous partageons au moyen de cet écrit de fin d'études. La citation suivante de Dépelteau restitue cette position en des termes non dénués d'humour:

« Si j'écris un texte pour une revue spécialisée ou pour en faire un livre, je ne m'assois pas pendant des heures, des semaines, des mois, voire des années sur une chaise pour le plaisir de souffrir pendant que d'autres s'amusent. Si j'accepte les supplices liés au processus d'écriture, ce n'est pas pour le plaisir de noircir du papier ou pour pianoter sur un clavier d'ordinateur froid, bête et dépourvu de tout sens de l'humour et de toute capacité d'entretenir une conversation. Si j'écris un texte scientifique, c'est notamment pour convaincre mes éventuels lecteurs de la pertinence pratique, théorique ou méthodologique de mes recherches » (Dépelteau, 2005, p. 394).

L'ambition de ce mémoire va donc (un peu) au-delà du simple fait de démontrer notre capacité d'étudiants à même « d'approfondir une thématique en lien avec les enseignements suivis durant notre parcours universitaire »; il s'agit pour nous de réellement nous engager dans la construction d'une réflexion qui soit directement utile à notre propre pratique professionnelle de formateurs d'adultes et qui, également, contribue à ouvrir des perspectives au sujet des articulations possibles entre les pratiques d'*ingénierie* et d'*intervention* en formation.

2 Introduction

Tout au long de nos études, nous nous sommes reconnus une sensibilité commune face aux questions qui émergeaient au fur et à mesure de nos rencontres avec des champs disciplinaires ou des concepts théoriques amenés en cours par nos enseignants; nous avons souvent une manière similaire de nous positionner face à des situations concrètes de formation. C'est donc assez naturellement que nous nous sommes peu à peu rassemblés autour de *la* question qui, sur la fin de notre cursus universitaire nous a, chacun de notre côté, accompagnés sans que nous ne parvenions à y donner une réponse stabilisée : quelle est notre posture de formateur/trice d'adultes et comment pouvons-nous justifier de cette posture professionnelle ?

Au travers de nos discussions informelles, et au-delà de la stricte question relative à notre posture professionnelle, nous avons tous deux ressenti, dans notre cursus de formation à l'Université mais aussi dans nos pratiques de formateurs, des tensions existant entre les pratiques d'*ingénierie* et d'*intervention*. Celles-ci ont fait émerger le sujet qui donne lieu aujourd'hui à la production commune de ce mémoire intitulé: « *L'ingénierie et l'intervention en formation envisagées sous l'angle de la transaction sociale: vers une dialectique ?* »

2.1 Sujet du mémoire

Certains cours ont été l'occasion de sortes de "fulgurances" positives (et parfois négatives) qui ont coloré de manière plus ou moins forte notre position face à la formation d'adultes. Ceux-ci ont favorisé une construction progressive de sens en permettant des liens d'opposition, d'adhésion ou encore l'émergence d'interrogations qui ont orienté la poursuite de notre quête.

Voici quelques exemples de ces cours qui, d'une manière ou d'une autre, peuvent directement être mis en lien avec l'objet de notre recherche:

- Conception de dispositifs de formation, ingénierie de formation (S. Enlart)
- Dimensions institutionnelles de la formation (S. Jacquemet)
- Intervention dans les organisations (A. Goudeaux)
- Approche clinique des métiers de l'humain (M. Cifali)
- Analyse du travail (G. Jobert)
- Analyse de l'activité (M. Durand) ... pour n'en citer que quelques-uns.

D'autre part, les stages professionnels que nous avons menés chacun dans des contextes d'activité différents ainsi que les échanges avec des formateurs déjà bien installés dans leur profession ont bien évidemment contribué à nourrir nos réflexions face à la question de notre posture professionnelle et des pratiques de formation. De plus, certains échanges avec nos collègues étudiants nous ont parfois fait entrevoir que l'approche de la formation est vécue et envisagée de façons très diverses, et ceci même alors que nous avons bénéficié d'une formation initiale similaire; il n'existe pas *une* manière de faire de la formation, chacun invente et adapte sa pratique en

regard des situations rencontrées sur les terrains, bien sûr, mais aussi en lien avec ce qu'il considère être *juste* et significatif pour le professionnel qu'il est.

A l'occasion de ces différentes « rencontres » – avec le contenu des cours, avec les terrains professionnels, avec des formateurs et avec nos collègues étudiants -, nous nous sommes plus d'une fois sentis en décalage, voire en désaccord, avec certaines conceptions de la formation. Ces désaccords ont donné lieu à des tensions que nous avons parfois ressenties assez fortement; elles s'exprimaient alors par le sentiment de ne plus savoir ce que nous pouvions considérer comme pertinent ou non, qu'il s'agisse des apports théoriques de certains de nos cours ou encore de positions professionnelles parfois tranchées de la part de formateurs confirmés ou d'étudiants en formation d'adultes.

De même, il nous est apparu que de (trop) nombreux milieux de la formation proposent prioritairement des offres de « formation-catalogue »⁶ exclusivement; ceci est allé jusqu'à nous interroger sur notre possibilité de travailler avec de telles orientations, institutionnellement contraignantes et apparemment en opposition avec ce qui nous semblait être "juste".

C'est donc une recherche de *cohérence identitaire*⁷ qui a été, en premier lieu, à l'origine de notre souhait d'approfondir les questions relatives à la posture professionnelle du formateur. En second lieu, à travers la mise en évidence de la multiplicité des pratiques de formation, nous nous sommes interrogés sur la pertinence ainsi que sur le bien-fondé théorique et social de ces pratiques diversifiées. En aval de ce questionnement, c'est donc un enjeu déontologique concernant la responsabilité du formateur d'adultes dans les gestes professionnels qu'il pose qui est apparu.

Par ailleurs, nous étions à la recherche d'une dialectique permettant d'articuler des pratiques qui, de prime abord, nous paraissaient présentées de manière extrêmement distinctes : l'*ingénierie* de formation et l'*intervention* en formation.

Plus d'une fois lors de réflexions relatives à la conception de dispositifs et au moment de travailler la phase préparatoire⁸ de la conception, nous nous sommes surpris à penser que nous étions en fait dans un processus qui s'apparentait grandement à de l'intervention.

Nous pensons donc avoir, de manière intuitive, tenté de nous construire un « outil de compréhension » de l'activité du formateur d'adultes qui, cherchant une dialectique, se devait en premier lieu de distinguer des pôles contrastés, de manière à en identifier les différentes composantes.

En ce qui nous concerne personnellement, notre cohérence identitaire de futur formateur tout comme la notion de responsabilité du formateur d'adultes dans les

⁶ Par "formation-catalogue", nous faisons référence à toute offre de formation dont l'ingénierie est pensée sans référence explicite à un contexte professionnel particulier et à l'intérieur de laquelle la transmission de contenus est prioritaire.

⁷ Par "cohérence identitaire", nous entendons notre capacité à nous sentir en accord avec les valeurs qui sont à l'origine de notre rapport au monde et qui orientent notre agir.

⁸ Enlart et Mornata (2006) expliquent ceci au sujet de la *phase préparatoire* de la conception de dispositifs de formation: "Cette étape initiale permet de percevoir les premiers éléments indispensables pour les choix de conception, éléments qui seront affinés au cours des étapes suivantes" (p. 38). Elles ajoutent: "[...], les éléments qui vont se dessiner doivent permettre de comprendre, entre autres, l'importance réelle de la formation au sein de l'entreprise et pour les différents acteurs concernés, les contraintes objectives concernant le projet de formation, la nécessité et la possibilité d'impliquer la hiérarchie dans la formation, la nécessité et la possibilité d'introduire un suivi personnalisé sur le terrain" (Ibid., p. 39).

gestes professionnels qu'il pose semblaient bien être « malmenées » par cette tension ressentie entre *ingénierie* et *intervention*. Si nous pouvions envisager aisément que l'une et l'autre pratique trouvent pleinement leur sens dans certaines situations, nous nous interrogeons sur les facteurs qui amènent un formateur, confronté à une demande, à proposer l'une ou l'autre démarche. Nos observations, en cours ou lors de nos stages, nous faisaient entrevoir une sorte de clivage entre ces deux pôles; clivage qui, selon nos représentations d'alors, étaient plus à mettre sur le compte des sensibilités des acteurs que sur une réflexion étayée théoriquement au sujet des articulations possibles ou impossibles entre *intervention* et *ingénierie*.

Le fait que nous ayons vécu des « coups de cœur théoriques » pour l'intervention et l'analyse de l'activité durant nos études met clairement en évidence notre attirance pour une *posture clinique*⁹. Pourtant, nous entrevoyons tous deux les bénéfices que nous pouvons tirer des méthodes proposées par l'ingénierie. Ce qui nous posait et nous pose encore aujourd'hui plus particulièrement problème réside dans la manière de justifier du positionnement (et donc, dans la foulée, des démarches qui seront proposées par le formateur) qui est choisi, face à des clients ou apprenants, face à d'autres professionnels de la formation et face à nous-mêmes.

2.2 Construction du mémoire

Notre mémoire a été construit de la manière suivante : premièrement, nous définirons la problématique dans laquelle seront développées les notions centrales de ce travail : l'ingénierie, l'intervention et la posture. Ceci nous permettra ensuite d'énoncer la question de recherche générale et une pré-hypothèse.

La genèse de l'objet de recherche fera état de nos propres représentations de la formation avant, pendant et lors de l'écriture de ce mémoire. Le chapitre concernant les pôles épistémologique et théorique présentera d'une part l'angle sous lequel nous avons abordé notre recherche et d'autre part les cadres théoriques convoqués pour appréhender notre analyse ; ceci nous permettra de formuler une hypothèse forte. Les étapes de l'analyse et les moyens méthodologiques choisis seront présentés dans le chapitre concernant le pôle technique. Puis suivront l'analyse des données et la présentation des résultats qui nous permettront d'élaborer un idéal-type¹⁰ pour chacune des pratiques. Nous proposerons ensuite un produit transactionnel issu de ces idéal-types et nous terminerons ce travail par une ouverture sur nos pratiques de formation et diverses réflexions conclusives.

⁹ Nous faisons ici référence aux propos de Jobert (2006) : « la posture clinique ne se définit pas par son objet, par l'identité des personnes rencontrées ou la nature des demandes adressées. En revanche, elle pose comme exigence que le partenaire (individu, groupe ou organisation) accepte de s'engager, avec le clinicien, dans un processus risqué d'écoute, de parole et de compréhension » (p. 30).

¹⁰ Ce terme sera développé dans le chapitre 5 "pôles épistémologique et théorique".

3 Problématique

3.1 Enoncé de la problématique

A ce stade, dans la question de l'articulation entre ingénierie et intervention, se trouvent donc réunies les deux questions qui sont à l'origine de notre intérêt pour ce sujet de réflexion: la *cohérence identitaire du formateur* – sa position, sa posture – et *sa responsabilité* – les gestes professionnels qu'il pose, les pratiques de formation.

Ainsi, la simple affirmation de la position que nous sentons être la nôtre ne nous paraît pas suffisante.

Il nous faut *comprendre* d'où provient cette tension que nous ressentons dans les pratiques contrastées entre *ingénierie* et *intervention*:
S'agit-il d'une tension fondée ? Sommes-nous, à notre insu, les dépositaires de représentations parfois peu explicitées par les professionnels de la formation à ce sujet ? Ou peut-on comprendre cette tension comme constitutive de l'activité du formateur ?

La question étant trop "pressante" et importante à nos yeux pour la laisser filer, ainsi est né notre projet de recherche.

A ce stade, il est nécessaire de poser les notions qui constituent le cœur de notre travail, puisque, dès à présent, il y sera fait référence de manière constante.

3.2 Eclairage notionnel : ingénierie, intervention, posture

Cet éclairage notionnel vise à préciser la manière dont nous abordons et comprenons ces termes en lien avec la thématique de recherche qui nous occupe. En second lieu, il s'agit également de préciser les fondements disciplinaires et les différents courants théoriques qui les constituent. Cependant, il ne saurait prétendre à l'exhaustivité, tant en raison de l'envergure de nos connaissances actuelles qu'en raison de la complexité et l'évolutivité qui caractérisent ces notions. Nous avons donc choisi de prendre appui sur des auteurs qui ont été significatifs pour nous durant notre cursus universitaire.

L'ingénierie de formation

Prenons une citation d'Ardouin (2006), dans laquelle il propose sa définition de l'ingénierie de formation:

« En définitive, nous définirons l'ingénierie de la formation comme une démarche socio-professionnelle où l'ingénieur de formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou systèmes de formation en tenant compte de l'environnement des acteurs professionnels.(...) L'ingénierie de formation (niveau organisationnel) se trouve à l'interface de l'ingénierie des politiques (niveau

stratégique et décisionnel) et de l'ingénierie pédagogique (niveau pédagogique) » (p. 23).

Voici comment Enlart et Mornata (2006) apportent elles aussi une précision à ce sujet:

« L'ingénierie se définit comme une expertise qui inclut des activités de conception de deux niveaux:

- la conception des dispositifs de formation, souvent nommée en entreprise ingénierie de formation;
- la conception de séquences pédagogiques souvent nommée ingénierie pédagogique » (p. 9).

De leur côté, Enlart et Jacquemet (2007), dans leur ouvrage « *Préalables à l'ingénierie de formation* », précisent les relations existant entre ingénierie et conception :

« L'ingénierie est l'ensemble des actions qui permettent de préparer, de mettre en oeuvre, de piloter et d'évaluer les dispositifs et actions de formation nécessaires à l'entreprise.

La conception est un sous-projet de ce projet: elle concerne la réponse pédagogique, depuis le dispositif jusqu'aux séquences pédagogiques qui sera faite pour résoudre la question de formation qui est posée » (p. 5).

Ces deux mêmes auteurs identifient les « savoirs qui soutiennent, sous-tendent, supportent les pratiques d'ingénierie » (p. 5). Ils organisent leur propos en cinq parties reposant sur ce qu'ils appellent des « sujets clés » :

1. la *sociologie des organisations* au sein de laquelle ils mettent en exergue *l'analyse stratégique* et notamment *l'histoire des théories organisationnelles* pour ce qui relève de la *sociologie des organisations* et réfèrent à Crozier et Friedberg (1977) pour ce qui relève de *l'analyse stratégique*.
2. *l'organisation du travail* pour laquelle l'ergonomie et l'analyse du travail sont cités comme étant au cœur du travail.
3. la *gestion de projet* définie comme « un champ d'étude et de pratiques spécifiques, à l'intérieur du domaine des sciences administratives (...) » (op. cit., p. 59). Enlart et Jacquemet précisent, en se référant à deux auteurs ayant contribué à l'émergence de la gestion de projet comme discipline (McClelland & King, 1983), qu'« un projet est un effort complexe pour atteindre un objectif spécifique, devant respecter un échéancier et un budget, et qui, typiquement, franchit des frontières organisationnelles, est unique et en général non répétitif dans l'organisation » (p. 59).
4. la *gestion des ressources humaines* au sujet de laquelle les auteurs disent « qu'il est difficile d'illustrer les liens entre GRH¹¹ et ingénierie tant ils sont forts et explicatifs ». Ils ajoutent encore que « la formation est une des pratiques de la GRH, particulièrement en charge du développement des compétences des collaborateurs » (op. cit., p. 92). Pour « discuter » de ce rapport entre GRH et formation, on pourra se référer plus particulièrement à des auteurs tels que Bellier et Trapet (2001) et Meignant (2003).

¹¹ GRH est l'acronyme de Gestion des Ressources Humaines.

5. *l'approche compétences et les référentiels en GRH*: les auteurs détaillent six approches des compétences : 1) approche par les aptitudes, 2) l'approche par les savoirs (taxonomie de Bloom, 1969, et Gagné, 1979), 3) l'approche par les savoir-faire 4) l'approche comportementale 5) l'approche mixte "savoir, savoir-faire, savoir-être" et 6) l'approche par les compétences cognitives .
Pour l'ensemble de ce dernier volet, on pourra particulièrement retenir un auteur de référence : Le Boterf (1998).

L'intervention en formation

Dans une tentative minimaliste, nous pourrions, à l'instar de Crunenbergh (2004), dire que « l'intervention est une aide à travers une relation » (p. 9). Ceci est bien sûr largement insuffisant; il s'agit, comme nous l'avons fait pour l'ingénierie, de préciser au travers de quelques auteurs des éléments de définition ainsi que les fondements théoriques sous-jacents aux pratiques d'intervention auxquelles nous ferons référence. En effet, il convient ensuite de préciser ceci:

« La notion d'intervention recouvre [...] une large palette de pratiques professionnelles et de conceptions concernant les finalités et les méthodes à partir desquelles celle-ci "devrait" être réalisée: de l'intervention synonyme d'un cours donné par un intervenant, au dispositif élaboré par un professionnel dont le rôle est de permettre aux acteurs internes d'une structure de produire du changement, il existe une multitude de conceptions et de pratiques très différentes » (Cassagne & Goudeaux, 2006, p. 65).

Cette citation permet de mettre en évidence que les conceptions de l'intervention sont plurielles¹². Cette pluralité rend donc nécessaire de situer avec précision la « position théorique » qui sous-tend les pratiques d'intervention auxquelles nous nous référerons prioritairement.

Ardoino¹³ (1980) apporte des précisions qui permettent de poser les principaux éléments à retenir au sujet de l'*intervention* telle que nous l'envisageons dans ce travail :

« Pour la psychologie sociale, et plus particulièrement pour la psychosociologie, l'intervention devient une démarche clinique appliquée à des "ensembles de pratiques", plus ou moins larges qui, en fonction du regard théorique qui se portera sur eux, mais aussi d'après leurs spécificités fonctionnelles et symboliques, se différencieront en *groupes, organisations et institutions* » (p. 12).

Il ajoute encore que :

« La visée d'une telle pratique [...] est, certes, la connaissance des situations étudiées mais, plus encore, la *dynamique de l'évolution et du changement* qui peut en découler. [...] C'est le concept lewinien de recherche-action qui

¹² Nous pouvons d'ailleurs reconnaître dans cette question de la pluralité des conceptions de l'intervention un apparemment avec notre problématique.

¹³ Ardoino est le fondateur, en France, de l'ANDSHA (association nationale pour le développement des sciences humaines appliquées) "orientée surtout vers les problèmes de la formation ou de l'intervention dans les institutions pédagogiques; il se rattache à la psychosociologie" (Barus-Michel J., Enriquez E., Lévy A, 2006, p. .)

semble apporter son fondement théorique et sa caution à la pratique de l'intervention. La recherche et la pratique peuvent alors se trouver profitablement réunies »
(p. 13).

Il convient de mettre en exergue la notion de *démarche clinique* mentionnée plus haut par Ardoino (Ibid.). Qu'entend-on par ce terme de *clinique* ? Barus-Michel (2007) nous aide à définir la clinique de la manière suivante :

« Depuis longtemps la clinique ne définit plus seulement une pratique médicale; elle caractérise des pratiques de psychologie, psychologie sociale, sociologie, sans être nommée comme telle, des démarches de chercheurs en sciences humaines sortis du laboratoire, à l'écoute des sujets autant ou plus qu'à l'observation des objets.

Très largement, on peut y voir une approche compréhensive des situations humaines où le chercheur est un participant discret, le praticien un interlocuteur ou un analyste disponible qui se sont aussi mis en état de recueillir l'expérience, son expression, ses traces, d'en comprendre les sinuosités, d'en guider l'évolution » (p. 313).

Nous relevons que cette caractéristique d'une « rencontre/discussion de la recherche et de la pratique », à travers le concept lewinien de recherche-action - caractéristique fondatrice de l'intervention psychosociologique - mais également à travers la dimension clinique de l'*intervention*, oriente les praticiens vers la nécessité de prendre appui et de réguler leur activité au moyen de « contrepoids théoriques » solides. Nous pensons pouvoir y reconnaître une caractéristique ontologique de l'*intervention* qui lui donne une coloration scientifique appuyée.

Sur un plan plus concret, dans son cours « Intervention dans les organisations »¹⁴, Goudeaux indique qu'un processus d'intervention trouve le plus souvent son origine dans une ou plusieurs situations problématiques rencontrées par un groupe, une organisation ou une institution. Dans le cas de l'*intervention en formation* qui fait l'objet de notre travail, nous pouvons, à travers cette notion de « situation problématique », établir un lien entre avec la demande de formation qui est adressée à l'intervenant : cette demande de formation est le plus souvent, selon nos observations sur les terrains de la formation, l'expression d'une situation professionnelle problématique pour laquelle une amélioration, un changement ou une solution sont recherchés.

Peut-être faut-il inscrire cette notion de « situation problématique », tout comme les disciplines sur lesquelles l'intervention psychosociologique prend appui, dans un « contexte socio-historique et idéologique » plus large; Barus-Michel, Enriquez et Lévy (2006) apportent un éclairage à ce sujet:

¹⁴ Cours 742330 « Intervention dans les organisations », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, année académique 2007-2008.

« Après la seconde Guerre mondiale et la mise entre parenthèses obligée des sciences humaines, différents praticiens, psychiatres, infirmiers, pédagogues, éducateurs, psychanalyste, se rencontrent dans une même volonté de restituer de la dignité à l'exclu (fou, handicapé, déviant). Sous la dénomination de "psychothérapie institutionnelle" et de "pédagogie institutionnelle" [...] naît un mouvement dans lequel se rencontrent et se fécondent mutuellement la psychiatrie, la psychanalyse (d'inspiration lacanienne), le marxisme, la pédagogie active. Une conception langagière de l'institution en est issue, ouvrant sur des pratiques où celle-là est un instrument de restauration ou de construction du sujet » (p. 18).

Michelot (2006) relève que les processus d'intervention ont été mis en place, dans l'après-guerre, par des psychosociologues dont une des figures de proue sera précisément Kurt Lewin: « Kurt Lewin est l'un des principaux inspirateurs de la psychosociologie. La théorie du champ qu'il élabore dans le prolongement de la psychologie de la forme le conduit progressivement à reconnaître le domaine de la *psychologie sociale*, à découvrir la *dynamique des groupes* et à poser les fondements de la *recherche-action* » (p. 505).

Nous pouvons donc clairement situer les origines théoriques de l'intervention dans le courant de la psychosociologie pour laquelle Sévigny (2006) relève que ses fondements sont constitués par des disciplines telles que la *sociologie* - et plus particulièrement les conceptions de la sociologie qui promeuvent la prise en compte du sens visé par les acteurs, conformément à l'orientation compréhensive définie par Max Weber - et des disciplines connexes comme l'*anthropologie* et diverses écoles de *psychologie*.

Barus-Michel, Enriquez et Lévy (op. cit.) complètent ces informations relatives à l'actualité de la psychosociologie en France:

« [...] C'est sous la dénomination de psychosociologie que s'est développé, en France, cet ensemble de pratiques d'intervention et de recherche portant sur les problématiques de sujets en situations sociales. [...] S'y [dans la psychosociologie française] reconnaissent des praticiens et chercheurs venus d'horizons et de formations divers ou les conjuguant: psychologues, psychologues sociaux, sociologues, psychanalyste, économistes, philosophes, pédagogues, ethnologues... c'est leur rencontre et leur collaboration sur le terrain, leurs travaux de recherche pratiques, théoriques, épistémologiques qui contribuent à la construction de la psychosociologie et en forment le noyau » (p. 17).

Ainsi, sur le plan des références disciplinaires et théoriques relatives à l'*intervention*, nous pouvons reconnaître que notre acception des pratiques d'*intervention* s'inscrit dans le courant de la psychosociologie française d'orientation clinique au sein de laquelle une tradition spécifique de l'intervention tente de répondre à une problématique exprimée par Enriquez (1994) : « Comment faire en sorte que chacun puisse parler en son nom propre, coopérer avec les autres en reconnaissant leur altérité et en fondant des institutions dans lesquelles chacun se sente partie prenante » (p. 10).

Cette psychosociologie française d'orientation clinique semble donc principalement prendre appui sur des disciplines fondamentales qui se trouvent aujourd'hui précisées par des prolongements et des développements théoriques spécifiques.

En ce qui concerne les disciplines fondamentales, et à l'instar de Barus-Michel, Enriquez et Lévy (op. cit.), nous pouvons donc retenir que « ses sources se situent dans de nombreuses disciplines - anthropologie, sociologie, psychanalyse, sciences du langage, psychologie et psychologie sociale, philosophie - auxquelles elle emprunte, en les réinterprétant, certains de leurs concepts, de leurs méthodes, de leurs visées » (p. 11).

Ces disciplines trouvent un prolongement dans des développements épistémologiques, théoriques et méthodologiques actuels parmi lesquels on peut citer: la sociologie clinique, l'approche culturelle de l'entreprise et l'analyse stratégique, la psychodynamique du travail, la sociologie de l'action, la clinique de l'activité et l'ergonomie de langue française.

La posture

Le terme de *position* renvoie à une notion d'espace, « c'est-à-dire celui des places à partir desquelles chacun décrit et construit le monde dans lequel il vit » (Jobert, 2006, p. 29). A contrario de Jobert qui choisit d'employer sur un plan analogue à celui de *position* « les expressions couramment utilisées de posture, de démarche ou de paradigme » (Ibid., p. 29), nous souhaitons distinguer le terme de *position* de celui de *posture*.

Le terme de *posture* est relatif à l'attitude particulière du corps (Dictionnaire Petit Robert, 1979) qui, pour ce qui nous intéresse, peut être élargi à la notion d'attitude professionnelle définie par des « partis pris » (Hanique, 2004, p. 18) idéologiques et épistémiques, ou encore, au « monde qu'il [l'intervenant] abrite à l'intérieur de lui-même, c'est-à-dire les objets des sciences humaines et sociales » (Jobert, Ibid., p. 29) tels qu'il se les est appropriés.

Cette distinction permet de mettre en évidence la *position* que le formateur choisit d'occuper par rapport à une situation, alors que la notion de *posture* renvoie à deux idées: celle de cognition incarnée et celle, plus directement en lien avec le soi professionnel, d'intégration de ce que nous décrirons comme une « intériorité professionnelle construite et habitée ». La notion de *posture professionnelle* telle que nous l'envisageons permet donc, dans le cadre de notre recherche, d'établir un lien entre les représentations et valeurs du praticien par rapport à son activité en situation.

Il sera également parfois fait référence au terme de *positionnement* professionnel: dans nos propos, cela réfère à l'idée de *reconnaissance* de la validité de la contribution professionnelle et donc à celle du *statut professionnel* à l'intérieur d'une organisation.

3.3 Pré-hypothèse et question de recherche

Les notions principales constitutives de notre objet de recherche étant présentées, nous pouvons maintenant entrer dans le vif du sujet.

Certes, il n'est jamais aisé de définir un projet de mémoire; toute idée pour définir un objet de recherche a tendance à échapper à celui dans l'esprit duquel elle est apparue. Au cours de la réflexion, l'objet prend des formes évolutives, voire exponentielles, qui bien souvent mènent le questionnement dans des contrées trop vastes. Ceci nécessite, au terme de « circonvolutions réflexives » parfois stériles mais heureusement le plus souvent porteuses de sens, de revenir à une simplification qui permette enfin de définir la problématique d'une manière plus assurée. Nous aimerions donc relever la difficulté qui a été la nôtre de tracer les contours de notre objet de recherche ainsi que ses orientations tant théoriques que méthodologiques, mais également l'étendue du champ de recherche que constitue un sujet tel que celui-ci.

Pourtant, relativement tôt dans le processus d'élaboration de notre objet de recherche, une pré-hypothèse s'est imposée d'elle-même ; nous pourrions dire que c'est cette pré-hypothèse spontanée qui nous a permis, dans un second temps, de poser la problématique; elle concentre donc une bonne part de la réflexion présentée jusqu'ici.

Nous constatons que la question de la *posture* professionnelle, centrale dans notre démarche (comme le mettra en évidence le chapitre consacré à la genèse de l'objet), s'y trouve déjà énoncée, avec en toile de fond les questions de *valeurs*, de *représentations* et de *justifications*¹⁵.

Au-delà des situations professionnelles rencontrées, les pratiques des formateurs sont avant tout déterminées par leur posture. Et cette posture s'adosse à des systèmes de représentations et de valeurs dont on retrouve des traces dans les champs disciplinaires convoqués par les formateurs pour justifier leurs pratiques.

Cette pré-hypothèse pourrait être déclinée comme suit en cinq sous-hypothèses:

1. La posture professionnelle du formateur détermine ses pratiques: cette sous-hypothèse constitue pour nous l'objet central de notre raisonnement et c'est à partir de celle-ci que se déclinent les sous-hypothèses suivantes :
2. Les systèmes de représentations sous-tendent la posture professionnelle
3. Les systèmes de valeurs sont constitutifs des représentations qui déterminent la posture professionnelle.
4. Ces systèmes de valeurs et de représentations se retrouvent dans les champs disciplinaires convoqués.
5. Les formateurs justifient leurs pratiques en mobilisant leurs systèmes de valeurs, de représentations ainsi que les champs théoriques convoqués.

¹⁵ Ces trois termes sont à considérer conjointement et sont développés dans le chapitre consacré au pôle théorique.

On observe que cette manière de poser notre pré-hypothèse écarte de manière consciente la prise en compte de la notion de « situations professionnelles rencontrées ». Celles-ci ne font pas partie des variables choisies même si elles auraient pu constituer un objet de recherche en tant que tel.

Nous pouvons dès lors formuler la question de recherche suivante :

Comment s'énoncent les systèmes de valeurs, de représentations et de justification déterminant les *postures* professionnelles des formateurs et justifiant les pratiques d'*ingénierie* et d'*intervention* en formation, envisagées comme des *idéal-types* ?

3.4 Premier projet de recherche

Notre projet initial de mémoire étant d'interroger les systèmes de valeurs, de représentations et de justification des formateurs, nous nous proposons de mener des entretiens avec huit formateurs. Il s'agissait de procéder en deux temps:

1. Un entretien individuel enregistré avec chacun des formateurs durant lequel leur serait présentée une demande de formation (toujours identique d'un formateur à l'autre) et pour laquelle nous leur aurions demandé d'élaborer une réponse/démarche ainsi qu'une *justification* de cette dernière.
2. À la suite de ces entretiens individuels, nous aurions organisé des entretiens d'auto-confrontation croisée¹⁶, à partir des traces récoltées lors des premiers entretiens, de manière à placer nos interlocuteurs en situation de confrontation propre à faire émerger les représentations et les justifications développées en regard des réponses qu'ils auraient proposées. Notre intention était d'organiser ces entretiens de confrontation par duo de formateurs ayant des conceptions relativement opposées de la démarche à proposer en réponse à la demande initiale de formation.

Le discours sur les pratiques élaboré dans ce second entretien aurait constitué le matériau d'analyse principal de notre recherche. Cette méthode de recueil de données nécessitait préalablement de mettre en place un cadre théorique propre à offrir des points d'appui pour procéder ensuite à une analyse du discours permettant la mise en évidence de différentes « typologies » de postures professionnelles, basée sur une caractérisation idéal-typique de ces dernières. Nous inscrivant dans le *paradigme de la transaction sociale*, nous projetions de mettre ainsi en évidence les systèmes de représentations, de valeurs et de justification des formateurs, en lien avec leur pratique d'*ingénierie* et d'*intervention*.

Si le principe général de ce projet a suscité de l'intérêt auprès des différentes personnes et professeurs auxquels nous l'avons présenté, il est apparu que son ampleur ne pouvait tenir dans le format restreint d'un mémoire de fin d'études. Il

¹⁶ La méthode de l'*autoconfrontation croisée* a été développée, dans le courant théorique de la *clinique de l'activité*, par Yves Clot. Cette méthode consiste à confronter deux opérateurs avec les traces de leur activité respective (le plus souvent une vidéo d'une portion de leur travail) de façon à susciter une controverse professionnelle qui permette de rendre explicite le "réel du travail", ainsi que le "style et le genre" professionnel.

nous a donc fallu réduire nos ambitions et réorienter notre recherche sur la partie théorique relative à une caractérisation plus marquée de ce qui est entendu par *ingénierie* versus *intervention*. En effet, la mise en évidence d'idéal-types permettant de revenir à des concepts « purs » constitue un prérequis indispensable à une étude visant la mise en évidence des systèmes de représentations, de valeurs et de justifications se situant aux fondements des différentes postures et pratiques professionnelles des formateurs.

C'est donc à une « entrée en matière » essentiellement théorique que nous allons convier nos lecteurs. Toutefois, nous espérons pouvoir reconnaître ici une certaine *utilité sociale*¹⁷ à notre question de recherche, puisqu'elle va bien au-delà d'un questionnement uniquement tourné vers la construction de notre propre identité professionnelle mais ouvre sur un débat qui interroge, de manière large, le(s) formateur(s), la posture professionnelle et les pratiques de formation qui en découlent.

¹⁷ Le terme d'*utilité sociale* a, selon Boudon et Bourricaud (2006), été amené par Pareto au sujet des idéologies qui "jouent un rôle d'inspiration dans la production des paradigmes et théories" (p. 108).

4 Genèse de l'objet de recherche

Nous présentons la question de la genèse de l'objet de recherche telle qu'elle a émergé dans notre propre parcours. En effet, il s'agit de retracer les représentations qui sont les nôtres pour comprendre comment s'est élaboré notre questionnement. Ainsi, nous pouvons inscrire notre problématique dans une double dimension qui prend en compte à la fois les aspects socio-historiques qui nous ont précédés (diachronie) et les aspects relatifs à notre état de pensée à un moment donné de notre parcours (synchronie).

Le présent chapitre fait référence au concept de *représentations sociales* qui sera repris plus en détail dans la partie concernant le cadre théorique. Dans le but d'apporter de la clarté à nos propos mais sans vouloir anticiper sur le chapitre présentant le pôle théorique, nous souhaitons préciser succinctement ce qui est entendu par *représentations sociales*. Voici comment Jodelet (1991) aborde ce concept et l'articulation qui peut être proposée entre représentations individuelles et collectives: pour cet auteur, il s'agit de « systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres, [qui] orientent et organisent les conduites et les communications sociales ». Ce sont des « phénomènes cognitifs [qui] engagent l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée » (p. 36).

Premièrement, nous exprimerons quelles ont été puis comment ont évolué nos représentations de la formation avant, pendant et en fin de cursus universitaire, au moment de choisir notre objet de mémoire.

Deuxièmement, en fin de ce chapitre présentant la genèse de l'objet de recherche, nos propos se devront d'être réorganisés; en effet, il s'agira de préciser comment nos représentations de la formation, puis de *l'ingénierie* et de *l'intervention* s'inscrivent dans une réflexion telle que proposée par le *paradigme de la transaction sociale*.

Le fait de considérer nos représentations de la formation comme étant non uniquement représentatives de notre propre rapport à l'objet mais tout autant représentatives d'une question qui se pose dans le monde social induit, pour les auteurs, une position double relative à la notion d'*intériorité* et d'*extériorité* du chercheur. De ce fait, il convient pour ce chercheur de se libérer de la crainte d'un auto-centrisme excessif et de considérer ses représentations comme étant une part constitutive de la question qui se pose dans le monde social de la formation d'adultes.

Nous reconnaissons dans ce dilemme, voire ce malaise ressenti, une caractéristique de notre objet: celui de devoir s'élaborer à partir de notre *intériorité* pour progressivement évoluer vers une prise en compte plus large du monde social de la formation d'adultes, au travers des discours professionnels. Ceux-ci nous permettent un déplacement vers une manière de considérer l'objet en *extériorité*.

En ce sens, nous pouvons reconnaître que notre réflexion s'inscrit bien dans le paradigme de *l'interactionnisme historico-social* qui sera présenté dans le cadre théorique.

4.1 Nos représentations de la formation

Quel cheminement, inscrit à la fois dans notre histoire personnelle mais aussi dans une histoire collective située, a donc été à l'origine de l'émergence de notre objet ? Pourquoi nous être arrêtés sur une question de recherche telle que « Comment s'énoncent les systèmes de représentations, de valeurs et de justification déterminant des postures professionnelles de formateurs et justifiant les pratiques d'*ingénierie* et d'*intervention* en formation, envisagées comme des idéaux-types ? »

Pour apporter un éclairage concernant la genèse de notre objet de recherche, nous allons reprendre quelques extraits de textes écrits à la faveur de travaux universitaires précédents; ceux-ci vont nous permettre de situer, tant que faire se peut, les représentations évolutives qui ont été les nôtres à différents moments de notre parcours.

Nous nous arrêterons sur trois étapes-clés de ce cursus:

1. *Avant nos études en Formation des adultes*; nous pourrions alors principalement faire état de nos motifs d'engagement en formation et de nos représentations de ce qui, selon nous, pouvait être attendu de cette formation. Nos propos concerneront alors précisément *le programme de formation Master en Formation des adultes de l'Université de Genève*.
2. *Durant notre cursus universitaire*; on verra non seulement "émerger" une reconfiguration de nos représentations dans le sens d'une précision mais aussi un questionnement professionnel qui, dès ce moment, va concerner l'objet même de nos études, à savoir *la formation envisagée d'un point de vue générique*. Nous repérerons les éléments qui sont à l'origine des tensions que nous avons ressenties entre les pratiques d'*ingénierie* et d'*intervention*.
3. *Au moment de démarrer ce mémoire*; ce seront les questions relatives à *la tension que nous ressentons entre ingénierie et intervention* qui vont être relatées, notamment au moyen d'extraits de texte, élaborés à partir d'une écriture spontanée¹⁸ et dans lesquels nous avons cherché à faire état de nos représentations de ces deux champs de pratiques, que nous avons délibérément choisi de poser comme étant opposés.

4.1.1 Avant nos études en Formation d'adultes

Il s'agit de revenir bien en amont: pourquoi et comment en sommes-nous arrivés, chacun de notre côté, à nous inscrire à l'Université de Genève auprès de la Faculté

¹⁸ Par "écriture spontanée" nous faisons référence à une écriture qui met l'accent sur une fluidité propre à faire émerger des éléments de notre conscience pré-réflexive et, ce faisant, apportant des informations sur les représentations qui nous traversent sans que nous en ayons réellement conscience.

des Sciences de l'éducation pour y étudier la Formation d'adultes ? Quelles représentations de la formation avions-nous alors ?

Au-delà de nos représentations de ce que pouvait ou devait être un tel cursus de formation, c'est avant tout une projection vers un *soi possible*¹⁹ qui a donné lieu à notre entrée en formation. Pour chacun de nous, cette projection prenait appui sur un parcours de vie et un parcours professionnel qui ont motivé notre investissement dans ce projet de développement.

Nous avons alors des idées au sujet de la formation puisque, de par nos expériences scolaires et de formation professionnelle initiale puis de par l'exercice de notre profession (le domaine des Ressources humaines pour l'un et de l'enseignement pour l'autre), nous avons pu construire tout un système de représentations à ce sujet. Toutefois, le souvenir qu'il nous reste de l'état de ces idées montre bien que les contours de celles-ci étaient flous, mouvants et difficilement explicites. Il s'agissait alors de représentations de sens commun.

Néanmoins, des traces écrites conservées de cette époque nous permettent un petit retour en arrière. Celles-ci expriment prioritairement les aspects motivationnels qui nous ont amenés en formation mais, ce faisant, ils témoignent de nos représentations de ce qui, selon nous, pouvait être attendu de la formation des adultes.

Voici ce qu'avait écrit l'un de nous, enseignant, à fin 2004:

« Lorsque j'ai décidé de reprendre des études, cela n'est pas tombé de nulle part. C'était une décision mûrie à travers des expériences professionnelles et personnelles, étayée par un bilan psycho-professionnel. Cela répondait également à un besoin plus personnel et lié à mon parcours de vie de bénéficier de stimulations d'ordre intellectuel et de me sentir en évolution. En effet, au bout de quinze ans de pratique de l'enseignement, je ressens une lassitude à pratiquer, sans possibilité réelle et ancrée théoriquement, d'opérer un recul réflexif sur ma pratique et sur le sens de mon action: où va l'école, comment s'insère-t-elle et répond-elle aux besoins de notre société ? Pour quel monde, sous-tendu par quelles valeurs, formons-nous nos élèves ? Où sont les cohérences et incohérences de notre système ? Et les formateurs d'enseignants que nous formons sont-ils suffisamment en phase avec notre société et à l'écoute des individus qui la constituent ? (...) J'ai accumulé une somme d'expériences et d'aptitudes dans l'enseignement lui-même. J'ai agi auprès des élèves directement, en me centrant sur la transmission de contenus et sur la meilleure façon de prendre en compte les individus dans toute leur singularité d'enfant; des enfants tous différents et construits de façon unique. J'ai besoin maintenant d'agir à d'autres niveaux: celui des structures de formation, celui des adultes qui opèrent des actions éducatives tournées vers notre avenir et, enfin, au niveau des individus qu'ils sont; des individus qui, comme les enfants qu'ils ont été, sont tous différents et construits de façon unique ».

¹⁹ Selon la théorie de Markus et Nurius (1986), « les soi possibles peuvent être définis comme les représentations du sujet concernant son futur et sont dérivés de représentations de soi dans le passé. Ils englobent à la fois les soi idéaux que le sujet voudrait bien devenir, mais aussi les soi qu'il pourrait devenir (...). Ces soi possibles peuvent agir en tant que stimulants de comportements d'approche vers des buts désirés ou, au contraire, comme stimulants de comportements d'évitement de buts non-désirés » (Neuville, S. & Van Dam, D., (2006), p. 154).

Dans le passage ci-dessus, on observe que ce sont avant tout les *apports attendus de la formation* par l'un d'entre nous, à un moment précis de son histoire de vie qui donnent lieu à l'évocation de thématiques ou de motifs d'engagement en formation. Ceux-ci s'apparentent à des besoins exprimés: stimulation intellectuelle - renouvellement/ressourcement – outils pour penser la pratique – recherche de sens pour l'activité professionnelle – réflexion au sujet du projet de société – outils pour agir – efficacité de l'action – identification et reconnaissance des singularités individuelles – accès à un statut permettant l'action sur les systèmes.

Voici un extrait, représentatif d'un autre point de vue:

« Avant mon entrée à l'université, mon expérience dans le domaine de la formation d'adultes était liée à mon activité d'assistant RH dans une banque privée. Les demandes de formation que je recevais étaient alors directement transmises au département « Formation » qui s'occupait ensuite de les traiter. Ces demandes, exprimées le plus souvent en termes de besoins figuraient soit sur le document d'entretien de fin d'année entre le collaborateur et son responsable hiérarchique ou alors étaient adressées de manière spontanée au département Formation. Celles-ci visaient principalement l'objectif suivant : combler des lacunes dans un domaine particulier (connaissances techniques, linguistiques, etc...). Ainsi, la formation était liée à une logique d'offre via un catalogue de formation interne distribué au début de l'année. Les formateurs auxquels l'entreprise faisait alors appel étaient des experts dans un domaine particulier (informatique, langues, technique bancaire, gestion du stress, etc...) à qui l'on demandait de transmettre un contenu ».

En outre, voici ce que j'écrivais dans ma lettre du 23 janvier 2004 adressée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education pour une demande d'immatriculation pour candidats non porteurs de maturité : « (...) c'est lors d'un entretien en août dernier avec mon supérieur que mon évolution au sein de la banque a été évoquée. En effet, celle-ci était limitée dans une fonction Ressources Humaines, notamment en raison de mon manque d'expérience et de qualifications, exigences semble-t-il nécessaires pour accéder à un poste de responsabilités dans une telle activité. Ainsi, mes attentes envers mon employeur ne pouvant être satisfaites, j'ai décidé de donner ma démission. Pour m'aider dans ma réorientation, j'ai pris rendez-vous avec une conseillère en orientation et en formation en décembre dernier. Après plusieurs entretiens et tests d'évaluation, les résultats furent concluants. En effet, tout montrait que le domaine de l'enseignement, aussi bien celui de la formation d'adultes que l'enseignement scolaire suscitait en moi un réel intérêt. J'ai donc envisagé de reprendre des études afin de me donner les moyens de réaliser mon projet professionnel. Le métier de formateur et/ou d'enseignant serait pour moi l'occasion d'apporter aux autres ce qui me passionne : l'apprentissage et les contacts entre individus ».

Cet extrait met en évidence deux éléments principaux : 1) la *Formation* subordonnée à une fonction Ressources Humaines (RH) : La formation est reconnue

comme un prestataire de services inscrite dans une politique RH orientée clients²⁰. 2) La reprise des études inscrite dans une *dynamique identitaire*²¹ permettant d'accéder, à terme, à un poste à responsabilités et à un statut professionnel supérieur. L'engagement en formation est un moyen de réduire une tension identitaire entre un *soi actuel* et un *soi possible*²².

Dans les extraits ci-dessus, nous pouvons relever les points suivants: au moment de l'entrée à l'Université, on constate que si les *apports attendus de la formation* sont relativement précis, *les moyens et outils pour l'action formative*, sont totalement ignorés: en effet, les méthodes et théories relatives à l'apprentissage en formation des adultes ne font l'objet d'aucune mention. Il n'y a donc pas de projection exprimée dans des modalités concrètes d'apprentissage et de développement. Seuls les motivations (l'amont) et le but (l'aval) de la formation semblent être pris en compte. De ce fait, les questions relatives à *l'ingénierie vs intervention* ne sont pas encore présentes à notre esprit; c'est bien à travers notre cursus de cours dans le programme Formation des adultes que nous avons pu prendre connaissance et devenir conscients de l'existence de ces pratiques et des champs théoriques qui les sous-tendent.

De plus, de manière spécifique, il convient de relever que les éléments ci-dessus concernent un cursus de formation bien précis: le Master en formation d'adultes à l'Université de Genève. Il est donc nécessaire de distinguer ce que l'on nomme *LA Formation* (d'une manière générique) d'une formation x ou y précise. Ainsi, l'aspect situé du discours rapporté dans l'extrait ci-dessus, met en évidence le caractère extrêmement "local" des propos et des représentations qui se trouvent ainsi exprimées.

Par contre, d'une manière générale, les représentations qui ont été exprimées à travers ces deux extraits peuvent être rapprochées de celles qui nous paraissent pouvoir être apparentées au sens commun, c'est-à-dire une vision de la formation basée principalement sur le modèle scolaire (transmission de savoirs par un enseignant à un apprenant).

Cependant, il est intéressant d'observer que la question de notre *positionnement* professionnel – notamment lié à la recherche d'un statut permettant un agir renouvelé – est fortement présente et se situe à l'origine de nos motifs d'engagement en formation.

4.1.2 Pendant notre cursus universitaire

Au fur et à mesure de notre avancée dans le programme de cours en Formation d'adultes, divers apports théoriques, méthodologiques et pratiques ont pu nous être proposés. Ceux-ci ont contribué à outiller notre appréhension du champ disciplinaire que nous avons choisi d'investir lors de notre entrée à l'Université. A la manière de

²⁰ Nous parlons ici de « clients internes » qui sont les collaborateurs de l'entreprise. Dans ce cas de figure, la fonction Formation a pour objectif de répondre à des besoins. La logique de contenus – via le catalogue de formation par ex. - est une réponse courante.

²¹ Pour un approfondissement concernant cette notion, nous renvoyons le lecteur aux travaux de Kaddouri, et notamment son article « Dynamiques identitaires et rapports à la formation » (2006).

²² Voir note 18 p. 16.

touches de couleur, ils ont façonné l'image que nous pouvions nous faire de cet objet *Formation*. Certains cours – c'est inévitable ! – ont fait davantage sens que d'autres.

Sens et effets possibles de la formation des adultes: pourquoi et pour quoi former ?

Les points-clés de l'évolution de nos représentations, comparativement à ce que nous pouvions en dire avant notre entrée à l'Université, portent en premier lieu sur le sens et les effets possibles de la formation d'adultes. Si la notion d'apprentissage est sous-jacente, ce sont avant tout des questions plus larges qui nous interpellent. Nous pourrions dès lors formuler synthétiquement les principaux éléments du cours de cette pensée de la manière suivante : la formation d'adultes, et donc les apprentissages qui y sont proposés, contribuent au développement personnel et professionnel des individus en leur apportant des possibilités d'ouverture vers des intérêts nouveaux. Ce faisant, la personne acquiert des capacités de décentration qui favorisent l'orientation du cours de sa vie.

On peut déjà observer dans ce qui précède une représentation d'une finalité générale possible de la formation des adultes faisant particulièrement sens pour nous: il s'agit de l'*actorialité* s'articulant, par opposition, à la notion d'*agentité*. Voici une explicitation de ces deux termes issus des *sociologies de l'action* dont l'objet porte sur le « processus continu de création et de transformation du social et [qui] relève donc de la connaissance historique » (Schurmans, 2001, p. 157) :

« Les modes de problématisation de cet objet [à savoir le processus continu de création et de transformation du social] présentent cependant deux tendances dominantes: l'une se focalise sur l'activité collective et, ce faisant, privilégie une lecture de l'être humain en termes d'*agent*, c'est-à-dire traversé de contraintes socio-historiques; l'autre se centre sur l'action individuelle: elle met l'accent sur l'*actorialité*, que celle-ci soit rapportée à la rationalité, à la capacité stratégique ou à l'intentionnalité de la personne humaine » (p.157).

Prise de conscience de la complexité: comment former ?

Dans l'extrait ci-dessous, il est fait référence à la complexité et à la difficulté de maîtriser l'ensemble des paramètres constitutifs de l'apprentissage en formation des adultes. La vision sur les activités de formation semble se démarquer d'une appréhension scolaire de l'apprentissage comme étant peu pertinente. A cette occasion, le questionnement relatif à un « regard compréhensif » montre qu'une préférence pour la *position* clinique face à l'objet *formation des adultes* est en train d'émerger.

« *En formation pour adultes, il me semble donc primordial de prendre conscience et d'accepter que la problématique de l'apprentissage n'est pas une chose aisément maîtrisable et difficilement quantifiable* », écrivait l'un de nous en cours d'études. *"De ce fait, une approche plus qualitative me semble vraiment intéressante et pertinente. Serait-ce là une manière pour moi de vouloir placer l'apprentissage, et plus généralement la formation pour adultes, sous le regard de la compréhension ? »*

Dans un même mouvement, un autre commentaire en conclusion d'un travail au sujet de l'observation et de l'analyse de l'activité²³ d'un professionnel, vient compléter ce qui précède en y apportant une réflexion concernant les moyens qui peuvent outiller cette position. D'autre part, un questionnement au sujet d'une "mission possible du formateur" interroge ce que "peut être" un formateur d'adultes et, plus largement, ce que peut viser la formation des adultes en termes de finalités.

« Je conclus ce travail en relevant l'intérêt personnel que j'entrevois à poursuivre des réflexions dans le champ de l'analyse du travail²⁴. Grâce à cette observation, puis à son analyse, j'ai pu mieux m'approprier ce cadre théorique tel que présenté dans le cours de Guy Jobert. Mon parcours professionnel jusqu'ici m'incite à voir dans ce champ un moyen porteur (et à développer) pour mieux faire communiquer pratiques professionnelles sur le terrain [activité réelle] et gestion bureaucratique [prescrit]. Est-ce là une mission possible pour le formateur d'adultes ? »

Ces deux extraits montrent un élargissement de notre appréhension de la notion de formation dans le sens d'une proximité plus grande et d'une prise en compte accrue des situations et des contextes d'activité. On remarque également l'émergence d'un questionnement, et même d'une prise de position, qui cherche à situer la formation dans le paradigme scientifique et méthodologique de la compréhension ainsi que dans le champ des pratiques cliniques. Ceci s'accompagne d'une réflexion au sujet de la posture professionnelle du formateur.

Notre posture professionnelle en question: qui est/sont le/s formateur/s ?

Ainsi, le questionnement au sujet de l'identité du formateur et de ses postures professionnelles devient de plus en plus présent au fur et à mesure de notre parcours universitaire en formation d'adultes. Il apparaît avec plus d'insistance lors de nos activités sur les terrains de la formation d'adultes – stages en alternance – et à travers la mise en "application" des différentes théories et méthodes proposées en cours, notamment celles relatives à l'ingénierie et à l'intervention dans les organisations :

« Petit à petit, j'ai constaté que certaines thématiques revenaient dans mes pensées. Une interrogation est celle de l'éthique du formateur : Qui peut être ce formateur ? Comment peut-il/doit-il agir ? Et moi ... qui ai-je envie d'être en tant que formatrice ?

Lors des animations que j'ai suivies en stage mais aussi lors de formations antérieures, j'ai perçu la « délicatesse » voire la « dangerosité » à ne pas être

²³ Le terme d'*analyse de l'activité* fait référence à une diversité de méthodes ayant des ancrages théoriques (*les théories de l'action*) différents; ainsi les conceptions de l'activité, du langage et du développement peuvent différer. Toutefois, toutes ces méthodes ont en commun de prendre massivement appui sur le langage et d'avoir une visée développementale. En effet, le postulat qui les réunit est que ce développement sera rendu possible par la prise de conscience par l'acteur des caractéristiques de son activité et des ressources qui y sont mobilisées.

²⁴ L'*analyse du travail* est issue du courant de l'ergonomie francophone dont « l'objectif est de favoriser les compétences d'action. Parmi les moyens possibles, on trouve la formation classique, mais aussi la définition de situations de travail favorables au développement des compétences » (Falzon et Teiger, 2004, p. 145). L'analyse du travail constitue donc un cadre général de l'activité humaine en situation de travail qui différencie deux concepts: ceux de *tâche* et d'*activité*" (Ibid, p. 149).

très au clair sur les effets de son action et jusqu'où on peut aller dans son intervention auprès d'autrui ».

Emergence de l'opposition entre deux conceptions de la formation

La question « qui est/sont le/les formateur/s d'adultes ? » a interrogé, déjà à travers notre cursus, la place de l'*ingénierie* et de l'*intervention* en formation.

En effet, tant dans nos cours que dans les textes concernant la formation d'adultes, nous observons une sorte d'absence d'élaboration réflexive formelle concernant l'éventuelle possibilité d'interpénétration et d'enrichissement mutuel de ces deux courants théoriques: nos questions au sujet des motifs de cette « non rencontre » sont le plus souvent restées sans réponse satisfaisante à notre sens. Il nous a donc semblé reconnaître, sur le plan scientifique, une forme de « frilosité » théorique à amener l'*ingénierie* vers l'*intervention* et inversement alors que, sur le plan pratique, nous pensions pouvoir trouver un intérêt, voire une nécessité, à penser et outiller cette dialectique.

Cela a produit chez nous une forme de conflit cognitif²⁵ qui renvoie à la question de la *posture* professionnelle et des outils/moyens/méthodes mis en œuvre par les praticiens. A notre niveau d'étudiants, nous avons d'ailleurs été surpris de constater que l'identification des uns et des autres à la figure du formateur-ingénieur ou à celle du formateur-intervenant faisait émerger, dans nos discours informels, des représentations relativement opposées de la formation et de la profession. D'autre part, lors de nos stages et de nos contacts avec des formateurs experts, nous avons pu retrouver le même questionnement.

Nous avons alors supposé que les valeurs qui sous-tendent les diverses représentations étaient centrales pour notre questionnement car elles influenceraient à la fois la *posture* professionnelle mais aussi, par voie de conséquence, les pratiques de formation proposées par ces formateurs.

C'est donc à ce stade que l'on peut situer l'émergence formelle de notre objet de mémoire.

4.1.3 Lors de l'écriture de ce mémoire

Partant de l'idée que nous allions alors travailler sur les représentations des formateurs au sujet des pratiques d'*ingénierie* et d'*intervention*, et nous situant dans le paradigme de la *compréhension*, nous avons choisi de nous soumettre à une « exigence méthodologique et épistémologique » de ce paradigme qui devait nous amener à prendre conscience de nos propres représentations de ces deux objets: nous nous sommes donc d'abord astreints à une écriture spontanée, chacun de notre côté, au sujet de la manière dont nous comprenions et envisagions l'*ingénierie* et l'*intervention*.

²⁵ Développé par Piaget, ce concept signifie un "déséquilibre cognitif dû à la perception d'une différence entre ce que l'on croit savoir d'une réalité et ce que l'on constate de cette même réalité. Dans la théorie piagétienne, conflit cognitif et déséquilibre sont pratiquement synonymes" (Raynal F. & Rieunier, A., 2007, pp.84-85).

Cet exercice a contribué à faire réémerger la *formation* comme objet central autour duquel viennent s'articuler les questions d'*ingénierie* et d'*intervention*. Voici un extrait d'un texte de synthèse rédigé conjointement, consécutivement et à partir de nos écritures spontanées :

« Mettre en évidence des éléments de représentation des notions d'ingénierie et d'intervention nous renvoie à la nécessité d'appuyer cette réflexion sur la question de la formation. En effet, on ne peut parler de dispositifs pédagogiques, par exemple, sans se référer à un « construit mental » ou à une représentation relative à la formation.

D'une manière générale, nous constatons une difficulté à traiter de l'ingénierie et de l'intervention dans une forme d'« apesanteur »; en effet il est nécessaire de situer, d'ancrer nos propos en référence à un objet central servant de référence commune. En effet, c'est à partir du positionnement d'un objet – ingénierie ou intervention – par rapport à un autre objet – formation – que nous développerons notre discours.

La formation est donc l'objet-noyau à partir duquel peuvent être réfléchis les deux pôles qui nous intéressent dans ce travail : nous parlerons ainsi d'ingénierie de formation et d'intervention en formation ».

4.1.3.1 Nos représentations de l'ingénierie de formation

Deux extraits de nos écritures spontanées permettent de mettre en évidence des représentations qui, bien que relativement similaires, admettent quelques différences.

Extrait A :

« l'ingénierie de formation c'est une méthode qui vise la conception de dispositifs pédagogiques. On entre ici par la question des besoins de formation que l'on va ensuite essayer de combler par un apport de connaissances, de savoirs sur une thématique. Le monde de l'entreprise semble reconnaître en elle une forme de similitude avec son domaine d'activité qui est la production d'un service ou d'un produit. Ce produit sera ensuite proposé sur le marché avec un prix fixé d'avance. L'ingénierie de formation suppose également une approche similaire : concevoir et vendre un dispositif dont on aura fixé le prix.

L'ingénierie peut rassurer ceux qui font appel à elle dans le sens où elle peut proposer un produit (appareillage) qui vient légitimer en quelque sorte son travail. On sait où l'on va, combien de temps nécessite tel ou tel dispositif, quels sont les objectifs fixés. Les pratiques d'ingénierie se retrouvent également au devant de la scène des consultants en formation, des organismes de formation et autres cabinets proposant des formations dites de « catalogue ». Lorsque l'on parle d'ingénierie de formation, j'ai l'impression que la question du travail, ou plutôt celle de l'activité au travail, est mise de côté pour laisser la place à la question de l'analyse des besoins. Pour moi, l'analyse des besoins et l'analyse du travail sont deux manières différentes de penser la formation. On ne va pas proposer le même type de réponse suivant

que l'on va essayer de récolter des infos sur les besoins des individus que si l'on observe le travail. »

Dans l'extrait ci-dessus, on observe que:

- Les objets centraux de l'ingénierie sont constitués par les savoirs, connaissances et thématiques.
- Une différence entre l'analyse des besoins (rattachée à l'ingénierie) et l'analyse du travail (rattachée à l'intervention) semble constituer la ligne de démarcation entre ces deux pôles.
- Du côté des usagers, il est fait référence au contexte de l'entreprise comme étant le "creuset" des pratiques d'ingénierie.
- Les professionnels représentatifs des pratiques d'ingénierie sont les consultants actifs dans des organismes de formation.
- Il n'est pas explicitement fait mention de pratiques relevant à la fois de l'ingénierie et de l'intervention.

Extrait B :

« L'ingénierie représente des façons d'agir de l'ordre de l'instrumental ; instrumental qui est constitué par un certain appareillage faisant appel en premier lieu aux notions de finalités-buts-objectifs (FBO).

Dire cela, c'est partir de l'idée qu'il existe, en amont de ces FBO, tout un travail (de la part de l'ingénieur en formation) reposant sur des compétences spécifiques. Un travail qui consiste à avoir une connaissance/compréhension fine des contextes dans lesquels le formateur/concepteur intervient ainsi que des connaissances relatives à l'apprentissage en formation d'adultes.

Connaissance du contexte, cela veut dire que le formateur qui est appelé à proposer un dispositif d'ingénierie doit pouvoir s'appuyer sur l'analyse stratégique des organisations pour disposer d'une compréhension suffisamment large (mais pas trop tout de même – ce qui implique de savoir sélectionner les bons éléments à prendre en compte) des personnes-lieux-configurations du pouvoir – possibilités concrètes d'agir par de la formation. D'autre part, il doit disposer de connaissances au sujet de l'apprentissage en formation d'adultes pour pouvoir penser l'organisation « d'espaces d'actions encouragées » que l'ingénierie se propose de mettre en place.(...) D'autre part, l'ingénierie a pour habituelle définition de viser le changement. Là encore, c'est peut-être en termes d'améliorations escomptées que l'on réfléchit. Parler d'amélioration escomptée c'est, en dévers, parler de situations professionnelles et, dans bien des cas, de production de services ou de biens. On voit donc que l'ingénierie de formation ne peut faire l'impasse sur la connaissance du travail lui-même, des travailleurs, des contextes sociétaux et des aspects psychosociaux qui déterminent le travail. »

Dans l'extrait ci-dessus, on observe que:

- La notion d'appareillage comme "artefact" permettant de réunir les usagers et professionnels de la formation est très présente. Cela est reconnu comme une force de l'ingénierie.

- Plus que les notions de contenus, ce sont celles de changement et d'améliorations escomptées qui s'imposent comme étant au centre du travail de l'ingénieur de formation.
- Pour ce qui concerne les compétences professionnelles de l'ingénieur, elles sont présentées comme devant relever de la prise en compte des contextes et des situations professionnelles.
- La ligne de démarcation entre les deux pôles que sont l'ingénierie et l'intervention est moins nette que dans l'extrait A. D'une manière générale, le discours s'élabore à partir de l'a priori d'une rencontre possible et bénéfique entre les pratiques d'ingénierie et d'intervention.

4.1.3.2 Nos représentations de l'intervention

Extrait C :

« L'intervention c'est une façon d'aborder les situations de travail, les collectifs pour les accompagner vers un autre possible. Hors des sentiers battus, loin des méthodes toutes faites et applicables selon un modèle généralisable, l'intervention est d'abord une démarche avant d'être une méthode.

Pour moi, cela suppose une posture, un rapport au monde où la place est donnée à l'événement qui fait que cette intervention ne sera pas la même qu'une autre. L'intervention serait l'occasion de redonner du mouvement à l'ensemble. Un peu comme le chiropraticien qui souhaite redonner du mouvement à une nuque raidie, à un dos bloqué...

Intervenir, c'est oser se lancer dans de l'inconnu, du non planifié et se laisser entraîner par la situation qui est en train de se vivre. Intervenir c'est s'intéresser à ce que font les personnes, ce que vivent les personnes sur leur lieu de travail, c'est regarder, écouter, partager, entendre ce que l'autre a à nous dire. C'est permettre au collectif de se retrouver autour d'un objet commun : leur travail.

Intervenir, c'est dépasser des allants de soi comme le dit Jobert. Cela nécessite du temps, du temps pour co-construire avec les acteurs concernés quelque chose auquel ils auront personnellement et collectivement participé.

Intervenir, ce n'est pas imposer un dispositif mais le négocier au fur et à mesure de sa construction. L'intervention s'apparente à un travail de diagnostic clinique « au chevet du patient ». Après avoir fait une analyse de la situation, entendu ce que l'on avait à nous dire sur cette situation, l'intervenant va essayer d'accompagner le collectif dans une nouvelle dimension du travail. C'est, pour reprendre la métaphore d'Hubault : « un ravitaillement en vol ». L'intervenant ne va pas prendre les commandes de l'appareil, mais va donner les ressources nécessaires pour continuer le vol. (...)

Pour ma part, l'intervention manque d'outils, d'appareillage peut-être... Ceci pour lui donner la place qui lui revient sans doute, mais aussi pour rassurer celui/celle qui se revendique intervenant/e. En effet, comment vendre sa démarche d'intervention sans dispositif concret à proposer ? Comment en fixer la durée, le prix, les effets ? N'est-ce pas cela que la plupart des commanditaires attendent des consultants auxquels ils font appel ?"

Dans cet extrait, on observe que:

- La notion de *situation singulière* est première, tout comme celles d'*accompagnement* et de *démarche* (qui s'oppose à *méthode*). Le but de l'intervention est « d'accompagner vers un autre possible ».
- Cela engage directement l'intervenant qui se trouve devant de l'inconnu, immergé dans la situation. Les compétences de l'intervenant sont avant tout relatives à sa capacité d'adopter une *posture clinique* qui lui permette de développer une activité diagnostique et analytique.
- A travers des mots comme *co-construction* ou *négociation*, il est relevé que l'intervention implique un partenariat entre le professionnel et les usagers.
- Le professionnel s'offre comme ressource; son expertise repose sur sa capacité à proposer un « ravitaillement en vol » sans se substituer aux acteurs eux-mêmes.

Extrait D :

« Intervenir c'est d'abord répondre et être réceptif à une demande souvent peu claire, confuse, qui nécessite de la part de l'intervenant une posture particulière ainsi qu'une attention flottante qui le conduit à s'utiliser lui-même comme son propre outil de travail. Il s'agit bel et bien d'une posture clinique où les ressentis associés à des dimensions analytiques sont constamment en discussion. L'écoute, l'empathie, l'immersion dans le milieu-la problématique-la situation sont nécessaires.

Pour cela, il ne suffit pas de voir du sens à une intervention, il faut être invité-accepté dans cette posture. Car intervenir, c'est se glisser dans une faille, une brèche, une place que l'on vous fait pour apporter un regard externe. C'est à ce titre que l'on est le plus souvent invité. Regard externe oui, mais de quoi est faite cette externalité ? Pas forcément d'une non-appartenance au contexte mais d'une posture en externalité; c'est-à-dire que c'est bien la compétence de l'intervenant que de poser un regard qui se veut « décalé » et interrogeant sur ce qui semble aller de soi. L'intervenant se doit de poser les questions « bêtes », de faire préciser (Que voulez-vous dire par là ? Pourquoi ? Pour quoi ? Comment ? Qui ? Ah bon ... et alors ?)

Il mobilise une attention qui porte sur les représentations reposant sur les valeurs individuelles et collectives ; il se dote d'outils et de techniques pour écouter ce qui ne se dit qu'entre les lignes ou ne se dit pas du tout.

L'intervenant doit lire/entendre au-delà de ce qui se donne à voir à partir d'une immersion dans laquelle il accepte de se plonger : il donne de lui, il se met en danger de ressentir, d'être la surface de projection des autres et de la situation. Puis il se met en danger dans une restitution analytique de ce qu'il a perçu. En ce sens, on perçoit bien la dimension psychosociale de son activité.(...)

L'intervenant doit rester dans un subtil équilibre entre le dedans et le dehors ; c'est un funambule de l'interaction dans une visée constructive. Cette difficile posture d'équilibriste nécessite de lui qu'il s'appuie sur des contrepoids théoriques qui lui donnent à la fois une assise/équilibre mais aussi des lunettes permettant d'éclairer les différentes facettes de ses découvertes sous des jours variés et complémentaires. (...)

A certains moments, l'intervention va porter sur des actes de formation spécifiques : apports de contenus, thématiques spécifiques, mise en place d'une ingénierie-conception de dispositif. Ces moments d'ingénierie de

formation sont encore pour moi des outils de l'intervention qui servent une visée plus macro : ce sont des bouts du processus, bouts qui s'inscrivent dans une logique d'évolution « intervenante ». Ce que j'entends par là, lorsque je m'écoute en surplomb, c'est que l'ingénierie serait subordonnée à l'intervention ... l'ingénierie pourrait constituer parfois des "phases" de l'intervention, voire l'ingénierie serait une forme d'intervention ».

Dans l'extrait ci-dessus, on observe que:

- La *posture clinique* de l'intervenant est première; elle implique:
 - Une réceptivité-empathie – travail sur ses propres ressentis comme indices de la situation.
 - Une activité d'analyse articulée aux ressentis.
 - Une lecture des situations qui interroge les « allant de soi ».
 - Un positionnement en extériorité pour permettre un regard distancé.
- Pour l'intervenant, cela implique d'accepter de prendre des *risques* et de faire prendre des risques à l'organisation.
- Les compétences de l'intervenant reposent sur une *assise théorique* importante et non statique. Cette assise théorique est une condition de la qualité de l'intervention.
- Par la mention qui est faite à la possibilité d'inclure des démarches formelles de formation comme outils de l'intervention, une articulation est proposée entre *ingénierie* et *intervention*.

En conclusion, ces extraits s'accordent sur le fait que l'intervention s'apparente à une *démarche* d'accompagnement qui engage le formateur-intervenant: ce dernier doit « s'utiliser lui-même », et plus particulièrement ses ressentis, comme son propre outil de travail. Les deux extraits mettent donc en évidence que l'intervenant est à la fois immergé dans la situation avec les personnes (travail sur ses observations et ses ressentis) et à la fois en posture d'extériorité (compétences diagnostiques et analytiques). Ainsi, il se propose comme ressource (métaphore du ravitaillement en vol) et non comme expert. C'est ce qui semble qualifier la *posture clinique*. En termes de connaissances professionnelles de l'intervenant, les « contrepoids théoriques » dont il se dote sont fondamentaux.

4.1.4 Synthèse de la genèse de l'objet de recherche

4.1.4.1 Synthèse de nos écritures spontanées

En lien avec les représentations dont il a été fait état dans cette genèse de l'objet au moyen de nos écritures spontanées et des passages représentatifs qui en ont été extraits, nous voyons émerger quelques idées fortes, pouvant peut-être s'apparenter à des formes de pré-hypothèses au sujet de la formation, de l'*ingénierie* et de l'*intervention*, ainsi qu'au sujet de la possibilité d'une dialectique.

En voici une formulation synthétique :

La formation

1. La formation poursuit une *finalité d'actorialisation* des individus et des collectifs.
2. Il n'existe pas une unique posture de formateur mais des postures multiples de formateur; ces dernières sont à comprendre et à reconnaître en regard de conceptions s'articulant autour des deux pôles que sont l'ingénierie de formation et l'intervention en formation.

Ingénierie vs intervention

3. L'ingénierie développe des pratiques à partir de sa centration sur la notion d'*apprentissage* alors que l'intervention développe des pratiques à partir de sa centration sur l'*activité*.
4. Ce qui précède implique que:
 - a. L'ingénierie propose prioritairement une *analyse des besoins en formation*.
 - b. L'intervention propose prioritairement une *analyse des contextes, des situations professionnelles et de l'activité*.
5. L'ingénierie vise une *action planifiée* (Thévenot, 2006), alors que l'intervention vise un *accompagnement* (Fustier, 2000) que nous pouvons rapprocher du *régime familial* (Thévenot, Ibid.). De ce fait, l'ingénierie propose des méthodes alors que l'intervention propose une démarche.

Possibilité d'une dialectique

6. La réflexion autour d'une dialectique possible entre *ingénierie* et *intervention* semble, actuellement (en 2009), encore marginale et n'influence pas réellement les pratiques.
7. La rencontre entre *ingénierie* et *intervention* s'articule autour de la prise en compte des notions de:
 - a. Contexte, structure institutionnels
 - b. Activité, travail
 - c. Situation professionnelle: celle-ci se situant au point de rencontre entre les notions de *contexte* et d'*activité*, à travers les individus et/ou les collectifs de travail.
8. L'*ingénierie* serait subordonnée à l'*intervention* en tant qu'elle serait une forme particulière de l'intervention présentant la caractéristique d'être fortement appareillée.

4.1.4.2 Posture professionnelle en question

A l'issue du développement concernant cette genèse de l'objet de recherche, nous observons que la question de la *posture professionnelle* constitue le fil rouge de notre élaboration réflexive. En effet, avant même de nous engager dans le cursus universitaire en formation d'adultes, ce sont déjà des éléments motivationnels relatifs à notre *positionnement* au sein de nos milieux professionnels qui ont été évoqués.

Durant le début de notre cursus de formation, et au travers de nos travaux universitaires, on a pu observer l'émergence de questions relatives à la *posture professionnelle du formateur*. Toutefois, celle-ci n'est pas encore identifiée comme telle.

L'ingénierie et l'intervention en formation envisagées sous l'angle de la transaction sociale: vers une dialectique ?

Elle prend une forme concrète, sur les deux dernières années de notre parcours universitaire, au moment où émerge la mise en tension entre les pratiques d'*ingénierie vs d'intervention*.

Finalement, c'est au moment de la réflexion concernant notre objet de mémoire que cette question de la *posture*, articulée à la mise en tension de l'ingénierie vs intervention, est apparue de manière explicite comme étant génératrice de notre problématique.

5 Pôles épistémologique et théorique

Prenant appui sur les éclairages de Charmillot et Dayer (2007) concernant la posture épistémologique d'un travail de recherche, nous nous proposons de préciser dans ce chapitre notre positionnement épistémologique et théorique.

Le pôle épistémologique « exerce une fonction de vigilance critique et garantit la production de l'objet scientifique » (Ibid., p. 131). « Choisir » un positionnement épistémologique, c'est inévitablement dire quelque chose de la manière dont nous avons abordé cet objet. Sans vouloir revendiquer ici un quelconque « militantisme scientifique » – le mot *positionnement* renvoyant tout de même à la notion de « prise de position »... – nous pouvons situer *notre* positionnement épistémologique du côté de la *compréhension*. Il s'agit certes d'un choix méthodologique résultant d'une prise de décision de notre part, mais aussi induit par la nature même de l'objet.

Le pôle théorique « guide l'élaboration des hypothèses ainsi que la construction des concepts et détermine le mouvement de la conceptualisation » (Charmillot & Dayer, Ibid., p. 131). Dans ce sens, nous développerons les notions de transaction sociale, de représentations sociales, d'interactionnisme historico-social et d'idéal-type qui constitue en quelque sorte la « toile de fond » de notre travail. Nous compléterons ce chapitre par la présentation de la théorie des mondes de Boltanski et Thévenot sur lequel prendra appui notre analyse. Ceci nous permettra de formuler une nouvelle hypothèse forte sur laquelle nous reviendront plus loin.

5.1 Perspective compréhensive

Avoir l'ambition de travailler sur les systèmes de valeurs, de représentations et de justification des individus nous a ensuite amené à définir notre propre posture de chercheur face à cet objet de recherche. En effet, s'intéresser à ce qui fonde la *posture* et les pratiques professionnelles nécessite d'aborder cette question sous une perspective compréhensive qui « s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus » (Kaufmann, 2004, p. 23). Dans ce même sens, Schurmans (2003) précise que la *démarche compréhensive* « se focalisera donc sur le sens : d'une part, les humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une part de ces déterminismes » (p. 57).

Compte tenu de la forme de notre travail (pôle morphologique) – qui se distingue par l'évolution de l'hypothèse qui « se [construit] progressivement dans le va-et-vient entre la théorie et le terrain » (Charmillot & Dayer, Ibid., p. 134), le paradigme de la transaction sociale est le cadre théorique privilégié dans le cadre notre recherche en ce qu'il « souligne le caractère actif et réflexif des conduites des agents tout en donnant place aux contraintes issues des contextes matériels, idéels et sociaux » (Ibid., p. 134).

En ce qui concerne la notion de « paradigme », nous rejoignons les propos de Rémy (1996): « le paradigme suppose une image de base à partir de laquelle se construit une matrice de questions. Il est donc le principe organisateur de la construction d'hypothèses et d'interprétation de la réalité » (p. 10).

5.2 Transaction sociale

L'opposition entre la sociologie durkheimienne d'une part et l'interactionnisme symbolique d'autre part a poussé la sociologie contemporaine à rechercher un troisième espace de pensée visant une dialectique entre l'activité collective et l'action individuelle, mais aussi entre les centrations sur l'agent et sur l'acteur (Schurmans, 2001). Elle met en évidence la recherche d'un dépassement de l'objectivisme vs subjectivisme, du macrosocial vs microsocial et de la causalité vs interprétation. Et c'est justement dans cette perspective dialectique que Schurmans (Ibid) cherche à développer, dans le domaine spécifique de la construction sociale de la connaissance, une posture méthodologique de la *transaction sociale*. Dans ce sens, « l'humain est indissociablement agent et acteur dans la mesure où il est tout à la fois produit et producteur du social. Cette position implique de pouvoir distinguer, dans la multiplicité et la variété des conduites humaines individuelles et collectives, la part – sans cesse redéfinie – de l'agentité et de l'actorialité²⁶ » (p. 164).

En nous intéressant aux deux pratiques professionnelles que sont celles de l'ingénierie et de l'intervention en formation, notre travail consiste en une démarche transactionnelle, dans le sens que ces pratiques « loin d'être dans un vide social, portent la marque de l'activité sociale historique tout autant que celle de l'activité sociale locale au cœur de laquelle la personne [le formateur] se socialise » (p. 166). Comme le précise Rémy (1996), « la transaction part toujours des pratiques pour en démêler la complexité sans la réduire (...). La transaction va mettre une liaison entre négociation, échange, imposition au centre de la compréhension du social » (pp 19-20).

En tant qu'acteurs et agents du social, à la fois étudiants et professionnels, nous sommes pris dans un mouvement relationnel - et transactionnel - « ancré dans le passé et mis en jeu dans le présent, traversé d'enjeux collectifs et d'enjeux spécifiques portés ou niés par autrui » (p. 166). Le paradigme de la *transaction sociale* est donc le cadre théorique qui nous permet d'identifier les tensions qui nous traversent.

5.2.1 Prise en compte de la complexité du social

La notion de *complexité* qui nous intéresse ici doit être différenciée du langage commun lui attribuant la notion de compliqué, de confus et d'embrouillé (Pagès, 2006). La complexité, au sens épistémologique, « vise à rendre compte des articulations entre des domaines disciplinaires ordinairement séparés par des systèmes de pensée hégémoniques » (p. 92).

²⁶ Schurmans (2001) parle d'*actorialité* lorsque l'acteur s'auto-attribue le statut d'auteur. A contrario, l'*agentité* caractérise les situations dans lesquelles la source d'un acte se considère comme étant agi, soit par autrui, soit par des circonstances aléatoires.

En ce qui nous concerne, « le choix de la complexité suppose un difficile travail de deuil de la croyance en la possibilité d'une explication universelle, qui se joue au confluent de l'histoire individuelle et de l'histoire collective » (p. 85). En effet, l'angle sous lequel nous avons choisi d'appréhender notre objet de recherche – la *transaction sociale* – « implique une posture méthodologique exigeante dans la mesure où l'approche qu'elle génère présuppose une prise en charge conceptuelle de la complexité du social : organisation sociale, production de sens, et historicité sont inter-reliés » (Charmillot & Dayer, 2007, p. 134).

5.2.2 Système de tension

Notre travail a donc visé en premier lieu à explorer le *système de tension* (T) entre le pôle *ingénierie* (A) et *intervention* (B) que nous pouvons schématiser de la manière suivante:

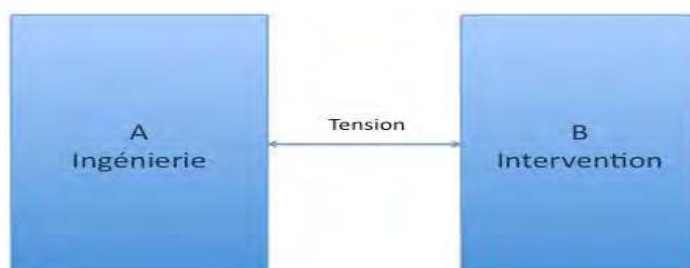


Fig. 1. « Système de tension »

Cette mise en tension a été abordée dans les chapitres concernant la problématique et la genèse de l'objet.

De manière à pouvoir *comprendre* ce qui fonde ce système de tension la valeur respective de A et de B – il s'agira de procéder à une analyse d'articles écrits par des professionnels de la formation pour dégager les systèmes de représentations et de justification (fig. 2).

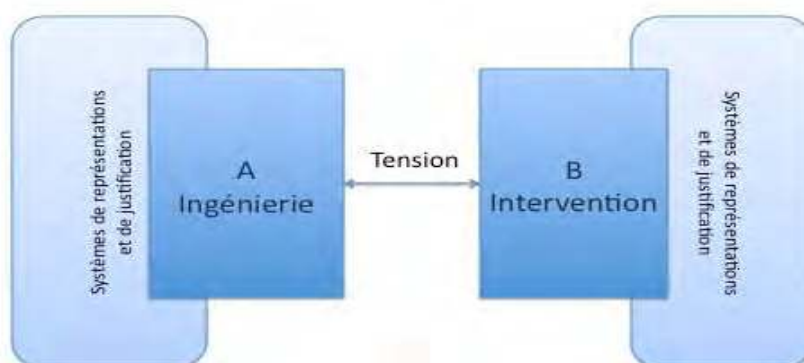


Fig. 2. « Mise en évidence des systèmes de représentations »

et de justification »

5.2.3 Conventions et appareillage

Schurmans (2008-2009) précise qu'une convention exprime un accord entre deux ou plusieurs personnes à propos d'un paramètre de l'environnement, d'un mode de collaboration, ou d'une caractéristique attribuée à un membre du groupe. Cette convention pourra être plus ou moins cristallisée dans des institutions et objectivée dans des pratiques.

Ces *conventions* peuvent être exprimées, selon leur degré de stabilisation socio-historique, par des objets qui les *appareillent*. Par exemple, la disposition des tables dans une salle de classe dit quelque chose de la manière dont est pensé l'enseignement. En ce qui nous concerne, il s'agira d'identifier quels sont les *appareillages* si les pratiques d'ingénierie et d'intervention font l'objet de conventions et si tel est le cas, quels sont les objets – techniques ou méthodes – qui cristallisent, d'une manière ou d'une autre, ces conventions.

5.2.4 De la convention à l'investissement de forme

Pour Thévenot (1986), la notion de *convention* est à mettre en lien avec celle d'*investissement de forme*. En effet, ce dernier distingue trois configurations différentes aux conventions :

- La création d'une convention,
- son réajustement,
- le travail de création d'un accord entre conventions antagonistes.

Ces différentes configurations mettent en oeuvre des jeux de pouvoir au sein des interactions informelles qui ont lieu à cette fin, comme au sein des interactions informelles ou des interactions formelles ayant lieu à d'autres fins. Cette élaboration est tributaire des interdépendances qui structurent le social: ainsi, toucher à l'identité d'un objet revient toujours à toucher à l'identité des objets qui sont, avec lui, dans un rapport relationnel. De ce fait, produire une nouvelle convention implique d'intervenir dans la logique d'autres conventions. Il conviendra donc de tenir compte de phénomènes de résistance. Pour rendre compte de cette idée, Thévenot utilise la notion d'*investissement de forme*, comprise comme un processus d'attribution d'une signification construite comme irréfutable à ce qui deviendra un objet. L'investissement de forme, en ce sens, est générateur de formes conventionnelles qui servent de support à la coordination de l'action (Schurmans, 2008-2009).

En ce qui concerne les textes professionnels sur lesquels nous allons travailler, nous pouvons faire un parallèle avec la notion d'*investissement de forme* en ce sens qu'ils constituent des outils de régulation de l'activité professionnelle des formateurs – ces articles sont tirés d'une revue professionnelle destinée à une communauté de pratique spécifique – ou pour le dire autrement, ils cristalliseraient en quelque sorte les *conventions* liées aux pratiques.

5.3 Représentations sociales

Les représentations constituent un objet théorique en soi qui nécessiterait un développement approfondi, puisqu'il prend appui sur différentes disciplines. Notre mémoire n'a pas pour objet central le concept de représentations; toutefois, le paradigme de la transaction sociale, qui constitue la toile de fond de notre travail, convoque cette notion. De ce fait, il est nécessaire d'en faire état de manière succincte.

Comme nous l'explique Giust-Desprairies (2006), la sociologie durkheimienne a introduit une opposition entre représentations collectives et individuelles. Durkheim pose ainsi la prééminence du collectif sur l'individu. De ce fait, les représentations sont partagées par un groupe social essentiellement en termes de contenu qui vont alors définir des modes de pensée communs, des normes, des mythes, ce qui va régler et légitimer les comportements de groupes sociaux. C'est grâce aux travaux de Moscovici – son ouvrage « La psychanalyse, son image et son public » (1961) a posé les bases d'une conception de la production des opérations et des fonctions de la représentation sociale –, que le concept de *représentation* réapparaît dans le champ des sciences sociales. Cependant, des questions restent ouvertes, notamment celles concernant le sujet qui, dans l'approche de Moscovici, n'est pas véritablement théorisé et qui « mésestime que les contenus et les dynamiques sont intériorisés par des sujets désirants et manquants, producteurs de significations » (op. cit., p. 233).

Jodelet amène une réponse partielle à ces objections et rappelle que si « toute représentation sociale est représentation de quelque chose et de quelqu'un [...], elle signifie toujours quelque chose à quelqu'un (soi-même ou autrui) et fait apparaître quelque chose de celui qui la livre » (Jodelet, citée par Giust-Desprairies, 2006, p. 233). Cet auteur ajoute par ailleurs que la représentation sociale est « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 36).

En ce qui nous concerne, la remarque de Giust-Desprairies (op. cit.) au sujet des travaux de Giami (1983) nous paraît intéressante à relever. En effet, ce dernier va prendre pour référence les travaux de Balint qui montrent combien une fonction professionnelle peut être sujette à des interprétations différentes selon les individus. Giami souligne que « la subjectivité des acteurs n'est pas réductible aux représentations sociales observables dans l'espace public. Par ailleurs, si la subjectivité exprime des positions du sujet à l'égard des objets qu'il construit, l'analyse des représentations informe autant sur les sujets que sur les objets désignés de ces représentations » (p. 234). Ceci est également le cas lorsque nous faisons référence aux pratiques d'ingénierie et d'intervention en formation.

On relèvera encore que les représentations se forment à partir des interactions et concernent les conduites collectives, les communications sociales et constituent donc une légitimation du sens commun (Ibid.).

5.4 Interactionnisme historico-social

Comme évoqué ci-dessus, nous avons pu relever que les représentations sociales se forment à partir des interactions et concernent les conduites collectives,

les communications sociales constituant ainsi une légitimation du sens commun (Giust-Desprairies, 2006).

La notion d'interactions nous amène à faire un lien avec *l'interactionnisme historico-social* « pour lequel la construction de la réalité, qui s'élabore au cœur de l'activité collective, est centrale » (Schurmans, 2006, p. 83). Comme l'explique cet auteur (2008-2009), cette activité génère, à travers l'échange langagier, des représentations portant sur les modalités de fonctionnement du collectif, et elle engage par conséquent la constitution de normes actionnelles ainsi que, par appropriation, la construction des représentations individuelles. C'est sur cette toile de fond que sont évaluées les actions singulières, et c'est donc à partir de cette évaluation que s'oriente l'action individuelle.

Cette progression est explicitée par le schéma ci-dessous, proposé par Schurmans (Ibid.) :

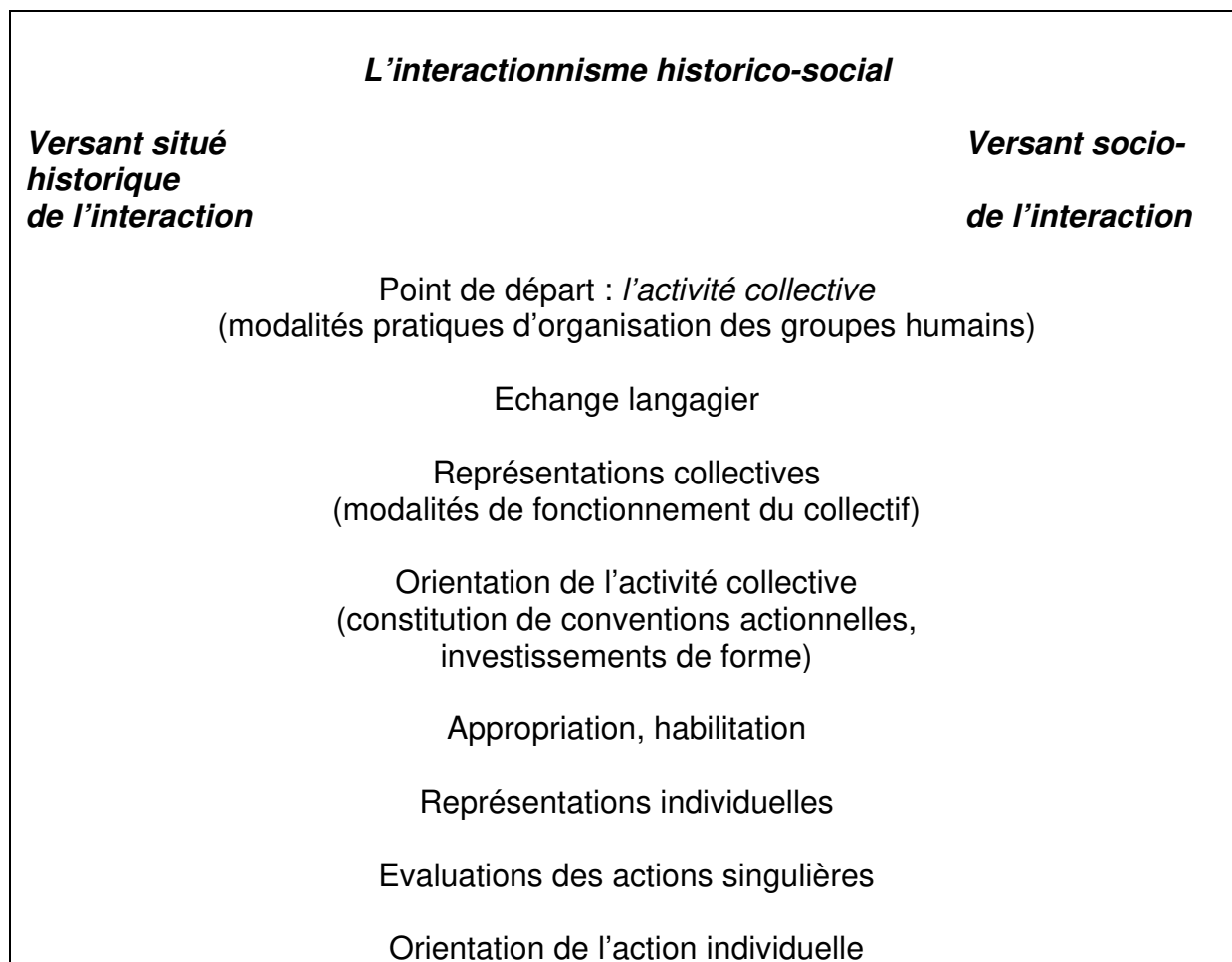


Fig. 3. « L'interactionnisme historico-social »

5.5 Idéal-type

Comme l'explique Lallement (2008), devant la complexité des actions sociales porteuses de valeurs contradictoires, les sociologues s'interrogent sur les possibilités qui sont les leurs de développer la pensée scientifique. Weber tente de répondre à ce problème épistémologique en soulignant qu'« aucune science empirique ne peut dire quelles doivent être les fins de l'action. Cela est histoire de morale. Une science empirique ne peut dire ce qu'il convient de faire mais seulement ce que l'individu peut ou veut faire » (Ibid., p. 199). Weber s'appuie sur des comparaisons qui permettent de mettre en valeur la singularité des configurations étudiées. C'est dans ce cadre qu'il propose de travailler au moyen de l'outil conceptuel d'*idéal-type*, dont voici deux explicitations :

« Pour analyser les actions sociales, le sociologue peut créer des catégories, des tableaux de pensée qui ne sont pas des représentations exactes du monde mais qui, pour les besoins de la recherche, accentuent délibérément certains traits. L'idéal-type ne reflète pas le réel mais facilite l'analyse de ces composantes. Cette image mentale est un moyen d'élaborer des hypothèses, de clarifier le langage. C'est un outil purement logique, non une fin en soi » (Ibid., p. 199).

« Il faut commencer à bien saisir pourquoi Weber parle de type idéal pour désigner les « conceptions » dont se servent les sociologues quand ils distinguent les diverses sociétés qu'ils étudient. Ces conceptions ne sont pas des copies. En aucune manière, elles ne peuvent être exactement superposables à la réalité qu'elles représentent. La « sociologie compréhensive » procède non par décalque mais par construction. C'est cet aspect de sa méthode que souligne Weber quand il parle de notion « idéal-typique » » (Boudon & Bourricaud, (2006), p. 682).

Nous relevons toutefois que ce tableau de pensée « n'est pas la réalité historique ni surtout la réalité « authentique », il sert encore moins de schéma dans lequel on pourrait ordonner la réalité à titre exemplaire. Il n'a d'autre signification que celle d'un concept limite purement idéal, auquel on mesure la réalité pour clarifier le contenu empirique de certains éléments importants et avec lequel on la compare » (Weber, 1904, cité par Schurmans, 2006, p. 51, In Berthelot, 1990, note 30).

Cet outil conceptuel fait référence au domaine de la sociologie ; il nous a paru pertinent de l'utiliser dans le cadre de cette recherche en Sciences de l'Education pour éclairer et construire notre *compréhension* au sujet des deux pratiques qui font l'objet de notre travail, à savoir l'ingénierie et l'intervention en formation. Nous plaçant dans une posture de chercheurs, nous aurons recours à cet outil conceptuel pour construire un *idéal-type* « ingénierie en formation » et un *idéal-type* « intervention en formation ». Le recours à ce concept devrait nous permettre d'identifier les contours et les fondements de ces deux pratiques. Lorsque nous parlons de fondements, nous pensons autant aux aspects épistémologiques qu'aux systèmes de valeurs et de justification développés notamment dans l'ouvrage de Boltanski et Thévenot (1991).

5.6 Les mondes de Boltanski et Thévenot

A travers leur ouvrage, « De la justification. Les économies de la grandeur » les auteurs vont construire un cadre permettant d'analyser les différentes logiques d'action. Et c'est justement ces logiques d'action propres aux pratiques d'*ingénierie* et d'*intervention* en formation qui nous intéressent dans ce travail.

Issus des champs disciplinaires de la sociologie et de l'économie, les auteurs proposent un dépassement des oppositions courantes de ces deux disciplines – la perspective sociologique de Durkheim qui fait référence à la notion de collectif et celle de l'économie qui fait référence à l'individu faisant des choix rationnels. Prenant comme point de départ de leur analyse la philosophie politique²⁷, les auteurs vont mettre en évidence cinq cités²⁸ dans lesquelles sont explicitées les expressions du *bien commun* constituant la clé de voûte de chaque cité.

²⁷ La philosophie politique est la partie de la philosophie qui étudie les questions relatives au pouvoir politique, à l'Etat, le gouvernement, la loi, la politique, la paix, la justice et le bien commun. Elle est fondée sur la recherche d'un universel, guidée par la question du juste, du meilleur et du légitime (Source : http://fr.wikipedia.org/wiki/Philosophie_politique).

²⁸: La cité inspirée chez Saint-Augustin (« la Cité de Dieu »), la cité domestique chez Bossuet et La Bruyère, la cité de l'opinion chez Hobbes, la cité civique chez Rousseau (« Contrat social ») et la cité industrielle chez Saint Simon (« Du système industriel »).

A partir du modèle théorique d'Habermas (1987) selon lequel toute action individuelle se déploie vis-à-vis de trois mondes – objectif, social et subjectif²⁹ – et en lesquels s'organisent les connaissances humaines (Schurmans, 2006), Boltanski et Thévenot vont développer un nouveau modèle basé sur six mondes : les mondes de l'inspiration, domestique, de l'opinion, civil, marchand et industriel. Pour ce faire, ces auteurs ont choisi des manuels qui, « tout en se donnant le même théâtre d'opération, l'entreprise, et en s'adressant aux mêmes personnes [des cadres d'entreprises], vivaient des engagements de natures différentes et enseignaient des prudences relevant de différents principes de justice » (Ibid, p. 190).

Le résumé qui suit est le résultat de notre lecture des six mondes développés dans l'ouvrage de Boltanski et Thévenot (Ibid). Pour nous aider, nous avons également eu recours à la grille d'analyse élaborée par Charmillot (2002). A posteriori, cette première lecture a permis de formuler une hypothèse forte que nous présenterons ultérieurement.

Lexique des catégories utiles pour la lecture des mondes

Afin de guider le lecteur dans la suite de sa lecture concernant la description des mondes, voici un lexique des différentes catégories proposées dans la grille d'analyse des six mondes de Boltanski et Thévenot :

- *Principe supérieur commun*: il représente la convention constituant l'équivalence entre les êtres. Cette convention stabilise et généralise une forme de rapprochement.
- *Etat de grand*: Les *grands êtres* garantissent le *principe supérieur commun*. Leur présence rend disponible l'aune à laquelle se mesure l'importance. Ils servent de repère et contribuent à la coordination des actions des autres.
- *Dignité des personnes*: La *dignité des personnes* s'exprime dans une capacité commune à s'élever dans le *bien commun*. On reconnaîtra, dans chaque cité, l'élaboration d'une faculté corporelle (émotion, mémoire, habitude, désir, etc.) et sa transformation en une capacité permettant l'accord avec les autres.
- *Répertoire des sujets*: Pour chaque monde, une liste de *répertoire des sujets* peut être dressée, ceux-ci étant souvent qualifiés par leur état de grandeur (petits ou grands êtres).
- *Répertoire des objets et des dispositifs*: Les *répertoires des objets et des dispositifs* sont développés de manière inégale dans chaque monde. Les objets peuvent être traités comme des équipements ou des appareils de la grandeur. Dans certains mondes (le monde de l'inspiration par exemple), les appareils sont difficilement séparables des personnes dont le corps propre constitue le seul équipement à leur disposition.

²⁹ Le monde objectif – ou matériel – représente les objets qui vont appareiller, instrumenter les actions, le monde social ce qui est juste en matière de collaboration et le monde subjectif les qualités permettant de qualifier les conduites singulières.

- *Formule d'investissement*: La *formule d'investissement* représente la condition d'équilibre des mondes car en associant l'accès à un état de grand à un sacrifice, la formule d'investissement constitue une économie de grandeur. Cette grandeur procure des bienfaits à la personne qui accède à cet état mais elle suppose aussi le sacrifice des plaisirs particuliers associés à *l'état de petit* ou à la *déchéance de la cité*.
- *Rapport de grandeur*: Le *rapport de grandeur* spécifie la relation d'ordre entre les états de grandeur en précisant la façon dont l'état de grand, parce qu'il contribue au *bien commun*, comprend l'état de petit.
- *Relations naturelles entre les êtres*: Celles-ci sont exprimées par des verbes et elles doivent s'accorder aux grandeurs des sujets et objets qu'elles unissent. Certaines de ces relations supposent des grandeurs de même importance, d'autres expriment un gradient.
- *Figure harmonieuse de l'ordre naturel*: La relation d'équivalence n'est connue que lorsque celle-ci est conforme à la formule d'investissement. La *figure harmonieuse de l'ordre naturel* est invoquée comme une réalité conforme au principe d'équité.
- *Epreuve modèle*: L'épreuve modèle représente une situation à l'issue incertaine et dans lequel un dispositif pur, particulièrement consistant, se trouve engagé. Pour le dire autrement, cette épreuve modèle se concrétise par une situation dans laquelle un acteur ou un collectif d'acteurs se trouve engagé ; cette situation met à l'épreuve la *figure harmonieuse de l'ordre naturel* du monde.
- *Mode d'expression du jugement*: Le jugement marque la sanction de l'épreuve et il est exprimé de manière différente. Ce mode d'expression caractérise la forme de manifestation du principe supérieur commun.
- *Forme de l'évidence*: Il s'agit de la modalité de connaissance propre à chaque monde.
- *Etat de petit et déchéance de la cité*: Les qualifications de l'état de petit sont souvent moins claires que celles de l'état de grand. Néanmoins, celles-ci s'expriment aux abords du chaos, lorsque les êtres sont en passe de se dénaturer.

Le monde de l'inspiration

Dans ce monde, *l'état de grand* est un état spontané qui « se manifeste par des *émotions* et des *passions* et est *vécu* comme *dévorant*, *effrayant*, *enrichissant*, *enthousiasmant*, *exaltant*, *fascinant*, *inquiétant*, etc. » (op.cit., p. 201).

Une faible place est donnée aux *objets et aux dispositifs*, ce monde étant principalement marqué par le rêve en ce qu'il ne faut pas penser sans cesse à être efficace, utile, logique et rationnel.

La *formule d'investissement* repose sur l'évasion hors des habitudes et des routines. Il faut accepter de prendre des risques, de tout remettre en question. Dans le monde inspiré, « chaque être crée et se laisse créer par les autres. Il faut donc adopter un état d'ouverture, une attitude d'accueil [...] qui compose un monde toujours vague et mouvant » (p. 203). L'inspiré est disposé à se mettre en *état de recherche*, « à "concevoir ce qui n'est pas", à créer [...] à favoriser des rencontres, à "faire naître des questions" » (p. 204).

L'*épreuve modèle* est l'aventure, le cheminement ou l'expérience vécue : « Le chemin vers l'inspiration est "un chemin mal défini, plein de détours, fait de rencontres et de changements de direction", un chemin buissonnier, un chemin d'invention où vagabonder "hors des limites tracées" » (p. 204).

A noter encore qu'à l'inverse du monde domestique, la notion d'habitude entraîne la défaite de la cité inspirée.

Le monde domestique

Ce monde se caractérise par la nature des relations personnelles entre les gens : « La grandeur qui, dans ce monde, est fonction de la position occupée dans des chaînes de dépendances personnelles, ne peut y être saisie que dans l'acceptation relationnelle *de plus grand que...* ou *de plus petit que...* » (p. 206). Une importance particulière est accordée à tout ce qui touche à l'apparat du corps, au vêtement, à la présentation de soi. Le *principe supérieur commun* repose sur la génération, la hiérarchie et la tradition.

La *dignité des personnes* repose sur la simplicité, la délicatesse et la prévenance qui sont les maîtres mots de la vraie grandeur. Dans ce monde, les grands agissent avec naturel parce qu'ils sont mus par l'habitude. Le naturel désigne le caractère qui se révèle dans les façons de se conduire à l'égard d'autrui et se reflète dans la présentation personnelle et la tenue.

Le *répertoire des sujets* est basé avant tout sur la relation que les êtres entretiennent avec leurs semblables. Le fait de soutenir et de manifester la relation hiérarchique entre les personnes constitue la détermination principale des objets. Les règles de bonnes manières appareillent la grandeur. Ainsi, *les objets et les dispositifs* représentent ce par quoi les êtres se connaissent.

La *formule d'investissement* des personnes est le rejet de l'égoïsme au profit de la gentillesse, de la serviabilité et de la considération à l'égard d'autrui.

En ce qui concerne les *relations naturelles entre les êtres*, celles-ci se manifestent par la bonne éducation. En effet, « c'est par l'éducation que se transmet le naturel » (p. 216). Ainsi les verbes tels qu'inviter, donner, recevoir, rendre, recommander, remercier, respecter sont particulièrement appréciés. La *figure harmonieuse* est celle de la maison et de la famille, cette dernière étant le milieu dans lequel prennent place la plupart des *épreuves modèles* (mariage, naissance, anniversaire, baptême, etc...).

Le laisser-aller du sans gêne entraîne la chute du monde domestique.

Le monde de l'opinion

Le monde de l'opinion trouve sa *grandeur* dans la célébrité et l'opinion des autres. Tout doit être mis en visibilité, sur le devant de la scène afin de se faire connaître par un nom ou, pour les produits, une marque. Une attention particulière est donnée aux médias, à la communication et à l'image. Parmi les outils qui servent la grandeur, on retiendra la brochure, le dépliant, la plaquette de présentation, le magazine, l'audio-visuel, le mailing, le décor, la presse, la publicité, etc...

La *figure harmonieuse* de l'ordre naturel se définit par l'audience, la cible et le positionnement.

Dans ce monde, *l'épreuve modèle* est représentée par les grands moments qui se manifestent par des présentations ou des manifestations dont le but est de rendre visible. Dans le monde de l'opinion, « le jugement se manifeste (...) par la convergence d'*opinions* qui créent une *rumeur*, un *bruit*. La manifestation est patente lorsque cette convergence est *visible* par l'affluence de *monde* et peut ainsi s'*amplifier* d'elle-même comme une *mode* » (p. 229).

Le fait d'être banal, oublié ou encore méconnu amène à la déchéance de la cité.

Le monde civique

Dans ce monde, les *grands êtres* sont représentés par les masses et les collectifs. On accorde en effet une importance particulière à des êtres qui ne sont pas des personnes humaines mais des personnes collectives qu'elles composent par leur réunion : « Les actions des gens sont pertinentes lorsque, participant d'un *mouvement social*, elles participent d'une *action collective* qui donne sens aux conduites des individus et les justifie » (p. 231-232).

En ce qui concerne le *répertoire des objets et des dispositifs*, les êtres moraux qui constituent le monde civique doivent être stabilisés par des équipements et des objets, ceci afin de « résister au penchant qui les attire vers le particulier » (p. 234). Ainsi, tribunaux, bureaux de vote, bulletins, procès-verbal, liste électorale, programme, tract, siège, affiche, brochure sont autant de moyens permettant à la volonté collective de pouvoir s'exprimer.

Les *relations naturelles entre les êtres* se manifestent par « l'*association* qui permet de faire d'une multitude d'*individus* une seule personne » (p. 239). Ainsi unifier, mobiliser, rassembler, exclure, adhérer, se rallier, lancer un appel, débattre, prendre la parole, informer, etc... sont autant de verbes qui expriment la manière dont les êtres et les objets s'unissent.

L'épreuve modèle repose sur les grands moments qui sont donc « des moments d'*unité*, de *réunion* et d'*adhésion* ("réunir les *adhérents*") où la réalité des personnes collectives est confirmée par la présence physique des membres : *manifestations*, *mouvements*, *assemblées*, *conseils*, *sessions*, *congrès* » (pp. 239-240).

Enfin, la cité se dérobe lorsqu'elle s'abandonne au particulier, à l'individualisme.

Le monde marchand

Le principe de concurrence est représentatif de ce monde. Les objets grands sont des biens que l'on peut vendre qui ont une position de force sur un marché. La richesse des personnes est à la mesure de leur propre valeur que l'on retrouve

notamment dans le vocabulaire de la compétition (se détacher du peloton, marquer des points, être un gagnant).

Acheter et vendre constituent le *bien commun* de la cité : « "L'art de vendre est la pratique consciente d'un tas de choses que nous savons déjà *inconsciemment*... et que nous avons probablement pratiquées pendant la plus grande partie de notre vie" » (p. 246).

Les *relations naturelles entre les êtres* s'organisent autour d'une affaire composée d'au moins deux personnes et dont « l'objet, bien ou service, contribue à façonner un lien entre les gens en attirant, en intéressant » (p. 250).

L'*épreuve modèle* est le moment où cette affaire est réglée, conclue, dans le sac. Ainsi, le prix représente le *mode d'expression du jugement* qui « sanctionne l'épreuve en modifiant la distribution des grandeurs » (p. 251).

La *forme de l'évidence* est l'argent qui est la mesure de toute chose. Ainsi, le profit, le bénéfice, les rétributions ou le résultat de la transaction s'expriment en liquide, en commission, en cachet, en honoraires.

La servitude de l'argent amène à la déchéance de la cité.

Le monde industriel

Dans ce sixième et dernier monde, le *principe supérieur commun* repose sur l'efficacité, la performance et la productivité des êtres. Dans ce monde, demain est ce qui importe et ouvre ainsi la possibilité d'une prévision. Les *grands êtres* sont représentés par les opérationnels, les professionnels qui sont capables de s'intégrer dans le fonctionnement d'une organisation.

Les choses sont petites lorsqu'elles sont subjectives. Tout ce qui garde une marque du passé, qui reste statique, rigide et inadapté est rejeté de ce monde.

La *dignité des personnes* représente leur capacité à se mettre en mouvement, notamment dans un travail « qui est la mise à l'œuvre de l'énergie de *l'homme d'action* » (p. 255).

Le *répertoire des sujets* est représenté par les professionnels qui sont au bénéfice d'une qualification professionnelle liée à leur capacité et à leur activité. Ainsi, « sur cette échelle de qualification repose une hiérarchie d'états de grandeur, marquée par des compétences et des responsabilités (*encadrement, dirigeants, décideurs, responsables, praticiens, opérateurs, etc...*) » (pp. 255-256).

Le *répertoire des objets* sont les moyens mobilisés pour une action (outil, ressource, méthode, tâche, espace, environnement, direction, critère, définition, liste, graphique, schéma, calendrier, plan, objectif, quantité, variable, série, etc...). C'est grâce à ces objets de nature industrielle qui s'étend des outils aux procédures que la production peut se réaliser. Cependant, « le corps est l'outil premier qui travaille dans l'*effort*, et les objets de la nature industrielle ne sont que des instruments prolongeant l'efficacité de ce travail » (p. 256).

La *formule d'investissement* est le progrès associé à l'opération d'investissement « qui met en balance le "prix des *efforts*", "lourds en temps et en argent", et la "*rentabilité à moyen terme*" qu'ils assurent » (p. 258).

Les *relations naturelles entre les êtres* sont marquées par le fonctionnement et s'adossent donc aux qualités des objets identifiés. « Les personnes elles-mêmes sont *intégrées en fonction des compétences* plus ou moins *complexes* qu'elles exercent » (p. 260). Pour pouvoir mener une action industrielle, il est nécessaire d'avoir une vision correcte de l'espace sur lequel s'inscrit le problème à résoudre, de

manière à détecter, découvrir, identifier, mettre en évidence, mesurer, analyser, les éléments jugés pertinents.

La *figure harmonieuse* de l'ordre industriel « s'exprime dans l'organisation d'un système, d'une structure dans laquelle chaque être a sa fonction, bref, d'un "univers techniquement prévisible" » (p. 261). Enfin, nous relevons encore une indication intéressante concernant la *mise à l'épreuve* de cette organisation qui suppose la vérification du bon fonctionnement des choses. Ainsi, « la *décision* prise, le dispositif *implanté*, le projet *lancé*, le mécanisme *déclenché*, on jugera de sa bonne marche en évaluant les *performances* à partir des *effets provoqués* » (p. 261).

La *déchéance de la cité* est caractérisée par l'inefficacité, l'improductivité, l'inactivité, l'inadaptabilité, et ce qui est aléatoire. De plus, la dignité des personnes est menacée par le traitement des gens comme des choses, preuve en est le fait de parler, par exemple, du terme de *Gestion* des Ressources Humaines où l'on *gère* des gens comme on *gère* de l'argent.

5.7 Enoncé d'une hypothèse forte

Arrivés au terme de cette partie concernant le pôle théorique, la nouvelle hypothèse que nous pouvons formuler grâce à l'apport de Boltanski et Thévenot est la suivante :

L'intervention trouve sa justification dans les mondes *civique* et de l'inspiration, alors que l'ingénierie trouve sa justification dans les mondes *industriel* et *marchand*.

Cette hypothèse forte constituera la clé de voûte de notre travail. Dès lors, il s'agira pour nous de confirmer ou au contraire d'infirmer cette hypothèse, à travers l'analyse des textes professionnels qui constituent notre matériau empirique.

6 Pôle technique

Les pôles épistémologique, théorique et morphologique étant posés, intéressons-nous au pôle technique qui a pour objectif d'exposer le choix des outils privilégiés dans notre recherche (Charmillot & Dayer, *Ibid.*).

Comme l'expliquent ces deux auteurs, l'entretien constitue le matériau empirique principal de l'approche compréhensive, « dans la mesure où il permet de construire l'activité scientifique à partir des questions que se posent les acteurs en relation avec leurs savoirs concrets, plutôt qu'à partir des questions que le chercheur se pose » (p. 135). Cependant, notre choix s'est porté sur un autre type de données : des articles. Ceux-ci ont été tirés de la revue *Education permanente*³⁰. Cette revue, destinée aux professionnels de la formation, a constitué une ressource tout au long de nos études. De plus, l'ensemble de ces textes a une visée professionnalisante plutôt que purement scientifique. Toutefois, dans ces écrits professionnels, l'articulation entre les pratiques et les aspects théoriques est privilégiée ; c'est pourquoi nous avons jugé intéressant de constituer notre matériau empirique autour de ces textes puisqu'ils présentent, à notre sens, une qualité « théorico-pratique » qui va au-delà de la simple restitution d'actes professionnels relatés.

Néanmoins, analyser des articles « déjà construits » posait la question de notre positionnement de chercheur face à notre objet, ceci afin d'éviter le recours à une méthodologie de type hypothético-déductive. Il nous fallait donc *a priori* trouver des articles présentant une implication personnelle de l'auteur dans les propos qu'il exposait (par exemple sous la forme d'interviews) pour pouvoir accéder aux systèmes de représentations et de justification. Notre choix s'est donc finalement porté sur le numéro 157 « *Où en est l'ingénierie de formation ?* » et le numéro 170 « *Intervention et savoirs. La pensée au travail* ». Nous avons sélectionné trois articles dans chaque numéro, rédigés par des auteurs de référence dans le domaine de l'*ingénierie* et de l'*intervention* en formation.

En voici un résumé³¹ :

Revue no 157 : « Où en est l'ingénierie de formation ? »

1. Thierry Ardouin (pp 13 à 25) :

« A partir de l'analyse d'un corpus de textes et de définitions, l'auteur montre comment l'ingénierie de la formation s'est peu à peu imposée et structurée en quatre étapes, à la fois successives et itératives dans un souci de prise en compte de l'environnement : analyser, concevoir, réaliser et évaluer. Au-delà de cette planification-régulation, l'ingénierie de formation s'est aussi diversifiée pour répondre aux besoins des individus, des organisations, du travail et des apprentissages, amenant à parler d'ingénierie de parcours et de

³⁰ Pour un historique de cette revue, voir annexe 1a.

³¹ Ces résumés sont tirés des deux revues d'Education Permanente citées plus haut. L'intégralité des textes choisis et analysés se trouvent dans les annexes.

professionnalisation, d'ingénierie du plan de formation, d'ingénierie des compétences individuelles et d'ingénierie des compétences collectives. »

2. Alain Meignant (pp 37 à 43) :

« L'ingénierie de formation est née en France dans le contexte très spécifique des années 1960-1970 qui en a marqué les caractéristiques principales. Aujourd'hui, si l'on n'y prend garde, les aspects novateurs de l'ingénierie de formation pourraient se transformer en une sorte de néo-académisme, d'autant plus dangereux qu'il s'appuie sur la légitimité d'un professionnalisme. C'est pourquoi il faut éviter de mettre trop en avant le corpus méthodologique propre à l'ingénierie de formation, pour poser en permanence la question de l'efficacité de la formation sur le terrain de sa contribution à la résolution de problèmes se trouvant en dehors du champ de la formation. C'est l'une des vertus de la démarche « compétences » que de poser la question sur d'autres bases et d'offrir un cadre conceptuel et pratique élargi, décloisonnant la formation proprement dite des autres dimensions qui peuvent lui donner son efficacité et posant clairement la question de son opérationnalité en dehors de la situation de formation. »

3. Guy Le Boterf (pp 53-61) :

« Au cours des dernières années, nous avons assisté à un extraordinaire développement des pratiques d'ingénierie de formation, et des références en la matière. Il importe à présent de passer d'une ingénierie séquentielle, ou linéaire, à une ingénierie concourante ou simultanée, dans laquelle interaction, complexité et itérativité deviennent des maîtres mots. Dans cette optique, la référence à la conception de dispositifs industriels est obsolète : l'ingénierie doit être pensée en référence au fonctionnement des systèmes vivants, même s'il faut rester vigilant sur les risques de dérive ».

Revue no 170 : « Intervention et savoirs »

1. Yves Schwartz (pp 13-23) :

« Cette contribution tente d'expliquer en quel sens la réélaboration du concept d'activité conduit à renouveler notre regard sur le rapport entre la construction des savoirs et les expériences de vie, et à poser par là de nouvelles exigences quant à toute forme d' "intervention" des premiers sur les secondes. Une genèse historique de ce déplacement du regard est tentée: de la conjecture très "théoriciste" des années 1960 à la rencontre de divers chantiers intellectuels et sociaux, propres à favoriser ce déplacement, au nom desquels tout particulièrement l'ergonomie de l'activité. De là vient ce constat que toute vie industrielle humaine se meut dans un triangle activité-valeur-savoir: quelles formes d'intervention peuvent alors respecter ces tensions et ces dynamiques internes, et déplier leurs potentialités ? A cette fin, le texte évoque brièvement le principe des dispositifs dynamiques à trois pôles et la construction de "groupes de rencontre du travail ».

2. Guy Jobert (pp 25-34) :

« L'auteur montre que la formation des adultes entretient des rapports étroits avec les pratiques d'intervention. Il distingue trois objets de ces interventions sur

lesquels les formateurs ont successivement porté leur attention : l'intervention sur les personnes, sur les structures et sur le travail. »

3. François Hubault (pp 77-85) :

« Penser l'intervention en termes cliniques, c'est inscrire les disciplines qu'elle concerne dans un autre espace épistémologique que celui des sciences appliquées. Le régime de l'évaluation y est très différent, et la méthodologie s'inscrit dans une démarche où la construction de la « présence » est essentielle, et donc aussi l'engagement de la subjectivité de l'intervenant et celle de ses interlocuteurs. Ce faisant, l'intervention entretient un rapport à la connaissance qui oblige à repenser le rapport entre chercheur et consultant ».

Nous émettons toutefois une réserve quant à la couleur « idéologique » de la revue *Education permanente*³² qui pourrait d'une part avoir des « incidences » sur le choix des auteurs convoqués dans la revue, et d'autre part sur la coloration du regard porté sur les pratiques d'*ingénierie* et d'*intervention*. De ce fait, nous sommes conscients que notre analyse pourrait être influencée par cette coloration.

6.1 Méthode d'analyse

La méthode d'analyse à proprement parler s'est déroulée en quatre étapes distinctes dont les deux premières proposent une identification et une classification des mots ou expressions en fonction des six mondes définis par Boltanski et Thévenot.

Les deux dernières étapes consistent en une reformulation (élaboration d'idéal-types A – *ingénierie* – et B – *intervention* –) puis une interprétation des résultats obtenus en regard de notre hypothèse forte et de notre question de recherche. Pour finir, nous proposons une analyse interprétative au sujet du produit transactionnel C, à savoir une dialectique entre *ingénierie* et *intervention*.

Les quatre points suivants présentent ces étapes de manière plus détaillée:

1. Classification des mots/expressions

Notre première analyse a consisté en une codification des mots à partir des six mondes définis par Boltanski et Thévenot.

Pour mener à bien ce travail, chacun des textes analysés (trois pour ce qui concerne l'ingénierie et trois pour ce qui concerne l'intervention) a fait l'objet d'un choix d'extraits que nous jugions pertinents pour la visée de notre travail, soit car ils comportaient des prises de positions de la part des auteurs soit car ils constituaient des passages-clé pour la compréhension générale du propos.

Pour effectuer cette analyse, il a parfois été nécessaire de considérer des unités langagières allant au-delà de l'unité « mot ». En effet, la compréhension du sens attribué au mot nécessitait de contextualiser celui-ci dans une phrase ou expression, ceci afin de pouvoir déterminer l'appartenance des mots à un monde précis.

Nous avons ensuite effectué, pour chacun des textes, un premier regroupement de l'ensemble des mots dans des tableaux en les classant par monde.

³² La revue *Education permanente* est sous la direction de Guy Jobert, professeur et titulaire de la Chaire de Formation des adultes au CNAM à Paris (Conservatoire National des Arts et Métiers). Il a mené de nombreux travaux et recherches dans le domaine de l'analyse du travail et de l'intervention.



Voir annexe no 2

Cette première analyse a permis d'identifier les mondes les plus souvent sollicités dans chacun des articles.

2. Répertoire de l'ensemble des mots relatifs à l'ingénierie et à l'intervention

Arrivés au terme de cette première analyse, nous avons regroupé la totalité des mots concernant l'ingénierie dans un tableau de synthèse générale et nous avons procédé de manière identique pour les mots concernant l'intervention.



Voir annexe no 3

L'ensemble des démarches décrites ci-dessus a été accompagné d'un engagement important de notre part pour accéder aux significations sous-jacentes des discours développés par les auteurs. En effet, il a été nécessaire que nous nous "immergions" dans les textes pour que ceux-ci, au-delà de ce qu'ils donnent à comprendre au premier abord, puissent révéler leur logique intrinsèque sous-tendue par les valeurs, les représentations et les justifications qui nous intéressent ; ceci s'est traduit par une relecture des extraits analysés fondée sur la mise en dialogue des propos avec le cadre théorique des mondes de Boltanski et Thévenot. Cette relecture a donné lieu à une écriture qui est restituée dans le chapitre concernant l'analyse des données.

3. Elaboration d'idéal-types et retour sur l'hypothèse et la question de recherche

C'est à partir des deux répertoires et de la relecture dont nous venons de faire état que nous avons pu élaborer un idéal-type *intervention* puis un idéal-type *ingénierie*. Ces deux idéal-types seront présentés ultérieurement sous la forme de deux schémas accompagnés d'un texte explicatif.

La mise en évidence de ces idéal-types nous a permis de revenir sur notre hypothèse forte mais aussi d'apporter quelques éléments de réponse à notre question de recherche au sujet de l'énoncé des systèmes de valeurs, de représentations et de justification déterminant des postures professionnelles de formateurs et justifiant les pratiques d'*ingénierie* et d'*intervention* en formation.

4. Interprétation des résultats en lien avec la question dialectique

Cette quatrième étape ne consiste plus en soi en une analyse *stricto sensu* mais plutôt en une interprétation des résultats. Elle a pour objectif de mettre en évidence la « pensée en train de se faire », c'est-à-dire l'évolution des pratiques de formation en lien avec l'*ingénierie* et l'*intervention*: il s'agit de réfléchir au produit transactionnel C relatif à la question dialectique:

L'ingénierie et l'intervention en formation envisagées sous l'angle de la transaction sociale: vers une dialectique ?

- Existe-t-il des points de rencontre possibles entre ces deux idéal-types ?
- Si oui, quelle est la nature de ces points de rencontre ?

7 Analyse des données

Nous abordons dans ce chapitre la présentation des analyses qui ont pour but d'aboutir à l'énoncé d'un idéal-type *ingénierie vs intervention*. Ce sont ces idéal-types qui permettent de mettre en évidence ce qui sous-tend chacun des pôles mis en tension, comme le rappelle le schéma ci-dessous :

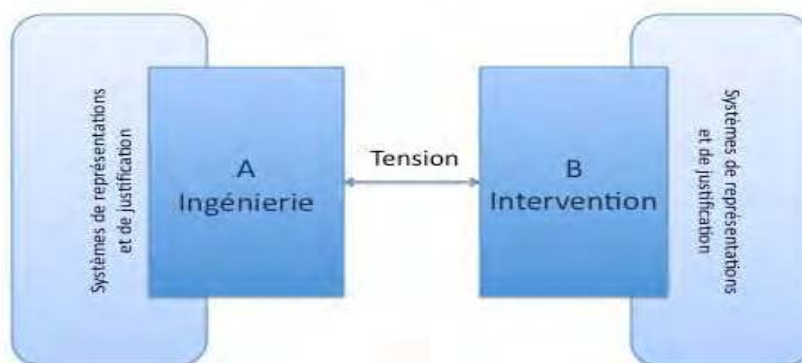


Fig. 2a. « Mise en évidence des systèmes de représentations et de justification »

7.1 Diagnostic des mondes

Les textes qui suivent sont le résultat de l'analyse des extraits relatifs aux six articles concernant *l'ingénierie* et *l'intervention*. Ils reprennent de manière plus détaillée les propos des auteurs pour lesquels des éclairages sont amenés grâce à la grille d'analyse de Boltanski et Thévenot. Nous référons le lecteur au chapitre présentant le cadre théorique et notamment le lexique des catégories utiles pour la lecture des mondes situé en page 43.

7.1.1 Analyse relative à l'ingénierie

Contexte d'émergence de l'ingénierie

La formation d'adultes comme réponse au rejet des modèles éducatifs antérieurs

L'ingénierie de formation n'est pas arrivée de nulle part. Celle-ci est apparue dans un contexte socio-historique particulier, comme le témoigne l'extrait suivant:

« La tribu des formateurs d'adultes était en voie de constitution, en France comme ailleurs. Une des caractéristiques était le rejet, plus ou moins affirmé, des

modèles éducatifs antérieurs. Très globalement, le rejet reposait sur deux arguments. Le premier était d'ordre idéologique, avec la mise en avant des notions d'autonomie de l'adulte, d'apprendre à apprendre, de repositionnement du savoir académique par rapport aux logiques de l'action et de la transformation de l'environnement du formé (...). L'autre argument était plus technique : l'adulte a des représentations et des savoir-faire pratiques, plaquer sur lui des connaissances prélevées dans les étagères académiques avec les méthodes utilisées pour des jeunes ou des adultes ayant déjà un bon niveau de formation est inefficace » (Meignant, pp 38-39, l. 33-41 et 1 et 2).

Monde civique :

La tribu des formateurs

Monde

domestique :

Modèles éducatifs antérieurs

Monde de

l'inspiration :

Autonomie de l'adulte

Monde domestique:

Apprendre à apprendre

Monde industriel :

Savoir académique

Transformation de l'environnement du formé

Monde de

l'inspiration :

Les représentations

Monde industriel :

Savoir-faire

pratiques

Connaissances

Méthodes

Inefficacité

Compromis entre

monde industriel et

monde inspiré

Comme nous pouvons le lire dans cet extrait, le rejet principal était celui formulé par la *tribu des formateurs* (monde civique : *répertoire des sujets* relatif aux personnes collectives et leurs représentants) concernant les *modèles éducatifs antérieurs* (monde domestique : *relations naturelles entre les êtres* relatives au fait d'éduquer, de reproduire). Et ce rejet reposait sur deux arguments principaux qui trouvent leur *justification* dans la grandeur inspirée, domestique et industrielle : l'un idéologique avec une mise en avant des notions *d'autonomie de l'adulte* (monde de l'inspiration : *rapport de grandeur* relative à la valeur universelle de la singularité), *d'apprendre à apprendre* (monde domestique : *relations naturelles entre les êtres* basées sur le commerce des gens bien élevés), de *repositionnement du savoir académique* par rapport aux logiques d'action et de la *transformation de l'environnement* du formé (monde industriel : *formule d'investissement et répertoire des objets et des dispositifs*). L'autre argument est plus technique : l'adulte a des *représentations* (monde de l'inspiration : *répertoire des objets et des dispositifs* relatifs à l'esprit, au rêve éveillé) et des *savoir-faire pratiques* (monde industriel : *répertoire des objets et des dispositifs*) ; de ce fait, plaquer sur lui des *connaissances* prélevées sur les étagères académiques avec des *méthodes* (monde industriel : *répertoire des objets et des dispositifs*) utilisées pour des jeunes ou des adultes ayant déjà avec un bon niveau de formation est *inefficace* (*état de petit et déchéance* de la cité industrielle).

La caractérisation de ce rejet des *modèles éducatifs antérieurs* relève d'une critique du monde inspiré adressée au monde domestique concernant *l'héritage* de la *tradition scolaire*.

Par ailleurs, il nous semble pouvoir identifier une forme de compromis entre le monde industriel et le monde inspiré à travers la prise en compte des *représentations* de l'adulte et des *savoir-faire pratiques*. De ce fait, on admet volontiers *l'inefficacité* de *plaquer des connaissances* avec des *méthodes* utilisées pour des jeunes ou des adultes ayant déjà un bon niveau de formation. Il faut trouver une nouvelle manière

d'envisager la formation.

La formation participe à la stratégie de la performance des entreprises

« La formation devient une action parmi d'autres de l'art du management ; elle est non plus une réparation mais une anticipation. La formation n'est plus considérée comme une dépense sociale ; elle peut participer à la stratégie de la performance des entreprises et des organisations » (Ardouin, p. 18, l. 38-40 et p. 19, l. 1-2).

Monde industriel et monde de l'inspiration :
L'art du management

Comme le précise Ardouin, la formation fait peu à peu sa place dans les entreprises, et devient un *art du management*. On peut retrouver ici une double référence au monde industriel :

- La notion d'*art* pourrait être rapprochée de la signification d'*artefact* ou d'*outil* (monde industriel : *répertoire des objets et des dispositifs* relatif aux moyens). Cependant, *l'art du management* peut aussi être référé au monde de l'inspiration de par la dimension artistique, créative (monde de l'inspiration : *dignité des personnes* relative au fait de créer) qui lui est communément associée.
- La notion de *management* est un mot tiré de l'anglais signifiant « gestion » (monde industriel : *relations naturelles entre les êtres* basées sur le fait le fonctionnement, la gestion).

Monde industriel :
Stratégie de la performance

De plus, la formation participe désormais à la *stratégie de la performance* des entreprises (monde industriel : *répertoire des objets et des dispositifs* relatif aux moyens pour tendre vers le *principe supérieur commun*), relevant encore une fois le caractère industriel de la formation.

Emergence du concept d'ingénierie de formation

Le concept d'ingénierie de formation a fait son apparition dans les années 70 en France. Le Boterf et Ardouin en rappellent les principales étapes :

« La législation de 1971 sur la formation continue a largement contribué au mouvement par la nécessité de concevoir et de mettre en œuvre, de façon efficace et efficiente, de nombreux dispositifs de formation » (Le Boterf, p.53, l. 12 à 15).

« A ce contexte des entreprises est associée la volonté politique de moralisation du marché de la formation, liée à la fois à la qualité, à l'efficacité et à une certaine

déontologie (...). C'est une période charnière, transitionnelle, au cours de laquelle le concept d'ingénierie émerge dans le champ de la formation » (Ardouin, p. 19, l. 3 à 5).

Ces trois extraits mettent en évidence que ce qui a permis à l'ingénierie de formation d'émerger repose sur deux fondements principaux trouvant leur *justification* dans la grandeur civique et industrielle.

Monde civique :
La législation de 1971 sur la formation

Tout d'abord, la *législation de 1971* (monde civique : *répertoire des objets et des dispositifs* relevant de la forme légale) sur la formation continue qui devient alors obligatoire pour les entreprises. Cette nouvelle législation profite aux organismes de formation qui se multiplient et proposent des formations toutes faites, créant ainsi un véritable *marché de la formation* (monde marchand : *figure harmonieuse de l'ordre naturel*) régi par l'*offre* au détriment de la *demande* (*relations naturelles entre les êtres*). C'est ce qu'Ardouin nomme « l'ère du catalogue » durant laquelle on voit apparaître un *développement* tous azimuts du *marché de la formation* principalement orienté sur le profit.

Monde marchand :
Le marché de la formation régi par l'offre et la demande

Monde civique :
La volonté politique de moralisation du marché de la formation

S'ensuit alors une *volonté politique* (monde civique : *principe supérieur commun* basé sur la prééminence des collectifs) de moralisation du *marché de la formation* préconisant la nécessité de *concevoir des dispositifs* de formation de *qualité* et synonyme d'*efficacité* et d'*efficience* (monde industriel : *principe supérieur commun* et *forme de l'évidence*). Ces notions-clé que nous retrouvons dans les extraits ci-dessus trouvent leur justification dans le monde industriel et viennent appuyer une *volonté politique* située dans le monde civique.

Monde industriel :
Concevoir des dispositifs
Qualité, efficacité et efficience

Les deux extraits ci-dessous mettent en évidence que l'ingénierie de formation s'est inspirée de l'ingénierie industrielle, ce qui dénote de ses fondements :

« N'oublions pas que l'ingénierie de la formation s'est d'abord inspirée de l'ingénierie industrielle (...). La chaîne des contributions respectives entre l'amont et l'aval était stabilisée et planifiée » (Le Boterf, p. 57, l. 4-5 et 14-15).

« L'ingénierie adopte alors une méthodologie largement fondée sur les notions de conduite ou de management de projet » (Ardouin, p. 21, l. 9 et 10).

Dans le premier extrait, Le Boterf souligne que la notion d'« ingénierie de la formation » provient de l'ingénierie industrielle. L'auteur utilise la métaphore de la chaîne de production industrielle et de la construction pour parler de la *conception des dispositifs* dont la *chaîne* de contributions des

Monde industriel : Stabilisé, planifié
différents acteurs (*maîtres d'ouvrage, maîtres d'œuvre, réalisateurs*) était *stabilisée et planifiée* (monde industriel : *relations naturelles entre les êtres et mode d'expression du jugement*).

Monde industriel : Méthodologie, Conduite, Management de projet
Dans le deuxième extrait, Ardouin se réfère à des termes également issus du monde industriel, notamment en ce qui concerne la *méthodologie* adoptée (monde industriel : *répertoire des objets et des dispositifs* relatifs aux moyens) fondée sur les notions de *conduite* ou de *management de projet* (*relations naturelles entre les êtres*). A noter encore que le *projet* est considéré comme un *moyen* (monde industriel : *répertoire des objets et des dispositifs*) pour accéder au *principe supérieur commun* du monde industriel.

Définition de l'ingénierie

En ce qui concerne plus particulièrement la définition de l'ingénierie, voilà ce que nous disent les auteurs :

« *Nous définirons l'ingénierie de formation comme une démarche socioprofessionnelle, au cours de laquelle, par des méthodologies appropriées, l'ingénieur en formation doit analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, des dispositifs et/ou des systèmes de formation* » (Ardouin, p. 15, l. 7 à 15).

« *L'ingénierie d'un processus de conception et de réalisation d'un dispositif constitue l'ensemble des méthodes, règles et techniques pouvant et devant être utilisées à cet effet* » (Le Boterf, p. 54, l. 37 à 39).

Tout comme nous avons pu le relever plus haut, les termes utilisés dans ces deux extraits font montre d'une référence forte au monde industriel.

Monde industriel : Analyser, concevoir, réaliser, évaluer
Système de formation
Méthodes, règles, techniques, méthodologies appropriées

En effet, dans ce monde, *les relations naturelles sont celles* que réclame le *fonctionnement* et sont exprimées par des verbes : *concevoir, analyser, réaliser, évaluer* marquent la manière dont les êtres et les objets s'unissent entre eux; l'harmonie du monde industriel s'exprime dans l'*organisation, le système*. Enfin, les objets de nature industrielle vont des outils aux procédures et sont exprimés ici en termes de *méthodologies appropriées, de méthodes, de règles* et de *techniques* visant la *production*.

L'ingénierie au service de la compétitivité et de la performance de l'entreprise

« *L'ingénierie de formation consiste ainsi à faire l'analyse complète du travail et à monter un projet de formation adapté, pour aider l'entreprise à évoluer et à devenir plus performante* » (Ardouin, p. 20, l. 30 à 33).

« *L'ingénierie de formation s'est peu à peu imposée comme une nécessité dès lors que la formation est*

apparue comme un facteur de développement de compétitivité des organisations » (Ardouin, p. 22, l. 26 à 28).

Monde industriel :
Performance
Analyse du travail
Projet de formation
adapté

Comme nous pouvons le constater dans les propos d'Ardouin, l'ingénierie de formation va aider l'entreprise à être plus *performante*, grâce notamment à *l'analyse du travail* et au *projet de formation adapté* (monde industriel : *relations naturelles entre les êtres* basées sur le fait d'analyser, d'adapter) qu'elle se propose de mener.

Monde domestique :
Proximité avec les
terrains
professionnels

Ces références au monde industriel permettent de faire un lien qui concerne le monde domestique ; en effet, tant *l'analyse du travail* que *l'adaptation de projets de formation* ne peuvent exister sans une *proximité avec les terrains professionnels* (monde domestique : *figure harmonieuse de l'ordre naturel* relatif à l'âme du foyer, au milieu).

Monde industriel :
Facteur de
développement
Monde marchand :
Compétitivité

L'auteur ajoute ensuite que l'ingénierie de formation est devenue nécessaire depuis que la formation est considérée comme un *facteur* (monde industriel : *répertoire des objets et des dispositifs*) de *développement* (*principe supérieur commun*) et de *compétitivité* (monde marchand : *principe supérieur commun*) des organisations.

Nous pouvons dès lors constater que l'ingénierie est ici soutenue par deux dimensions : l'une trouvant sa justification dans le monde industriel (*la performance*) et l'autre dans le monde marchand (*la compétitivité*), le tout pour le compte de l'entreprise.

L'ingénierie et le développement des compétences

Les extraits suivants mettent en lumière une nouvelle dimension amenée par Ardouin, celle de la *compétence* :

« C'est l'une des vertus de la démarche « compétences », malgré ses limites propres, que de poser la question sur d'autres bases et d'offrir un cadre conceptuel et pratique élargi, décloisonnant la formation proprement dite des autres dimensions qui peuvent lui donner son efficacité (l'organisation du travail, le management, la gestion des ressources humaines), et posant clairement la question de son opérationnalité (« être capable de... ») en dehors de la situation de formation » (Meignant, p. 43, l. 23 à 29).

« Au recouvrement des notions de compétence et de performance s'ajoute un rapprochement entre formation, travail et organisation, dans un processus dynamique où le développement des compétences est totalement lié à celui de l'organisation, et réciproquement (on parle d'ingénierie des compétences collectives) » (Ardouin, p. 22, l. 28 à 32).

Monde industriel :

Compétence
Efficacité
Travail
Organisation
Opérationnalité

Pour ces auteurs, la notion de *compétence* (monde industriel : *état de grand* relatif à la qualité des grands êtres) permet à l'ingénierie et plus globalement à la formation de tenir ensemble les questions du *travail* et d'*organisation* et de la décroiser des autres dimensions qui peuvent lui donner son *efficacité*.

Par ailleurs, Meignant pose la question de l'*opérationnalité* (*état de grand*) de la démarche compétence en dehors de la situation de formation. En effet, la *compétence* devient un outil de l'*opérationnalité*. En sortant la formation des salles de cours et en cherchant à la rapprocher des dimensions professionnelles (GRH, organisation du travail, management) on vise une opérationnalisation génératrice de *performance* (monde industriel : *principe supérieur commun*).

Monde civique :

Compétences
collectives

Ardouin amène la question de l'ingénierie des *compétences collectives* (monde civique : *principe supérieur commun*) lorsque le développement de ces mêmes compétences est lié à celui de l'*organisation* et réciproquement. Il s'agit en effet d'un processus dynamique permettant l'harmonie de l'ordre industriel (l'*organisation*) « dans laquelle chaque être a sa fonction, bref d'un « univers techniquement prévisible ». (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 261).

**Les moyens :
Valeur ajoutée de
l'ingénierie de
formation**

Comme nous avons pu le constater dans les extraits ci-dessus concernant la définition de l'ingénierie, ainsi que dans le tableau d'analyse annexé, nous pouvons relever la multitude de termes relatifs au monde industriel et plus particulièrement aux moyens (objets). Comme le précisent Boltanski et Thévenot (Ibid.), « les objets du monde industriel sont des instruments, des moyens, mobilisés pour une action qui se présente comme un tâche de production » (p. 256). Ceux-ci sont appréhendés selon leur aptitude à gérer l'avenir et sont définis en *programmes, plans, projets, budgets de formation*. Les *méthodes, méthodologies, techniques, règles* garantissent la *rigueur du travail*. Les actions sont intégrées dans un *cahier de charges, un référentiel*, réglé par des *indicateurs, des facteurs*. Les *savoir-faire* sont un *outil* permettant la *production*.

**Figure de
l'ingénieur-
formateur**

« L'ingénieur en formation doit analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, des dispositifs et/ou des systèmes de formation, en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels » (Ardouin, p. 15, l. 7 à 15).

« Le diagnostic de la situation à traiter, l'identification des besoins, la définition et la formulation des objectifs et des résultats attendus, la configuration du dispositif pour les atteindre, l'élaboration du plan masse, la confection d'un

plan d'opération, ..., tout cela n'est pas fait au hasard. Des points de passage obligé, des règles méthodologiques, une instrumentation résultent de l'expérience accumulée. Une approche d'ingénieur utilisant de façon privilégiée l'analyse de système est ici à l'œuvre. Elle n'exclut pas l'ingéniosité et ne conduit pas fatalement au technocratisme que craignaient beaucoup de pédagogues dans les premiers temps d'émergence du concept » (Le Boterf, pp 54-55, l. 41 et 1 à 8).

« La distinction nécessaire entre l'ingénierie de la formation (devant aboutir à un cahier des charges) et l'ingénierie pédagogique (devant aboutir à un programme pédagogique) suppose de faire confiance à la créativité et au style des formateurs ou des prestataires » (Le Boterf, p. 60, l. 29 à 32).

Monde industriel :

Conception, compte (tenir), environnement des acteurs professionnels, analyse de système, technocratisme (-)

Monde de

l'inspiration :

Ingéniosité de l'ingénieur, créativité des formateurs

Monde

domestique :

Faire confiance à...

Ces différents extraits ne font pas apparaître de manière claire la question de la posture de l'ingénieur/formateur. Cependant, nous pouvons repérer des éléments liés à sa compétence d'une part et à la nature des objets sur lesquels il va travailler d'autre part.

Pour que l'action industrielle dont il est question ici (*conception de dispositifs*) puisse être pertinente et efficace, l'ingénieur doit donc *tenir compte* (monde industriel : *relations naturelles entre les êtres* basées sur le fonctionnement) de l'*environnement* (*répertoire des objets et des dispositifs* relatifs à l'espace) des acteurs professionnels (*répertoire des sujets*) en utilisant l'analyse de systèmes (*relations naturelles entre les êtres et figure harmonieuse de l'ordre naturel*). Cependant, elle n'exclut pas l'*ingéniosité* de l'ingénieur (monde de l'inspiration : *mode d'expression du jugement*) et ne conduit pas forcément au *technocratisme* (terme issu du taylorisme et se référant donc au monde industriel).

Enfin, Le Boterf précise l'importance de la confiance à accorder (monde domestique : *mode d'expression du jugement*) au style et à la *créativité* des formateurs (monde de l'inspiration : *dignité des personnes* relative à l'inquiétude de la création), notamment en ce qui concerne la distinction entre l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique. A noter encore que cette *créativité* trouvant sa justification dans le monde inspiré peut être un *moyen* trouvant une forme de justification dans l'ordre industriel pour concevoir des nouveaux dispositifs et améliorer ainsi la *performance* des entreprises.

Vers une ingénierie des compétences

« Plus la compétence est associée à une situation de travail et à un environnement organisationnel et de

marché spécifique, plus le poids relatif de la formation « stricto sensu » est relativisé, ce qui conduit à ce que certains ont appelé 'l'ingénierie de la compétence'. Cette notion exprime la nécessité de mettre à disposition des apprenants, sur une base assez largement individualisée, un 'mix' de situations éducatives, parmi lesquelles la formation n'est qu'une modalité possible, à côté d'un gamme large de mises en situation professionnelles » (Meignant, p. 42, l. 26 à 34).

« Nous sortons d'une période où le « modèle industriel » de l'ingénierie de la formation a permis de faire des progrès sur la pertinence et l'efficacité des dispositifs de formation, mais où la façon d'apprendre des apprenants n'était pas au centre des préoccupations. Nous entrons dans une période où le « modèle vivant » de l'ingénierie va redonner une place centrale à la compréhension de ce que signifie agir avec compétence. Il me semble intéressant de noter que l'ingénierie de la formation 'allait bien' avec une définition de la compétence en termes d'état ; la formation ne consiste-t-elle pas à acquérir des savoirs ou des savoir-faire ? En revanche, l'ingénierie des compétences ou de la professionnalisation implique que le focus soit orienté sur la mise en œuvre, sur l'activation de combinaisons de ressources, sur le fait que le résultat attendu est à formuler en termes non pas d'acquisition mais d'action pertinente et compétente » (Le Boterf, p. 59, l. 6 à 19).

Monde

domestique :

Situation de travail

Monde industriel :

environnement

organisationnel

Monde marchand :

Environnement de

marché

Monde industriel :

Progrès

Pertinence et

efficacité des

dispositifs

Agir avec

compétence

Ces deux derniers extraits font montre d'une évolution concernant la notion d'ingénierie de formation.

Selon Meignant, plus la notion de compétences est associée à une *situation de travail* et à un *environnement organisationnel* et de *marché* spécifiques, plus le recours à la formation au sens strict (le recours aux fameux stages de formation) paraît peu adapté. L'ingénierie des compétences permet de réfléchir plus largement à ces questions et de proposer des situations éducatives plus variées dont la formation ne serait qu'une modalité possible.

Nous retrouvons une réflexion similaire chez Le Boterf pour qui l'ingénierie de la formation a certes permis de faire des *progrès* (monde industriel : *formule d'investissement*) sur la *pertinence* et l'*efficacité* (*état de grand*) des dispositifs ce qui, comme nous l'avons vu tout au long de cette analyse, la rapproche du « modèle industriel » mais qui a laissé de côté la question de la façon d'apprendre des apprenants. De ce fait, le « modèle vivant » de l'ingénierie va permettre de comprendre ce que signifie *agir avec compétence*. Nous relevons ici une double référence au monde industriel : la première relative à l'*action* (*dignité des personnes* basée sur le travail, l'action) et la

deuxième concernant la *compétence (état de grand)*.

Le déplacement de la réflexion proposée par les auteurs entre *l'ingénierie de la formation* et *l'ingénierie des compétences* permet de faire un lien avec le terrain de l'intervention. En effet, le dénominateur commun de ces deux pratiques est celle de la production de savoirs *dans* l'activité (induction) et non plus seulement *sur* l'activité (déduction) que Le Boterf décrit par le fait d'orienter le focus sur la mise en œuvre et l'activation de combinatoires de ressources. Ceci ne peut se faire que par une prise en compte des *situations de travail* et des *contextes particuliers* dans lesquels les savoirs sont produits, amenant ainsi le formateur à un engagement de proximité trouvant sa justification dans le monde domestique (*figure harmonieuse de l'ordre naturel*).

Monde

domestique :

Situations de travail,
Contextes
particuliers

Malgré l'évolution du concept d'ingénierie proposé par les auteurs, nous pouvons remarquer à travers leurs propos que les systèmes de représentations, de valeurs et de justification restent principalement ancrés dans le monde industriel puisque, comme évoqué plus haut, la notion même de compétence renvoie au monde industriel et que cette compétence doit, en finalité, contribuer à la *performance* de l'entreprise (*état de grand*).

7.1.2 Analyse relative à l'intervention

Visée d'actorialisation des individus et des collectifs

Un contexte socio-historique "fondateur" des pratiques d'intervention

Dans son texte, Jobert montre que la formation et l'intervention entretiennent des rapports étroits; il indique que dès les années 60, les notions de changement, développement, transformation, accompagnement des travailleurs agricoles et des pays en voie de développement émergent dans un contexte de conversion au modèle productiviste et de modernisation. Les formateurs-intervenants se posent en agents de ce changement-développement .

Transition du
monde domestique
vers **monde civique**

Ainsi, les formateurs se démarquent du modèle scolaire de l'apprentissage (*monde domestique : principe supérieur commun de transmission, reproduction*) pour viser le développement de la personne (*monde de l'inspiration : épreuve modèle/développement du soi, cheminement*) et de ses capacités d'agir sur le monde (*monde civique : dignité des personnes relative à la participation*).

Une forme d'engagement militant

C'est dans ce contexte que, dès les années 60, deux conceptions de l'intervention (de son sens, de la finalité à lui

Transition du **monde domestique vers le monde civique**

Lutte contre les rapports de domination par l'actorialisation

attribuer) s'opposent: l'une (révolutionnaire) s'inscrit dans une lutte contre toute forme de domination qu'elle soit institutionnelle, économique, industrielle ou culturelle (monde domestique). L'autre (celle qui nous concerne plus particulièrement) prône le développement, chez les individus et les collectifs, de leurs capacités d'action sur le monde. Ces deux conceptions semblent s'inscrire dans un refus des rapports de domination.

Une perspective réformiste

Monde domestique

Travail de proximité

Monde de l'inspiration

Subjectivité

Monde civique

Partage, collectivité

Les intervenants s'inscrivent dans une perspective réformiste: ils proposent un travail de proximité, micro/mezzo (monde domestique : *figure harmonieuse de l'ordre* relatif à la maison) qui cherche à créer un consensus en faisant circuler la parole (monde civique : *principe supérieur commun* relatif au collectif), en partageant les représentations et en prenant en compte la subjectivité des travailleurs (monde de l'inspiration : *relations naturelles entre les êtres* relatif à la découverte, à la recherche + *rapport de grandeur* relatif à la valeur universelle de la singularité).

Motivations militantes des praticiens et théoriciens de l'intervention

Ce qui fait "tourner" le monde de l'intervention: valeurs et motivations

« [...] Quelle est la nature, que doit-il se passer dans ces rencontres que nous souhaitons développer sous le terme d' "intervention" ? Revendiquons-nous l'intervention pour élargir le champ de nos activités, occuper plus d'espace voire nous placer sur un "marché" avec retombées financières ? La question me paraît beaucoup plus profonde: elle nous convoque scientifiquement et déontologiquement, donc politiquement » (Schwartz, p. 13, lignes 6 à 14).

Schwartz s'interroge au sujet des motivations qui sous-tendent l'intérêt des uns et des autres pour les pratiques d'intervention: il évoque le monde marchand (peut-être en guise d'avertissement vis-à-vis d'une dérive possible ?) comme pouvant être à la base d'une activité d'intervention « conquérante » sur le plan de l'espace occupé et des retombées financières qui y seraient associées (monde marchand : *forme de l'évidence* relative à l'argent, au bénéfice).

Des enjeux déontologiques et politiques

Monde industriel, Transformations

Pourtant, Schwartz situe la réflexion ailleurs: sur le plan des enjeux scientifiques et déontologiques, et donc, politiques. Ainsi il fait appel à la responsabilité des chercheurs-intervenants qui sont des experts-spécialistes-responsables (monde industriel : *répertoire des sujet relatif aux professionnels*).

Activités
industrielles
Auto-gouvernement
(responsabilité
individuelle)
Monde domestique
Gouvernance
Monde civique
Collectif

Il écrit: « Nous sommes convaincus que les vraies *transformations dans la gouvernance collective des activités industrielles* et plus généralement dans notre auto-gouvernement à tous les niveaux supposent longitudinalement cette forme d'intervention que sont les GRT (Groupe de rencontre du travail) » (p.23, lignes 5 à 8).

Certains des propos de Schwartz peuvent être apparentés à une forme de résumé des motivations militantes défendues par les praticiens et théoriciens de l'intervention. Ainsi, la citation ci-dessus réunit différents éléments-clés que l'on peut catégoriser en regard des mondes de Boltanski et Thévenot (voir en marge, ci-contre).

**Refus de
l'oppression, des
processus de
reproduction à
l'œuvre dans la
structure sociale
ou psychique**

Critique adressée
depuis le **monde
civique** vers les
**mondes
domestique et
marchand**

Pour sa part, Jobert indique: « C'est cette opacité d'oppression qui justifie la nécessité d'une intervention tierce, entre le sujet et son milieu » (p.27, lignes 25 à 33).

Les mondes domestique et marchand paraissent particulièrement concernés par la référence faite à l'oppression; c'est une critique adressée depuis le monde civique pour lequel la *dignité des personnes* est relative au droits civiques. Cette critique est adressée principalement vers deux mondes:

- Vers le monde domestique qui en matière de domination/supériorité fait des "oppressés" des petits êtres (*répertoire des sujets*).
- Vers le monde marchand; les rapports de domination économique conduisent à *l'état de petit* de "servitude de l'argent"

**Buts de
l'intervention**

Responsabilité de l'intervention clinique

« La responsabilité de la clinique est de rendre intelligible plutôt que de valider et généraliser. Sa difficulté particulière, (...), c'est qu'il faut alors mettre en mots ce qui a d'abord pris sens dans une expérience vécue » (Hubault, p.84, lignes 18 à 21).

Monde civique,
Rendre intelligible
Faire circuler la
parole
**Monde de
l'inspiration**
Mettre en mots ce

Dans ce passage, Hubault parle de "la clinique" comme d'une personne à laquelle incombe une responsabilité (monde industriel: *répertoire des sujets* relatif aux professionnels, spécialistes, responsables): cette responsabilité est de rendre intelligible, de mettre en mots ce qui a pris dans une expérience vécue.

Nous observons dans ce passage une articulation entre le monde civique et le monde de l'inspiration autour d'une finalité sous-jacente et transversale aux démarches d'intervention et que nous pourrions résumer en ces mots: « Faire circuler la

qui a pris dans une expérience vécue

parole de l'individu singulier vers et pour le collectif et du collectif vers et pour l'individu singulier ».

Il s'agit donc moins de « valider et généraliser », dit Hubault (monde industriel : *relations naturelles entre les êtres* relatives au fonctionnement, au contrôle, à l'évaluation) que de permettre cette circulation de la parole. Bien que le monde industriel ne soit pas absent, - comment pourrait-il en être autrement vu la société de travail dans laquelle nous vivons ? -, il nous semble pouvoir reconnaître dans l'intervention une idéologie sous-jacente mais prédominante: celle-ci semble être aux fondements à la fois des motivations mais aussi de la responsabilité que l'intervention clinique se reconnaît.

**Engagement
idéologique et
moral:
responsabilité**

« Mais à la base domine une posture de fond, idéologique et morale: l'écho d'un refus, le refus du "c'est comme ça", du " on n'y peut rien". Non, ce n'est pas forcément comme ça: il est possible de faire quelque chose; on peut agir, le dernier mot n'est pas dit, comme le répète souvent Clot: le réel du monde (l'entreprise, les organisations productives, les situations de travail, les moyens de travail, les postes, le monde...) contient les conditions de sa transformation » (Hubault, p. 77, lignes 11 à 17).

L'activité de l'intervenant clinique

« Avant d'être une méthode, la clinique est une démarche; elle demande de se "déplacer", physiquement et mentalement: aller sur le terrain, c'est aussi aller sur le terrain de l'autre (se mêler à/de la vie des autres). Et ce terrain s'ouvre toujours à travers une situation marquée par une crise du sens » (Hubault, p.84, lignes 23 à 26).

Dans le passage ci-dessus, Hubault met en évidence deux aspects interdépendants du professionnalisme de l'intervenant:

- Son activité
- Sa posture

**Mettre en
mouvement:
Monde industriel**
Méthode, démarche

L'*activité* de l'intervenant prend place (se révèle, pourrions-nous dire) dans le monde industriel. Toutefois, à l'intérieur de ce monde industriel, cette activité repose sur l'idée de mise en mouvement, de démarche (monde industriel : *formule d'investissement* relative au progrès, à une dynamique qui met en jeu des *relations naturelles entre les êtres* fondées sur un fonctionnement, de l'adaptation, de l'analyse, de la prise en compte) à partir d'un existant (le terrain) dont il convient de mobiliser, par exemple grâce à une situation dysfonctionnelle, les aspects les moins directement « visibles à l'œil nu ».

**Se mettre en
mouvement**

Monde de

L'inspiration

Se déplacer
physiquement et
mentalement

Monde domestique

Se mêler à/de la vie
des autres

Ainsi, la posture de l'intervenant est directement relative à la nature de son activité; elle exige de lui de se « déplacer », physiquement et mentalement (monde de l'inspiration : *épreuve modèle* relative à l'aventure, au cheminement, à l'expérience vécue) et de se mêler à/ de la vie des autres (monde domestique : *figure harmonieuse de l'ordre naturel* relative à l'âme du foyer, à la proximité, au familial).

Requestionner et être questionné

Monde de l'inspiration

Aventure,
cheminement

« [...] L'intervention requestionne toujours l'intervenant, qui n'a ni pied à coulisse ni échelle absolue pour mesurer ou juger ces valeurs opérantes. Pour l'intervenant, qu'il soit universitaire ou professionnel, appelé pour contribuer à résoudre des problèmes in situ, il y a donc toujours un risque, plus ou moins acceptable d'extériorité par rapport à ces triangles (valeurs-savoirs-activité) » (Schwartz, p.21, lignes 25 à 30).

Reconfigurer les systèmes de références des clients et de l'intervenant

Monde de l'inspiration

Le risque, l'inconnu,
l'évasion hors des
habitudes

Schwartz met en évidence l'investissement nécessaire de l'intervenant qui se caractérise par une prise de risque remettant en question ses propres systèmes de références. L'intervenant lui-même se trouve donc engagé dans une dynamique de reconfiguration de son propre triangle valeurs-savoirs-activité, d'une manière analogue à ce qui est proposé aux « usagers » de l'intervention.

Monde civique

Engagement,
investissement

Cet engagement (monde civique : *dignité des personnes* relative à la participation) de l'intervenant clinicien est rendu nécessaire par le fait qu'il ne peut compter sur des outils et un système de mesure indiscutables (-) (monde industriel : *forme de l'évidence* relative à la mesure); il doit faire avec la singularité des situations et des acteurs (monde de l'inspiration : *épreuve modèle* relative à l'aventure, à la quête, au cheminement). Ceci implique pour lui, au moyen d'un travail de proximité qui le conduit à "entrer dans les situations vécues par autrui (monde domestique : *figure harmonieuse de l'ordre naturel* relatif à l'âme du foyer), de se risquer dans l'interprétation des situations, à partir de ses propres valeurs-savoirs et expériences antérieures. Ainsi, il doit révéler la « réalité de l'opinion »; l'intervenant est celui qui contribue à amener au jour, à révéler, ce qui était méconnu (monde de l'opinion : *formule d'investissement/renoncement au secret*).

Mettre au jour, révéler ce qui était méconnu

Monde domestique

Travail de proximité

Monde de l'opinion

Révéler, amener au
jour

Un enjeu: l'accès au travail, au réel de l'activité afin de produire de la ressource

La posture clinique: une posture d'engagement

« L'efficacité de la posture clinique, c'est de produire de la ressource. Il s'agit moins de faire la preuve de ce qui existe, que de faire effet sur ce qui existe, et par là, le donner à voir. L'écoute crée la parole, c'est là ce qui règle la "bonne posture": être au milieu sans être au

centre et rejoindre le "client" -une organisation, des opérateurs, un projet ...- là où il en est » (Hubault, p. 81, lignes 16 à 20).

Monde industriel

Efficacité, produire

Monde marchand

Ressource

Monde civique

Engagement(+)



Monde de l'opinion

Désir de

reconnaissance(-)

Monde domestique

Ecoute, proximité,

être au milieu

La posture clinique se joue donc dans l'engagement, dans l'« être au milieu de » (monde civique : *dignité des personnes* relatives à l'engagement, à la participation). Cet « être au milieu » s'oppose à l'« être au centre » (monde de l'opinion : *dignité des personnes* relative au désir d'être reconnu): il suppose donc une forme de "retrait" mais aussi une présence qui consiste à rejoindre (monde domestique : *figure harmonieuse de l'ordre naturel* relatif à la proximité, la familiarité) de manière à donner à voir, écouter (monde domestique : *relations naturelles entre les êtres* relatives au commerce des gens bien élevés).

On retrouve ici, comme dans le texte de Jobert, l'idée de familiarité à instaurer avec le contexte, les personnes et l'activité comme condition nécessaire - nécessité méthodologique - pour l'intervention clinique. Hubault le dit ainsi:

« On conçoit dès lors que le contexte est toujours un prétexte: un pré-texte, c'est-à-dire un déjà-là qu'il faut savoir rejoindre, mais aussi un prétexte au sens d'une opportunité, d'un levier, d'un appui pour aller ailleurs » (page 81, lignes 32 à 35).

Une posture

d'engagement:

soi-même

comme valeur

marchande, soi-

même en gage

d'une action qui

ne contient pas

en elle-même la

garantie de son

résultat.

« Dans la conception clinique de l'intervention, l'engagement est une nécessité méthodologique. (...) L'engagement, c'est ce qui est requis en caution d'une action qui ne contient pas par elle-même la garantie de son résultat" (...).Et ce qu'on laisse en gage, c'est soi-même. On est en gage et en cela engagé » (Hubault, p. 80, lignes 21 à 29).

Monde marchand

Caution, garantie

Monde industriel

Nécessité

méthodologique

Garantie de résultat

final

L'engagement de l'intervenant est ce qu'il laisse en caution, en garantie (monde marchand : la *caution, la garantie* vient minimiser le risque d'une affaire présentant le danger d'une issue incertaine, *épreuve modèle*).

Cet engagement est une nécessité méthodologique en lien avec le caractère aléatoire d'un résultat final.

La posture

clinique, une

posture

d'engagement,

On observe que les trois textes d'auteurs travaillés évoquent ce nécessaire engagement personnel de l'intervenant: engagement qui semble être partie intégrante de ce qui est nommé « posture clinique » ou parfois « position clinique ».

**comme condition
pour la
production de
ressources**

**Visées de
l'intervention**

Développer une attention pour autrui et une compréhension de son rapport au travail

Schwartz évoque ce qu'il semble considérer pouvoir être une visée de l'intervention, à savoir « mettre en circulation, endogénéiser » dans le milieu considéré, cette posture qui conduit chacun à présupposer chez l'autre, collègue de travail, supérieur ou subordonné, une gestion toujours problématique de tels triangles [valeurs-savoirs-activités]" (p. 22, lignes 18 à 21).

**Moyens de
l'intervention**

**Monde industriel et
monde de
l'inspiration**

Le travail, les problèmes concrets du travail
Le renouvellement des triangles valeurs-savoirs activités des travailleurs

Il évoque alors les *moyens à mettre en œuvre* en regard d'une *difficulté* rencontrée par l'intervention:

- Moyens: approche la plus précise des problèmes de travail les plus concrets et mise en circulation de ce que nous pourrions nommer une nouvelle « façon de regarder/considérer » ses semblables se caractérisant par une attention à leurs triangles valeurs-savoirs-activité.
- Difficulté rencontrée par l'intervention: la discontinuité de l'intervention en regard de la nécessité, pour remplir cette « mission de l'intervention », de travailler sur la durée au renouvellement des valeurs-savoirs-activité des personnes.

**D'autres visées
de l'intervention
prenant place
dans
l'organisation
(monde
industriel)**

« *L'intervention se propose de stimuler les capacités d'invention collective, de faciliter les régulations entre entités internes, d'ouvrir l'expression et de faire circuler la parole. Elle produit du savoir sur les fonctionnements sociaux, les interactions, l'exercice du pouvoir, et met ce savoir à la disposition des acteurs de l'organisation* » (Jobert, p. 30, lignes 12 à 16).

**Mondes de
l'inspiration et
civique**

Stimuler l'invention collective

Monde de l'opinion

Faire circuler la parole

Monde industriel

Produire du savoir

Monde civique

Pour sa part, Jobert met en évidence les visées suivantes:

- Stimuler les capacités d'invention collective.
- Ouvrir l'expression et faire circuler la parole.
 - produire du savoir sur: les fonctionnements sociaux, les interactions et l'exercice du pouvoir.
- Mettre ce savoir à la disposition des acteurs (monde civique) de l'organisation (monde industriel: *figure harmonieuse de l'ordre naturel*).
- Faciliter les régulations entre entités internes (monde civique: *principe supérieur commun* relatif à la prééminence des collectifs, au non-divisé et monde industriel).

Ceci permet de mettre en évidence une constante du discours des trois auteurs: leur centration sur le travail, l'activité comme

Le mettre à la disposition des acteurs
Faciliter les régulations à l'interne de l'organisation

objet de l'intervention.

L'entrée par le travail pour atteindre les objectifs de transformation des personnes et des situations, en cohérence avec les présupposés théoriques de l'ancrage clinique

Le travail, l'activité comme objet de l'intervention clinique

Jobert livre sa vision et le sens qu'il donne à l'intervention clinique. Celle-ci doit porter sur les situations de travail, à son sens, car elle seule permet de tenir ensemble le physique, le psychique et le social.

« Je voudrais avancer l'idée selon laquelle l'entrée par le travail permet à l'intervention de se tenir au plus près de ses présupposés théoriques (son ancrage clinique, son souci de tenir ensemble le physique, le psychique et le social), et de ses objectifs de transformation des personnes et des situations » (p. 31, lignes 34 à 37).

Monde industriel
Transformation des personnes et des situations

« En tant que catégorie particulière de l'agir humain, le travail est porteur d'une intentionnalité. Ce trait, qui définit à minima, l'action humaine autorise l'investigation des finalités, des buts, des objectifs poursuivis par les groupes ou les personnes concernées par l'intervention ainsi que leur moteur interne et externe. En arrière-plan, c'est la question des positions sociales et des rapports de pouvoir qui se trouve posée, nécessairement. Question qui est au cœur de toute intervention dans les organisations » (p. 32, lignes 28 à 34).

La singularité de l'activité comme "trésor" pour la production conceptuelle

Développant un discours interrogeant principalement l'articulation entre le « champ conceptuel » (la recherche) et le « champ de la vie » (l'action) dans l'intervention envisagée comme une rencontre, Schwartz avance le point de vue que la singularité de l'activité constitue le « trésor » à partir duquel le conceptuel doit être « usiné-retravaillé » par les chercheurs qu'il nomme « usineurs de concepts » (monde industriel : *répertoire des sujets* relatif aux professionnels, opérateurs).

Monde marchand
L'activité comme trésor

Monde industriel
Usiner le conceptuel

Il met en évidence que l'expérience sociale (monde de l'inspiration : *épreuve modèle* relative à l'expérience vécue) ne fonctionne pas sur le mode de la reproduction (monde de l'inspiration : *état de petit* relatif à la reproduction) de modèles conceptuels pensés par les académiciens (monde industriel : *répertoire des objets* relatif au plan, au schéma) mais produit sa propre renormalisation; de ce fait, le chercheur doit adopter une « posture humble » qui le conduit à « s'instruire de ses

Le travail comme objet de l'intervention: trésor pour la production de

**savoirs
pertinents
(pragmatique de
l'action) et
véritables
(science)**

semblables » (monde domestique : *relations naturelles entre les êtres* relatives au commerce des gens bien élevés, à l'éducation) en prenant au sérieux (monde industriel : *relations naturelles entre les êtres* relatives au fonctionnement, au prendre en compte) la spécificité ergologique, à savoir la logique propre à l'activité.

Ainsi, pour le chercheur, comme pour le consultant-intervenant, le travail comme objet de l'intervention permet d'investiguer:

- les finalités, buts et objectifs du travail (monde industriel : *répertoire des objets et des dispositifs* incluant les objectifs).
- les dimensions contextuelles (monde industriel par la référence à la *figure harmonieuse de l'ordre* qu'est l'organisation, l'institution).
- les règles de l'action (monde civique : *état de grand* lié au réglementaire et au représentatif. Ici, représentatif de l'activité).
- la question des positions sociales (monde de l'opinion : référence à *l'état de grand* qui consiste à être reconnu, à se distinguer) et des rapports de domination (monde domestique : *état de grand* lié à la supériorité hiérarchique).

L'intervention: une recherche-action, un mode de production de savoirs

Les textes des auteurs, notamment celui de Schwartz, amènent nombre d'éléments de réflexion et de précision au sujet des relations entre les pratiques d'intervention et la production de savoirs; il ne peut toutefois en être fait état ici, de manière exhaustive, pour des raisons de volume d'écriture. Nous nous permettons donc de proposer une synthèse des principaux éléments qu'il nous a paru important de retenir pour notre analyse.

**Recherche-action
et conception
clinicienne de
l'intervention**

Une phrase emblématique, proposée par Hubault, propose une conception clinique de l'intervention; celle-ci peut directement être mise en lien avec la recherche-action lewinienne, à l'origine des pratiques de l'intervention psychosociologique: « [...] *Le savoir ne précède pas l'action, il en procède, de sorte que c'est en transformant le monde qu'il nous est accessible* » (p. 80, lignes 16 et 17).

**L'intervention, un
mode de
production de
savoirs**

**Monde de
l'inspiration**
Des savoirs ancrés
dans la singularité

Aux pages 33 et 34 de son article, Jobert évoque l'intervention comme étant un mode de production des savoirs: des savoirs dans, par et pour l'intervention. Des savoirs ancrés dans la singularité de la vie (monde de l'inspiration), en tension entre le général et le particulier.

de la vie
Monde industriel
Production de savoirs
Articulation entre les mondes de l'inspiration et industriel
Tension entre le général et le particulier

Avant d'être une démarche, une méthode ou une pratique, l'intervention serait donc un *mode de production de savoirs*; il semblerait que la nature scientifique (production de savoirs) est constitutive de l'intervention. On peut faire ici un lien avec la « recherche-action » de Lewin, qui se trouve à la base de l'intervention psychosociologique, ainsi qu'avec la mention à la *tension entre le général et le particulier*. Ceci renvoie au questionnement proposé par Schwartz dans son texte au sujet des rapports entre « la manipulation des concepts et les manifestations de la vie ».

La nature scientifique de l'intervention comme un risque Mondes domestique vs de l'inspiration
Prédominance du concept scientifique sur "la vie"

« Parler ainsi des rapports entre le "concept" et "la vie", est-ce un point de vue abstrait de philosophe ? Pas du tout. Je crois que c'est bien cette question mal réglée qui est au coeur des problèmes qui nous réunissent aujourd'hui. Pour parler plus concrètement, quelle est la nature, que doit-il se passer dans ces rencontres que nous souhaitons développer sous le terme d' "intervention" ? (...) La question (...) nous convoque scientifiquement et déontologiquement, donc politiquement » (Schwartz, p. 13, lignes 6 à 14).

L'intervention, une rencontre entre les savoirs scientifiques et les savoirs issus de l'activité, au profit du développement, chez les individus et les collectifs, de leur capacité d'action sur le monde.

Quel savoir est donc valorisé dans l'intervention, celui du concept académique (qui oriente/contraint a priori la lecture d'une situation) ou celui de la vie en train de se faire (qui révèle sa propre singularité)? En substance, il nous paraît que Schwartz nous met en garde: la prédominance du « concept scientifique » sur « la vie » peut, si l'on n'y prend garde, conduire à l'agentité au lieu de conduire à l'actorialité.

Mondes civique et inspiré
L'intervention comme rencontre
Monde industriel
Processus dynamique de co-construction

Pour réguler ce risque, on peut - doit ? - donc envisager l'intervention comme une rencontre (monde de l'inspiration : *relations naturelles entre les êtres* relatives à l'alchimie des rencontres imprévues et monde civique : *relations naturelles entre les êtres* relatives au rassemblement pour une action collective). Cette rencontre s'appuie sur une représentation dynamique (monde industriel : *état de grand* relatif au dynamisme, à la performance) du processus de construction des concepts (et plus largement, de la science); cela met en évidence que l'intervention est envisagée comme une co-construction entre les savoirs scientifiques et les savoirs ergologiques.

Hubault prend le relais de cette réflexion en interrogeant la différence entre consultant et chercheur:

La position de l'intervenant entre

« Quel est alors l'enjeu et sur quoi repose la différence entre consultant et chercheur ? C'est d'abord affaire de connaissance. La connaissance que vise à produire le chercheur, à partir de l'intervention ou, dans celle-ci, doit

recherche et action

créer du mouvement, ouvrir de nouveaux développements, relier à d'autres questionnements. La connaissance que vise à produire le consultant, à partir de l'intervention ou dans celle-ci, doit plutôt arrêter des formes stabilisées, reproductibles, généralisables (enjeu d'investissement procédural, économie d'échelle, capitalisation et création de ressources immatérielles) » (p. 82, lignes 29 à 36).

Mondes de l'inspiration et civique (recherche):
Mouvement, ouvrir à de nouveaux développements, relier

Mondes industriel (action)
Formes stabilisées, reproductibles, généralisables
Monde marchand
investissement procédural, économie d'échelle, capitalisation, création de ressources immatérielles

Il est intéressant de constater que Hubault tente de clarifier les deux termes de la *recherche-action* autour de la distinction qu'il fait entre chercheur et consultant et des différences qu'il identifie dans leurs deux « positions » lorsqu'ils sont en situation d'intervention. Hubault cherche à éclairer cette tension entre chercheur et consultant comme devant pouvoir, du moins en ce qui concerne l'ergonomie, « tenir dans un même rapport au monde »: ce faisant il insiste sur la nécessité, pour le chercheur comme pour le consultant, de considérer et prendre en compte la multidisciplinarité (disciplines scientifiques différentes).

Ceci permet de revenir sur l'un de nos a priori consistant à dire que l'intervenant doit pouvoir s'appuyer sur des « contrepoids théoriques » solides et multiples.

Les savoirs comme contrainte sur et pour l'activité industrielle

Les expériences des êtres de nature industrielle comme contraintes qui conditionnent l'action

Il est intéressant de placer une phrase écrite par Hubault en regard d'un extrait de la présentation du monde industriel par Boltanski et Thévenot (1991) :

« Dans l'intervention clinique, il est en effet moins question de "problèmes à résoudre" que "d'expériences à prendre en charge" » (Hubault, p. 79, lignes 3 et 4).

Cette mention aux « expériences à prendre en charge » peut, d'une certaine façon être comprise comme une forme de « contraintes qui conditionnent l'action » comme l'écrivent Boltanski et Thévenot (1991) :

Monde de l'inspiration
Expériences, fonctionnements irréguliers
Monde industriel
Contraintes qui conditionnent l'action

« Les relations naturelles (du monde industriel) sont celles que réclame le fonctionnement régulier des êtres de nature industrielle. [...] Au premier chef, elles mettent en oeuvre des facteurs de production organisés dans des structures ou systèmes composés de rouages ajustés, d'engrenages adaptés, d'interactions. Les liaisons fonctionnelles sont établies sur le mode du nécessaire, du requis. Ces exigences inexorables, indispensables, prennent la forme de contraintes qui conditionnent l'action et doivent donc être prises en

charge, prises en compte» (p. 259).

**L'intervention
comme
accompagnement
à la prise en
compte de
l'expérience
humaine comme
facteur de
production**

Dès lors, on peut admettre que l'intervention se propose de donner aux « *expériences des êtres oeuvrant dans et pour le monde industriel* », à leurs fonctionnements irréguliers ou dysfonctionnements, le statut « *d'exigences inexorables, indispensables* » qu'il convient de prendre en compte dans l'activité industrielle car elles constituent des « *contraintes qui conditionnent l'action* »; l'atteinte de l'idéal d'efficacité et de performance prôné par le monde industriel serait donc dépendante de la *prise en compte* de l'expérience des acteurs.

**Monde de
l'inspiration**
Expérience
humaine, liberté des
hommes
Monde civique
Résistance,
contradictoire
Monde industriel
Facteur de
production
Monde marchand
Ce qui génère la
valeur

L'intervenant clinique semble situer son action précisément à cet endroit: il accompagne et permet l'introduction dans les *rouages ajustés du système*, de l'expérience humaine comme *facteur de production*. Ainsi, des expressions telle que « *comprendre ce qui résiste* » ou « *faire la lumière sur ce qui génère la valeur* » sont représentatives de cette position de l'intervenant.

D'autre part, des mots comme *contradictoire* ou *liberté des hommes* sont à rapprocher de l'idée de *fonctionnements irréguliers* ou de *dysfonctionnements générateurs de valeur* en tant qu'expression de cette activité humaine: l'intervention semble donc travailler avec, travailler à partir de ce qui fait résistance, ce qui fait contradiction dans le travail et dans l'organisation, ce qui constitue la « *liberté des hommes* »:

« L'homme n'est pas intégrable, on ne peut pas le "prendre en compte", Il est opposable, confrontable; il instruit par sa présence même un espace forcément politique dans lequel s'arbitre un pouvoir dont il revient à l'ergonomie de reconnaître les formes pratiques dans le travail. C'est là le sens de l'écart tâche-activité dans l'intervention » (Hubault, p. 79, lignes 36 à 40).

Les courants de l'ergonomie et de l'analyse de l'activité semblent ainsi clairement positionnés comme étant des démarches d'intervention.

**Les savoirs
comme richesse
produite dans
l'intervention et
comme valeur
marchande**

Les savoirs comme produit du travail de l'intervenant et comme valeur marchande

Dans l'article de Hubault, au chapitre intitulé *L'intervention; l'expérience d'un certain rapport au monde*, deux mentions au monde marchand sont faites à travers les mots suivants: « *Faire la lumière sur ce qui génère la valeur* » et « *Les objets de l'intervention* ».

Ces derniers sont directement mis en lien avec la *compétence* de l'intervenant: celui-ci, à travers la centration qu'il propose sur certains objets (en l'occurrence, l'activité, les situations, les

Monde marchand

La valeur, les objets de l'intervention (richesse)

Monde industriel

La compétence de l'intervenant

Monde marchand

Positionnement concurrentiel

faits psychiques, les questions relatives à la santé et à l'efficacité au travail,...) génère de la valeur qui peut alors déboucher sur un positionnement concurrentiel sur le marché.

On peut faire l'hypothèse que c'est cette compétence-là que l'intervenant cherche à *vendre* à ses interlocuteurs du monde industriel, comme une plus-value.

Le monde industriel comme "théâtre" de l'intervention et l'organisation de travail, l'entreprise comme "scène" où se joue l'intervention

Le monde industriel comme « théâtre de l'intervention »

Monde industriel

Effets directs sur les structures, les organisations et les règles

« Les formateurs vont accentuer la dimension intervenante de leur action. Ils vont mettre en place, au sein des entreprises, des dispositifs plus ou moins sophistiqués de diagnostic, de circulation de l'information et de la parole, de confrontation des représentations, de préparation ou de prise de décisions visant explicitement des effets directs sur le niveau des structures, des organisations et des règles. En refusant parfois de répondre en termes de formation à de demandes formulées en termes de formation » (Jobert, p. 29, lignes 19 à 33).

Le système, l'organisation de travail comme "scène" de l'intervention

Monde industriel

Le système, l'organisation de travail

Si l'on entend bien Jobert, dans le renforcement de la dimension intervenante par les formateurs, il y a une accentuation de la prise en compte de dimensions relatives au monde industriel: on parle de dispositif, de diagnostic, de préparation ou prises de décisions. En cela, il est fait référence au *répertoire des objets* du monde industriel.

La notion de système (comme *figure harmonieuse de l'ordre naturel* du monde industriel) se trouve placée au centre de l'attention.

Le travail réel, les failles, le risque comme opportunité de développement

Du monde de l'inspiration

Travail réel, failles, crises

vers le monde industriel

Efficacité, performance dans une visée civique

Hubault emploie une autre formule: « *Intervenir, c'est parier sur les failles, c'est jouer dans les crises* » (p. 78, lignes 1 à 4) qui montre comment envisager le risque (monde de l'inspiration) comme une opportunité, un progrès (monde industriel).

D'une manière générale, et en lien avec la posture morale et idéologique de l'intervenant, on peut observer que le réinvestissement de ce qui provient du monde de l'inspiration (le travail réel et l'intelligence au travail, les failles, les crises, le risque) dans et pour le monde industriel (*principe supérieur commun* relatif à l'efficacité, la performance, le développement) paraît être un passage obligé pour permettre la *dignité des personnes et des collectifs* du monde civique (*relative à la reconnaissance du droit au partage et à la participation de tous*).

On constate donc, à l'intérieur de l'intervention, une forme de transaction entre les mondes de l'inspiration et industriel, dans une visée de contribution et de réalisation d'un monde civique.

En lien avec ce qui précède, nous nous permettons de préciser notre analyse interprétative; en effet, celle-ci nous importe puisque, comme nous le verrons au moment de présenter le produit transactionnel, cet aspect participe d'une dialectique possible entre *ingénierie* et *intervention*:

On peut en effet s'interroger sur l'*omniprésence du monde industriel dans les textes* des différents auteurs parlant de (et depuis) l'intervention; nous formulons l'hypothèse que le monde industriel est, d'une manière prédominante, le "théâtre" du social: en effet, les interactions entre les êtres se jouent sur une scène, dans un "décor sociétal" principalement coloré par le monde industriel. De ce fait, les pratiques d'intervention, même si elles trouvent leur origine et leur sens dans le monde civique et dans le monde de l'inspiration, n'ont d'autres choix que de transiger avec le monde industriel et de s'y inscrire puisque c'est dans ce monde industriel que se jouent les interactions sociales et donc, que l'activité de l'intervenant, peut déployer ses effets.

Une méthode d'intervention: les GRT

Les outils, méthodes, démarches de l'intervention: vers une dialectique ?

Schwartz propose explicitement une « forme d'intervention » (les GRT, groupes de rencontre du travail). Cette forme d'intervention semble être une arme pour lutter contre « l'emballlement marchand » du monde.

Monde marchand

Emballlement marchand (-)

Monde de l'inspiration

Les dramatiques de l'activité

Monde civique

Accompagner les choix politiques

Monde industriel

Des formes d'intervention

« Cette forme d'intervention (les GRT) nous paraît pertinente dès qu'il y a de l'activité sociale. Il nous paraît en tous cas que dans la situation de notre monde marqué par ce qu'on peut appeler une sorte d'"emballage marchand" tendanciellement rétif à ce que j'ai appelé ici les "dramatiques de l'activité", un repositionnement de celle-ci à travers des formes d'intervention telles que les GRT devrait accompagner tous les choix stratégiques et politiques qui prétendent œuvrer sur la longue durée. Je crois que la citoyenneté et le débat citoyen y sont en jeu » (p. 23, lignes 11 à 18)

Monde civique

Débat citoyen

Schwartz se positionne donc en « défenseur » du débat citoyen et de la citoyenneté: il postule que la forme d'intervention des groupes de rencontre du travail (GRT) qu'il propose peut permettre un repositionnement de l'activité sociale, de l'activité citoyenne, face à la domination exercée par la logique du monde marchand. Ce faisant, il reconnaît et s'appuie sur le monde industriel en présentant ces GRT comme des « formes d'intervention » que l'on peut apparenter à une méthode (monde industriel : *répertoire des objets* et des dispositifs).

Le dispositif

d'évaluation clinique

Monde de l'inspiration
Expérimenter, faire expérience, faire émerger
Monde civique
Objectivation de l'agir, légitimation

Monde industriel
L'élément stratégique de l'intervention

Vers une dialectique ?

Dans l'article de Hubault (*L'intervention; l'expérience d'un certain rapport au monde*), nous pouvons voir se dessiner, à travers les mots-clés retenus et les mondes auxquels ils se réfèrent, deux aspects de l'intervention:

- 1) Le *comment*, la démarche elle-même, les méthodes proposées: les mondes de l'inspiration et civiques semblent aux fondements de ce « comment »
 - a. Expérimenter, expérience, faire émerger d'autres possibles (monde de l'inspiration : *épreuve modèle* relative à l'aventure, la quête, l'expérience vécue).
 - b. Objectivation de l'agir, légitimation (monde civique : *relations naturelles entre les êtres* relatives au rassemblement pour une action collective).
- 2) Le *pour quoi*, les buts « opérationnels » visés par l'intervention:
 - a. Les effets, la production (monde industriel : *état de grand* relatif à la performance, la productivité).
 - b. Les manières de faire que l'on peut associer au savoir-faire, aux ressources et aux méthodes (monde industriel : *répertoire des objets et des dispositifs*).

Le dispositif (monde industriel : *répertoire des objets et des dispositifs* relatif aux moyens) d'évaluation (*relations naturelles entre les êtres* relatives au contrôle, à la détection) clinique, dont Hubault dit qu'elle est nécessairement contradictoire, est annoncé comme étant l'élément stratégique de l'intervention. Elle implique la *réunion* des utilités individuelles et des utilités sociales (monde civique : *épreuve modèle* relative à la réunion comme manifestation pour une juste cause). On peut donc observer une articulation entre le monde industriel et les mondes de l'inspiration et civique, à travers l'évaluation clinique: en effet, pour Hubault, « intervenir, c'est concevoir une dynamique (monde industriel : *formule d'investissement* relative au progrès, à l'investissement) où l'efficacité (monde industriel : *principe supérieur commun*) des systèmes (monde industriel : *figure harmonieuse de l'ordre naturel* relative à l'organisation, au système) et la liberté des hommes (monde de l'inspiration : *rapport de grandeur* relatif à la valeur universelle de la singularité) entrent en tension ».

7.2 Idéal-types ingénierie et intervention

L'analyse interprétative que nous avons effectuée a fait apparaître deux catégories de mondes qui nous permettent d'expliciter de manière organisée, au sein de chacun des deux systèmes idéal-typiques, les relations entretenues entre les mondes ainsi que des « fonctions » spécifiques à chacun d'eux. Nous avons nommé ces deux catégories comme suit:

- les mondes prédominants : ceux-ci constituent le cœur de chacune des pratiques
- les mondes « support » : ceux-ci sous-tendent le principe supérieur commun des mondes prédominants.

En ce qui concerne l'idéal-type *intervention*, une dimension intermédiaire émerge, celle de l'activité de l'intervenant, notamment pour ce qui relève de sa posture. Cette dimension apparaît de manière nettement moins significative dans les articles concernant l'ingénierie, raison pour laquelle nous ne l'avons pas retenue.

Idéal-type ingénierie

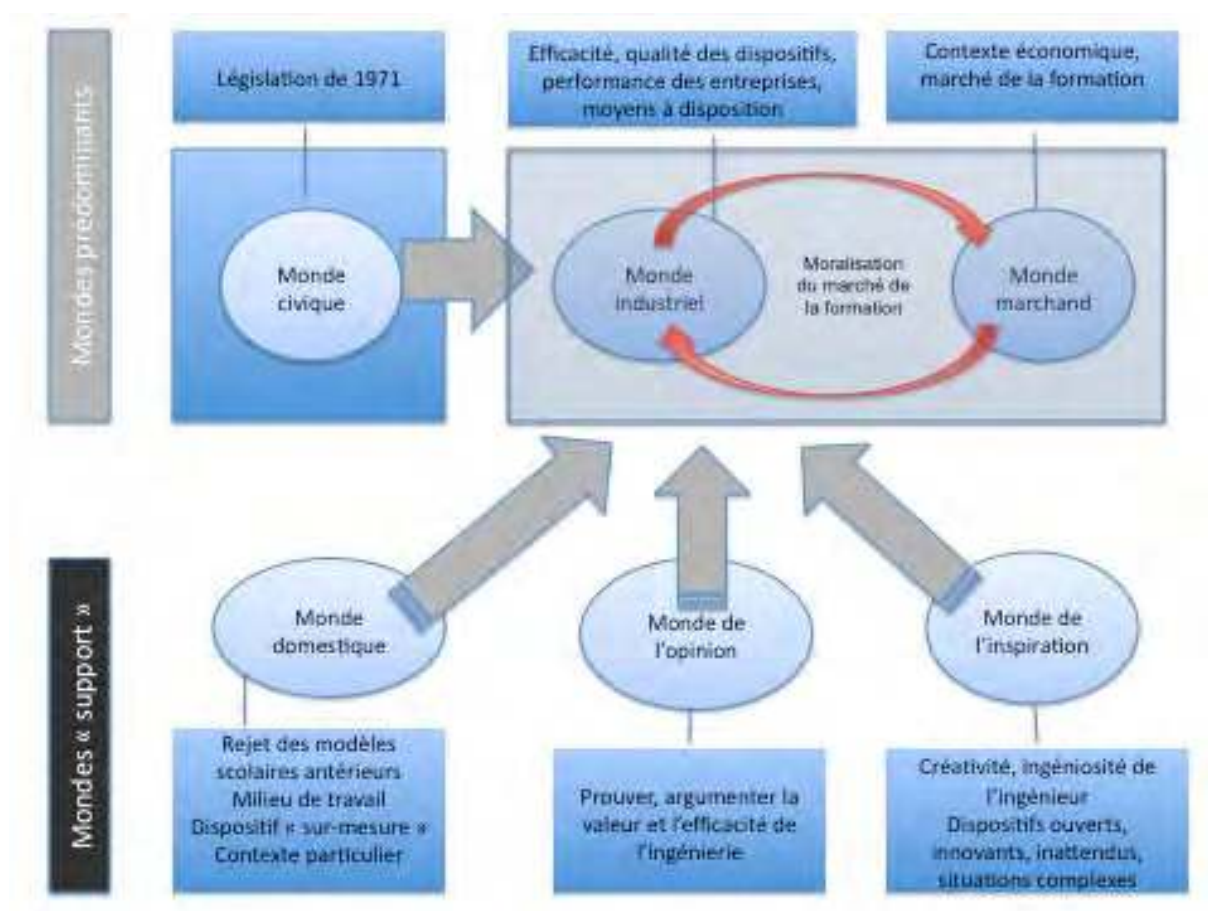


Fig. 4. « Idéal-type ingénierie »

Trois mondes prédominants

Le monde civique, mis en scène par la législation de 1971 qui préconisait l'obligation pour les entreprises de former leurs collaborateurs, rappelle que c'est d'abord le débat idéologique basé sur les notions de « deuxième chance » et « d'éducation tout au long de la vie » qui a permis à la formation d'adultes d'exister.

Cette nouvelle législation profite aux organismes de formation qui se multiplient. Apparaît dès lors un véritable marché de la formation (monde marchand) dans laquelle l'offre prime sur le besoin, c'est « l'ère du catalogue ». Parallèlement à ce marché, le contexte économique des années 70 et l'évolution des technologies poussent les entreprises à redéfinir leur stratégie. Nous entrons dans « l'ère de la compétitivité » régie par le système clients (monde marchand).

Dans ce contexte, l'ingénierie de formation va apporter des réponses liées à la *qualité* et à l'*efficacité* des dispositifs conçus (monde industriel). La formation est perçue comme un investissement (*formule d'investissement*) en tant que tel. Dans cette perspective, l'ingénierie de formation va contribuer à la performance (*principe supérieur commun*) et à la compétitivité (*monde marchand : principe supérieur commun*) des entreprises, notamment par une prise en compte du développement des compétences (*état de grand*).

Par ailleurs, l'ingénierie de formation a à sa disposition des appareillages, des moyens (*répertoire des objets et des dispositifs*) lui permettant de mener à bien la mission qui lui est assignée, à savoir la conception de dispositifs efficaces, de qualité, pertinents et efficaces.

Le couple « monde marchand – monde industriel » constitue alors le cœur de l'ingénierie de formation.

Trois mondes « support »

La référence au *monde domestique* se justifie par le fait que les formateurs rejettent les modèles scolaires antérieurs critiqués pour leur inefficacité de "plaquer sur lui [l'apprenant] des connaissances prélevées dans les étagères académiques" (Meignant, *Ibid.*, p. 39); ceux-ci sont notamment critiqués par le monde industriel qui les qualifie d'inefficaces (*monde industriel : état de petit et déchéance de la cité*). En outre, la prise en compte des milieux de travail et de formation, des contextes particuliers, et la conception de dispositifs « sur-mesure » (*figure harmonieuse de l'ordre naturel*) permet à l'ingénierie de se rapprocher d'une forme de proximité.

Le monde de l'opinion est convoqué par le fait de devoir *argumenter* et *prouver* (*relations naturelles entre les êtres*) l'*efficacité* (*monde industriel : principe supérieur commun*) et la *valeur ajoutée* (*monde marchand : état de grand*) de l'ingénierie. Nous retrouvons ici le fondement de l'ingénierie qui reposait sur la volonté politique de moralisation du marché de la formation en concevant des dispositifs de formation de qualité, efficaces et pertinents.

Les termes relatifs au monde de l'inspiration font d'une part référence à la figure de l'ingénieur dont le travail doit non seulement être synonyme de rigueur (*monde industriel : forme de l'évidence*) mais doit également être doté d'ingéniosité (*mode d'expression du jugement*) et faire preuve de créativité (*dignité des personnes*). D'autre part, on ne parle plus de dispositifs à concevoir mais de dispositifs à *créer* ou

à inventer (relations naturelles entre les êtres) qui doivent prendre en compte les notions de représentations de l'adulte (rapport de grandeur), de changement organisationnel (formule d'investissement), d'intelligence dans l'action et d'expérience accumulée (épreuve modèle).

Idéal-type intervention

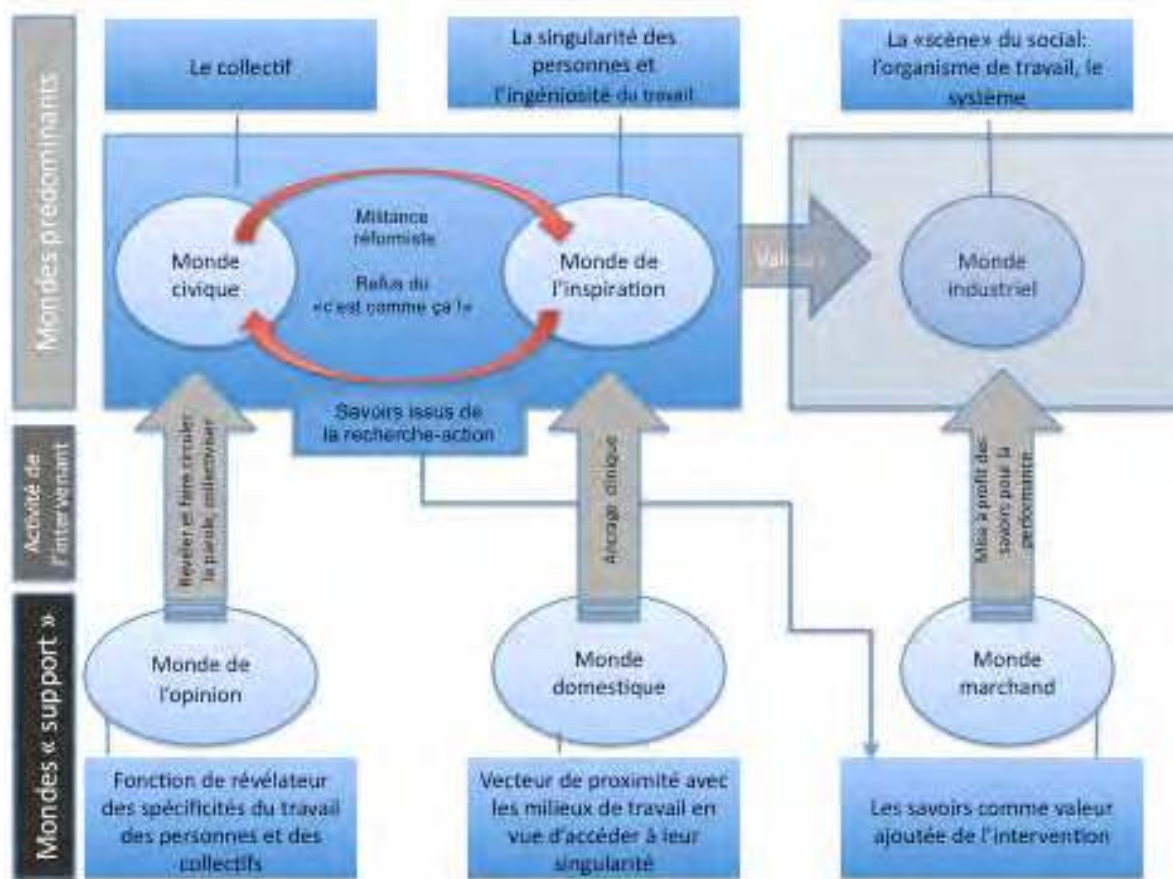


Fig. 5. « Idéal-type intervention »

Trois mondes prédominants

Les origines de l'intervention clinique en France (années 1960-1970) s'inscrivent dans une forme de "militance réformatrice" qui s'oppose aux rapports de domination, qu'ils soient hiérarchiques, culturels ou économiques, et cherche à reconnaître et valoriser:

- La singularité des individus et l'ingéniosité des pratiques de travail (*monde de l'inspiration*)
- Le collectif et sa capacité de participation à la gouvernance (*monde civique*)

C'est dans cette « militance réformatrice » que l'on peut aujourd'hui encore retrouver les valeurs qui sous-tendent l'intervention clinique. Dans cette même visée, on observe l'émergence de l'analyse de l'activité et de l'ergologie comme objets du travail de l'intervention.

Le *monde industriel*, plus particulièrement par la *figure harmonieuse de l'ordre naturel* qu'est l'organisme de travail (ou système), représente la "scène du social" où se situent et se jouent les interactions; ces interactions, propres au processus d'intervention, sont sous-tendues par les valeurs du couple « monde de l'inspiration - monde civique ». Toutefois, le *principe supérieur commun* d'efficacité et de performance (*monde industriel*) est reconnu comme une visée des pratiques d'intervention.

C'est ce même couple – le monde de l'inspiration et le monde civique sont mis en synergie au moyen de la révélation et de la collectivisation des pratiques de travail ingénieuses et créatives, des représentations, des croyances, etc – qui est producteur de savoirs. La relation de l'intervenant-chercheur avec les professionnels s'inscrit dans une dynamique de recherche-action dont l'enjeu est de produire des savoirs pertinents pour l'organisation/le système (enjeu de pertinence en regard de l'activité industrielle) et de savoirs valides (enjeu de vérité) sur le plan conceptuel.

Trois mondes "support"

Le *monde domestique*, de par les références faites à l'accompagnement (*relations naturelles entre les êtres*) et à l'idée de proximité, d'action située, de compréhension du travail (*figure harmonieuses de l'ordre naturel*) permet de mettre en évidence l'ancrage clinique de l'intervention. C'est grâce au support du *monde domestique* que l'intervenant peut accéder à la singularité, à l'ingéniosité et aux spécificités (*monde de l'inspiration*) des milieux de travail.

Le *monde de l'opinion* sous-tend une part de l'activité de l'intervenant ; en effet, celui-ci doit donner à voir, rendre compte de ses observations et analyses, contribuer à rendre intelligible; il révèle le point de vue des opérateurs (*formule d'investissement*). Ainsi, il fait circuler la parole et la collectivise.

Le *monde marchand* pourrait être défini comme le monde à partir duquel se déclinent les enjeux contractuels de l'intervention, c'est-à-dire ce qui est attendu de l'intervenant et ce à quoi il s'engage.

Ainsi, les savoirs sont au centre de cette relation de travail entre l'organisation et l'intervenant. Nous relèverons deux points :

- Les savoirs produits dans l'intervention et devant permettre de donner des moyens (*répertoire des objets et des dispositifs*) au *monde industriel*, entre autres pour:
 - La transformation des personnes et des situations
 - Les choix stratégiques et politiques de l'organisation
 - Le développement de ressources immatérielles liées à la connaissance du travail, aux savoir-faire.
- L'engagement de l'intervenant dans la recherche-action qui peut être rapproché de la question de la posture et qui suppose deux dimensions :
 - Dans la situation, dans l'action : l'intervenant s'engage, s'offre en caution d'une démarche qui ne comporte pas en soi la garantie de son résultat.
 - Sur le plan de la recherche : que le professionnel soit chercheur et/ou formateur, il doit pouvoir s'appuyer sur un socle de connaissances et de compétences issues de la rencontre entre le "champ conceptuel" et le "champ de la vie" (Schwartz). Ce sont ces

connaissances et les compétences qui en découlent qui justifient son statut d'expert vis-à-vis du *monde industriel*.

7.3 Retour sur l'hypothèse et la question de recherche

Les différentes étapes de notre analyse ont cherché à éclairer notre question de recherche et notre hypothèse forte: il s'agit donc de revenir sur ces deux aspects.

Retour sur l'hypothèse

L'ingénierie tire sa justification de l'ordre industriel et marchand, alors que l'intervention tire sa justification de l'ordre civique et inspiré.

Reprenons chacun des pôles pour discuter de la validation ou non de l'hypothèse qui le concerne:

1. *L'ingénierie* tire sa justification de l'ordre industriel et marchand.

Le « tableau de pensée » (fig. 5) met en évidence trois mondes prédominants (les monde civique, marchand et industriel).

Si le monde civique semble être à l'origine de la mise en place de démarches d'ingénierie, dans un contexte où le marché de la formation se devait d'être « moralisé », on observe que le cœur des pratiques d'ingénierie est bel et bien constitué par le couple « monde marchand-monde industriel ».

En effet, les *principes supérieurs communs* de ces deux mondes (relatifs à la *performance* pour le monde industriel et à la *concurrence, la compétitivité* pour le monde marchand) fondent les valeurs qui justifient les pratiques. Dans les discours des auteurs, on peut d'ailleurs relever une présence très importante de mentions faites aux appareillages de l'ingénierie (*répertoire des objets et des dispositifs* du monde industriel).

L'hypothèse concernant le pôle ingénierie est donc confirmée.

2. *L'intervention* tire sa justification de l'ordre civique et inspiré.

Le « tableau de pensée » (fig. 6) de l'intervention met lui aussi en évidence trois mondes prédominants (les mondes civique, de l'inspiration et industriel).

On observe que le contexte socio-historique d'émergence de l'intervention clinique (années 1960-1970, « militance réformiste ») constitue le creuset dans lequel se sont fondées les motivations et les valeurs sous-jacentes à ces pratiques. Il faut relever l'articulation étroite que l'on peut observer entre les *principes supérieurs communs* des mondes de l'inspiration et civique: cette articulation repose sur une relation que nous qualifierons de fondamentale entre les aspects relatifs à la singularité des individus et de leur travail (monde de l'inspiration : *jailissement de l'inspiration*) et à la notion de collectif (monde civique : *prééminence des collectifs*); cette idée nous paraît être exprimée de manière synthétique par les propos de Jobert (2007): "Stimuler les capacités d'invention collective" (p. 30)

Ainsi, individus et collectifs sont rendus solidaires par un mouvement qui consiste à mettre au profit du collectif les expériences singulières des individus. Ceci semble

donner son sens à l'intervention et justifier l'action de l'intervenant. On peut donc confirmer que le couple « monde de l'inspiration-monde civique » est le cœur de l'intervention.

Pourtant, pour se rapprocher d'une compréhension mieux ajustée, il faut introduire une gradation dans cette analyse: en effet, le développement ci-dessus au sujet de couple "monde de l'inspiration-monde civique" permet d'observer que c'est avant tout la grandeur civique qui justifie les pratiques d'intervention clinique puisque la grandeur inspirée semble plutôt s'inclure dans cette grandeur civique en tant que ressource pour « unifier, rompre l'isolement des gens, concentrer la force collective » (Boltanski & Thévenot, Ibid., p. 232).

D'autre part, les mentions faites au monde industriel dans les textes des auteurs sont également nombreuses. Comme nous l'avons développé dans nos analyses, le *principe supérieur commun* d'efficacité du monde industriel apporte lui aussi sa justification aux pratiques d'intervention. En outre, le *répertoire des objets et des dispositifs* (transformation, nécessité méthodologique, démarches, et savoirs tout particulièrement) ainsi que la *figure harmonieuse de l'ordre naturel* (constituée par l'organisme, le système, l'organisation de travail au sein de laquelle se déploie l'intervention) sont très présents.

L'hypothèse concernant le pôle intervention est donc confirmée, mais mérite deux compléments:

- La *grandeur inspirée* est au service de la *grandeur civique*.
- La *grandeur industrielle* constitue elle aussi une visée de l'intervention.

Retour sur la question de recherche

Comment s'énoncent les systèmes de valeurs et de représentations déterminant des *postures professionnelles* de formateurs et justifiant leurs *pratiques* d'ingénierie vs d'intervention en formation, envisagées comme des idéal-types ?

Pour revenir sur notre question de recherche, nous allons la détailler en items et tenter d'y apporter un éclairage. Nous choisissons de « remettre au centre de notre intérêt » la question de la *posture* puis celle des *pratiques*, puisque ce sont ces deux objets qui sont à l'origine de notre intérêt pour cet objet.

Comme nous avons pu le montrer lors de notre retour sur l'hypothèse, les valeurs exprimées dans les textes sont principalement relatives au couple de mondes qui constituent ce que nous avons nommé le « cœur de l'ingénierie » et le « cœur de l'intervention ». En effet, les valeurs mises en évidence semblent être ce qui fait tourner l'une et l'autre pratique, ce qui les motive fondamentalement. Nous pouvons donc rattacher ces valeurs au *principe supérieur commun* de chacun des couples de mondes identifiés.

Il s'agit également de prendre appui sur la *formule d'investissement* qui exprime comment ces valeurs sont mises en acte, comment elles font l'objet de l'engagement des professionnels mais aussi sur les *relations naturelles entre les êtres* qui déterminent la nature des interactions au sein de chacune des pratiques.

Ainsi, sans ingénieur de formation pas d'ingénierie et sans intervenant en formation, pas d'intervention ! Les valeurs sont donc en étroite concordance avec la

posture professionnelle, la manière de s'engager dans l'activité ainsi que les rapports professionnels qui s'y déroulent.

Nous compléterons encore ce « tableau de pensée » en abordant plus spécifiquement les formes concrètes de l'activité au moyen de deux autres catégories: le *répertoire des objets et des dispositifs* et la *figure harmonieuse de l'ordre naturel*.

Nous pouvons dès lors nous risquer à dresser deux portraits idéal-typiques, celui de l'ingénieur et celui de l'intervenant, en prenant appui sur les cinq catégories définies par Boltanski et Thévenot et dont il a été fait rappel ci-dessus.

Portrait idéal-typique de l'ingénieur et de son activité

Principe supérieur commun: L'ingénieur est motivé par l'efficacité, la performance, le développement des personnes, des collectifs et des technologies. Il cherche à contribuer à l'atteinte d'une position concurrentielle sur le marché pour l'entreprise ou l'organisation pour laquelle il travaille. Nous pourrions synthétiser la rencontre des mondes marchand et industriel par le concept d'efficience.

Formule d'investissement: L'ingénieur s'engage dans l'activité en considérant la formation comme un investissement qu'il s'agit d'optimiser car ce dernier est générateur de dynamisme. Le dynamisme et l'évolutivité caractérisent d'ailleurs ce qui le pousse à agir: dynamisme économique, développement des compétences, évolution des environnements. Il travaille au progrès et à la pertinence des dispositifs de formation.

Relations naturelles entre les êtres: Ses rapports professionnels s'organisent autour de l'idée de fonctionnement: ainsi, il analyse, il définit et formule des finalités-buts-objectifs de formation, il adapte des contenus de formation ainsi que la pédagogie, il conçoit des dispositifs, il évalue, il planifie, il élabore des projets et les met en œuvre.

Répertoire des objets et des dispositifs: L'activité de l'ingénieur prend la forme de la mise à disposition de techniques et de méthodes, de méthodologies fondées sur les notions de conduite ou de management de projet, de cahiers des charges et de dispositifs de formation. Il développe des référentiels, des projets de formation adaptés, etc.

Figure harmonieuse de l'ordre naturel: L'activité de l'ingénieur se concrétise au sein d'un environnement organisationnel s'apparentant soit à un système de formation ou de travail. Sur un plan stratégique, son activité vise la production ainsi que l'organisation du travail.

Portrait idéal-typique de l'intervenant et de son activité

Principe supérieur commun: L'intervenant est motivé par une conjonction d'intérêts qui rassemblent les individus, leur potentiel et les collectifs. Il cherche à stimuler les capacités d'invention collective et à révéler les configurations nouvelles de la vie, dans le but de créer un univers de liens qui favorise le consensus et la gouvernance collective. En cela, il recherche le développement et une efficacité sur la

transformation des personnes et des situations qui permettent d'objecter au « c'est comme ça ! », de lutter contre l'oppression.

Formule d'investissement: Il s'engage dans l'activité en étant « au milieu », en écoutant et en s'attachant à révéler le point de vue des opérateurs. Il accepte de questionner et d'être questionné, de repositionner l'activité sociale et de se repositionner. Le risque, l'inconfort et l'impossibilité à anticiper font partie intégrante de son activité. Par sa contribution comme à travers celle qu'il suscite chez ses clients, il travaille à la transformation des personnes, des situations et des structures; ainsi, il cherche à augmenter leur capacité d'action sur le monde et s'inscrit dans un refus des rapports de domination.

Relations naturelles entre les êtres: Ses rapports professionnels se caractérisent avant tout par la libération des perspectives d'action et le rassemblement pour une action collective en pensant le passage du niveau des personnes à celui des structures. Cela nécessite de prendre l'activité au sérieux, de favoriser la prise de conscience des acteurs sur leur propre travail et d'ouvrir l'expression; en effet, il s'agit d'objectiver les dimensions qui permettent l'agir à partir d'une démarche d'évaluation clinique, de légitimer cet agir, de faire circuler la parole. Ainsi, le débat citoyen est sollicité.

Répertoire des objets et des dispositifs: L'activité de l'intervenant, ayant avant tout un ancrage clinique, prend le plus souvent la forme de démarches visant d'une part la production de ressources immatérielles propice à une dynamique de transformation et à des projets de changement, et d'autre part l'accompagnement de prises de décisions ou des choix stratégiques ou politiques. Les ressources immatérielles sont produites par l'intervention et au sein de celle-ci: il s'agit de mettre à disposition des acteurs des savoirs directement issus de l'expérience sociale, de la singularité de l'activité, envisagée comme un « trésor ».

Figure harmonieuse de l'ordre naturel: L'activité de l'intervenant se concrétise au sein du « réel du monde », c'est-à-dire de l'organisation, de l'institution, du système, des situations locales; il s'agit alors de prendre en compte les dimensions contextuelles, agissantes dans l'intervention. Pour cela, comme pour accéder à la subjectivité, aux croyances, aux représentations des acteurs, l'intervenant doit se « mêler à la vie des autres » et situer son action dans le milieu de travail envisagé comme un milieu de vie.

Ces deux portraits idéal-typiques qui par nature « ne peuvent être superposables à la réalité qu'ils représentent » (Boudon & Bourricaud, 2006, p. 682) présentent l'avantage de mettre en évidence les systèmes de valeurs et de représentations tels qu'ils sont apparus dans les textes des six auteurs choisis et qui, si l'on s'en tient à l'analyse que nous avons pu faire, fondent la posture de l'ingénieur-type et de l'intervenant-type et justifient leur pratique.

8 Produit transactionnel: vers une dialectique ?

Le travail d'analyse et la présentation des résultats ont permis de mettre en évidence un possible dépassement des pôles initiaux (A ou B). En effet, nous avons pu reconnaître des éléments de concordance entre l'une et l'autre des positions analysées au moyen des textes. Ainsi, il devient envisageable de proposer un produit transactionnel (C) faisant se rencontrer certains aspects de chacun des pôles A et B :

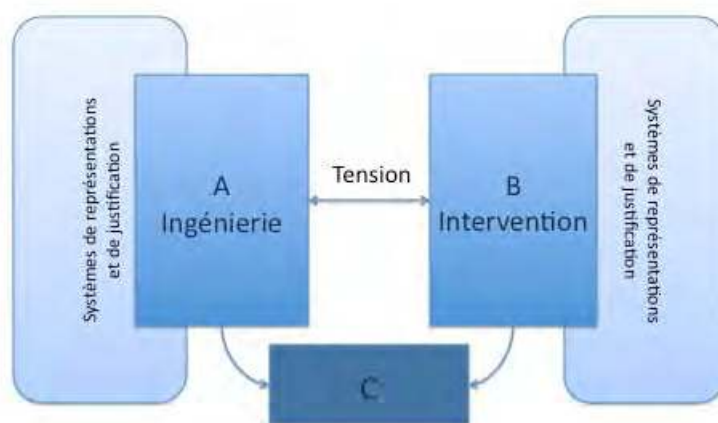


Fig. 6. « Produit transactionnel »

8.1 Produit transactionnel à la croisée des deux idéal-types

Nous pouvons dresser les grandes lignes d'un produit transactionnel qui prend une forme dialectique faisant se rencontrer principalement deux mondes : les mondes de l'inspiration et industriel.

Premièrement, en ce qui concerne le monde industriel, nous avons pu mettre en évidence que l'*ingénierie* comme l'*intervention* partagent le *principe supérieur commun* d'efficacité. De plus, la question de la performance (*état de grand*) est également présente.

En outre, on peut reconnaître certains apparentements entre *ingénierie* et *intervention* autour des questions relatives au *répertoire des objets et des dispositifs*; toutefois nous observons que, si la question de la transformation des personnes, des collectifs et des situations est centrale pour les deux pôles, les méthodes, l'action en plan est davantage valorisée en *ingénierie* alors que l'*intervention* privilégie les démarches. Par contre, cette dernière porte un accent très marqué sur les savoirs dont il a été abondamment question, notamment dans le texte de Schwartz; ce sur quoi l'*ingénierie* semble moins centrer son propos.

Deuxièmement, en ce qui concerne le monde de l'inspiration, nous pouvons mettre en évidence les éléments suivants:

L'ingénierie va à la rencontre de l'intervention en ce qu'elle se déplace progressivement vers des propositions qui incluent des paramètres tels que la nécessité de faire montre de créativité (*dignité des personnes*) dans l'élaboration de dispositifs de formation innovants, non-connus et inattendus (*état de grand*).

Ainsi, l'intérêt pour la singularité des personnes, comme par exemple le style propre des formateurs (*valeur universelle de la singularité*), semble faire partie des éléments qui permettent à l'*ingénierie* et à l'*intervention* de se rencontrer.

D'autre part – et c'est sans doute là l'élément central de notre analyse au sujet de cette dialectique –, *ingénierie* et *intervention* s'intéressent au travail comme objet à partir duquel et pour lequel s'élaborent leurs pratiques: l'ingénierie mentionne la logique compétence alors que l'intervention développe de manière centrale des courants tels que l'analyse du travail ou l'ergologie. Les citations permettent d'exemplifier cette dialectique possible autour de la notion de *travail* :

« Je voudrais avancer l'idée selon laquelle l'entrée par le travail permet à l'intervention de se tenir au plus près de ses présupposés théoriques [...] et de ses objectifs de transformation des personnes et des situations » (Jobert, 2007, p. 31).

« En tant que catégorie particulière de l'agir humain, le travail est porteur d'une intentionnalité. Ce trait, qui définit a minima l'action humaine autorise l'investigation des finalités, buts et objectifs poursuivis par les groupes ou les personnes concernées par l'intervention ainsi que leur moteur interne et externe » (Ibid., p. 32).

« [...] L'ingénierie des compétences ou de la professionnalisation implique que le focus soit orienté sur la mise en œuvre, sur l'activation de combinaisons de ressources, sur le fait que le résultat attendu est à formuler en termes non pas d'acquisition mais d'*action* pertinente et compétente » (Le Boterf, 2003, p. 59).

« Le responsable de formation doit en effet intégrer, dans le système formation de l'organisation, les dimensions individuelles et collectives, mais il doit aussi permettre l'appropriation de nouveaux savoirs en lien avec le système de travail ou avec la production » (Ardouin, 2003, p. 23).

Sur un plan différent, il nous paraît pouvoir observer une « démarcation » qui semble à certains égards s'atténuer entre les notions de méthodes (précises, stables et reconnaissables) et de démarches (progressives et faisant l'objet d'une construction en lien direct avec les situations évolutives). Certains auteurs proposent des démarches qui prennent des formes relativement « stabilisées » telles que les « groupes de rencontre du travail (GRT) » (Schwartz) ou encore l'évaluation clinique mentionnée comme étant l'outil stratégique de l'intervention clinique (Hubault).

Pour finir, il convient encore de mentionner le monde domestique comme pouvant participer à cette dialectique *ingénierie vs intervention*.

En effet, nous avons pu observer que tant l'*ingénierie* que l'*intervention* ont émergé, à l'origine, à partir d'une opposition au monde domestique, dans un mouvement « s'enracinant dans le projet et l'idéologie du changement » (Jobert, Ibid., p. 25). En

effet, les tenants de la « militance réformiste » ont inscrit leur activité d'intervention dans un refus de l'oppression, des rapports de dominations qu'ils soient hiérarchiques, culturels ou économiques; ils ont rejeté ainsi les formes « d'acquisition de connaissances scolaires sans modifications des capacités d'agir de la personne » (Ibid., p. 22).

De manière analogue, et quelques années plus tard, l'ingénierie a cherché à repositionner le savoir académique par rapport aux logiques d'action et a rejeté les modèles éducatifs antérieurs.

Synthèse pour une dialectique

Pour synthétiser les principaux éléments qui semblent participer de cette dialectique possible – et sans doute déjà effective pour certains professionnels – entre *ingénierie* et *intervention*, nous pouvons donc relever les aspects suivants qui permettent de commenter le schéma ci-après (fig. 7. p. 91) :

- La *transformation des personnes et des situations, l'efficacité et la performance* qui, au final et à des degrés divers, constituent les visées de l'*ingénierie* et de l'*intervention*.
- Le *travail* qui fait l'objet de développements circonstanciés dans les trois textes concernant l'intervention mais constitue aussi l'objet central qui justifie l'activité des ingénieurs.
- La *logique compétences* (ingénierie) qui accompagne la notion de travail et qui amène progressivement, dans le courant de l'ergonomie, aux pratiques d'analyse de l'activité.
- L'ingénierie « allégée » qui prend en compte la nécessité d'une *intervention progressive, en phases*, s'appuyant sur la singularité des situations, des acteurs et des collectifs³³.
- Une démarcation atténuée entre les méthodes (pôle ingénierie) et les démarches (pôle intervention).

³³ Nous pouvons ici faire le lien avec la notion *d'ingénierie concourante* qui met l'accent sur une démarche de conception s'adaptant au fur et à mesure du processus de formation.

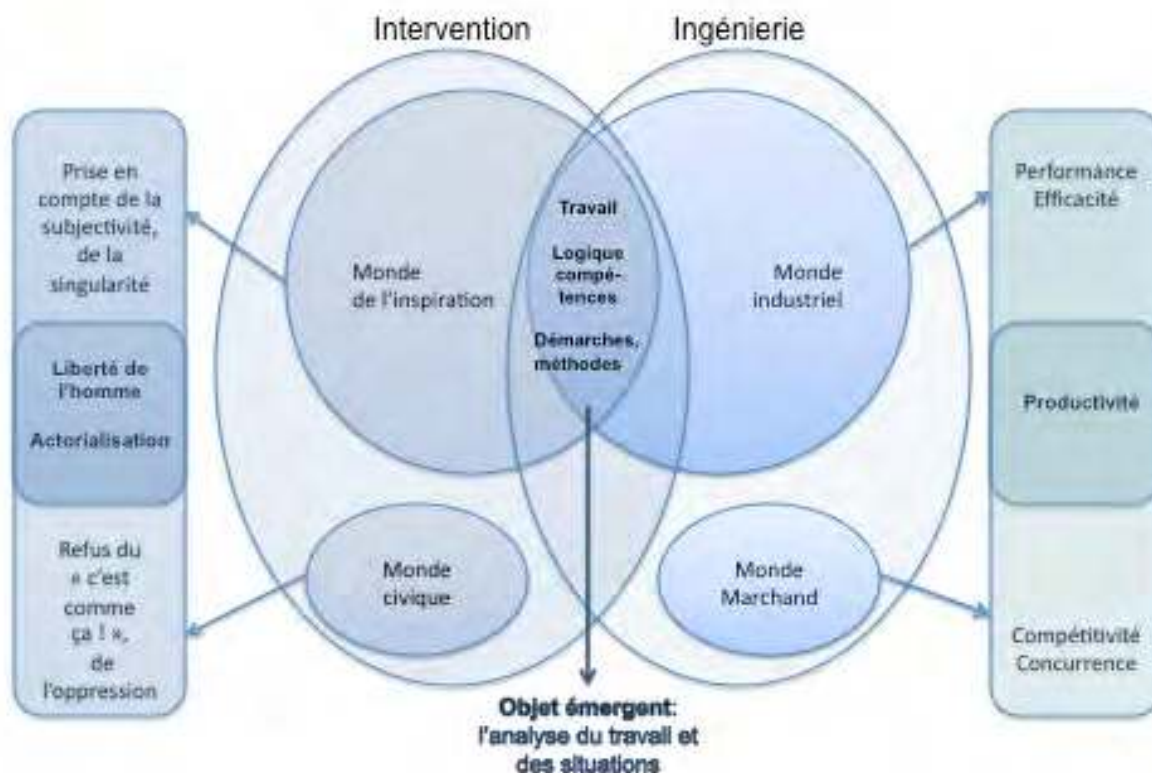


Fig.7. « Produit transactionnel: vers une dialectique »

Pour notre part, nous souhaitons relever dans cette recherche dialectique deux points qui nous paraissent particulièrement intéressants et porteurs de perspectives :

- L'articulation entre la prise en compte des individus et des collectifs et l'atteinte d'objectifs de performance.
- L'analyse du travail et la prise en compte des situations comme objet émergent des deux pôles.

Pour expliciter davantage ces points, il nous faut revenir en amont sur nos discussions d'étudiants. Si tout le monde s'accordait sur la pertinence de viser, au moyen des pratiques d'ingénierie, une efficacité de la formation, certains d'entre nous craignaient les effets néfastes de ces pratiques, à savoir de générer de la souffrance au travail plutôt que de faire valoir la singularité et la capacité d'action sur le monde des personnes. Or, nous observons aujourd'hui que ces remarques étaient adressées depuis le monde civique (*dignité des personnes relative à l'aspiration aux droits civiques*) vers le monde industriel (*état de petit et déchéance de la cité relative à l'action instrumentale qui consiste à traiter les gens comme des choses*).

L'un des enjeux d'une dialectique possible entre *ingénierie* et *intervention* paraît précisément concerner la question du respect de la *liberté des hommes* ainsi que celle de leur *actorialisation*, de leur *capacité d'action sur le monde*, tout en générant de la *performance*.

Enriquez (1994), sans s'arrêter nommément sur la question de la performance, pose une question analogue : « Comment faire en sorte que chacun puisse parler en son nom propre, coopérer avec les autres en reconnaissant leur altérité et en fondant des institutions dans lesquelles chacun se sente partie prenante ? » (p. 10).

Ainsi, cette question pourrait trouver, dans la centration sur *le travail, les situations et leur analyse* des éléments de réponse. A notre sens, ingénieurs et intervenants ont devant eux un champ de pratiques et des perspectives de développement à explorer ensemble.

9 Ouverture sur nos pratiques de formation

9.1 Notre produit transactionnel

L'une des questions qui nous a motivés à choisir de travailler la thématique de « *L'ingénierie et l'intervention en formation envisagées sous l'angle de la transaction sociale: vers une dialectique ?* » concernait notre posture professionnelle de futur formateur autant que la manière dont nous allions répondre aux demandes de formation qui nous seraient adressées. En effet, la question de l'interpénétration de l'ingénierie dans les pratiques d'intervention et inversement restait pour nous non résolue.

Au terme de ce travail, la question n'a certes pas trouvé de réponse entière et formelle. Toutefois, nous avons élaboré une compréhension qui nous a permis de nuancer le besoin que nous ressentions de situer nos pratiques dans l'un ou l'autre pôle et de préciser notre position: il existe bel et bien un espace qui se situe entre le « tout-ingénierie » et le « tout-intervention » permettant l'émergence de dynamiques différentes. De ce fait, « notre » produit transactionnel prend donc la forme d'une sorte de « métissage » des pratiques que nous pourrions apparenter à un curseur (fig. 8) se déplaçant plus ou moins d'un pôle à un autre, en fonction notamment du style du formateur, mais plus encore en fonction des situations rencontrées.

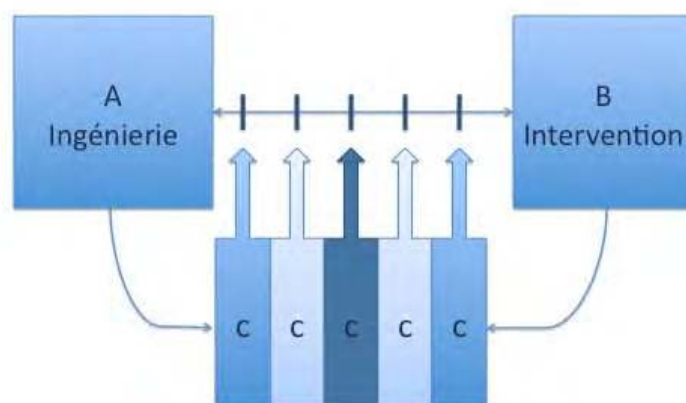


Fig. 8. « Curseur »

9.2 Penser une forme concrète de «notre» produit transactionnel ?

Notre manière d'envisager les transactions possibles entre *ingénierie* et *intervention* nous a conduits à tenter de représenter des formes concrètes qui pourraient émerger de cette réflexion en élaborant des modèles de formation que nous aurions présentés sous forme de schémas incluant différentes phases du processus de formation envisagé.

Nous avons renoncé à cet exercice car celui-ci aurait débouché sur des modèles forcément simplistes et lacunaires. En effet, ces modèles auraient pris une forme idéal-typique, statique, non superposable à la réalité de la singularité des situations rencontrées.

De ce fait, l'élaboration de ces modèles nécessiterait un autre travail que nous n'avons pu mener dans le cadre de ce mémoire puisque cela constituerait une étude en soi. Malgré cela, nous pensons que cette réflexion pourrait permettre de prendre conscience de la complexité et de la diversité des configurations possibles de formations prenant place sur ce curseur, allant du «tout-conception» au «tout-recherche-action».

En effet, nous pouvons admettre qu'entre les deux pôles volontairement mis en tension dans notre recherche, des formes d'ingénierie incluant à certains moments des démarches d'intervention (par exemple, lors de la phase préparatoire) identifiées comme telles et référées à ses fondements théoriques pourraient être développées. De même, des modèles d'intervention incluant des actions de formation en *plan* (type ingénierie) à certaines phases du processus pourraient être imaginés et profiter ainsi de l'appareillage (répertoire des objets et des dispositifs du monde industriel) proposé par les ingénieurs de formation.

C'est en cela qu'une forme concrète sous la forme de modèles idéal-typiques pourrait contribuer à la compréhension de la dialectique proposée dans ce mémoire et ouvrir de nouvelles perspectives d'échange (et de débat) dans le champ de la formation d'adultes.

Pour finir, nous observons que d'une centration prioritairement axée sur la question de la – notre ? – posture professionnelle, nous aboutissons naturellement sur la question de l'activité du formateur en situation, de sa responsabilité (déontologie) et des actions qu'il pose (opérationnalisation).

9.3 Notre évolution à travers ce mémoire

Au moment de faire état de nos représentations au sujet de l'*ingénierie* et de l'*intervention*, nos positions, bien que relativement similaires, admettaient certaines différences: l'un d'entre nous se positionnait très clairement du côté de l'intervention alors que l'autre, tout en éprouvant un penchant pour l'intervention, cherchait à réaliser une forme de synthèse avec l'ingénierie, au risque de faire perdre à l'un et l'autre pôle toute sa spécificité.

Le premier, un peu surpris de cette évolution, se reconnaîtrait aujourd'hui plus volontiers dans le titre « d'ingénieur clinicien », non seulement en ce que cela signifie pour lui en termes d'approche des situations de travail (posture clinique), mais également en ce que cela représente en termes de réponses à apporter aux personnes avec lesquelles il sera amené à collaborer; réponses qui se devront d'être pertinentes, efficaces et de qualité (pôle ingénierie).

Le second se positionne également différemment : son évolution se caractérise encore par la prise en compte d'une perspective dialectique entre ingénierie et intervention, mais en reconnaissant explicitement la nécessité de pouvoir disposer des apports de l'une et de l'autre pratique, de manière différenciée, suivant la

situation. De ce fait, il ne s'agit plus de « fondre » ingénierie et intervention en une pratique unifiée mais bien de conserver les spécificités de chacune d'entre elles. Cette évolution donne du sens aux différents apports de son cursus universitaire et offre des perspectives renouvelées pour son activité professionnelle en formation d'adultes.

De plus, l'un et l'autre reconnaissent l'importance de deux éléments:

- Penser, explorer, travailler à l'émergence de la dialectique mise en évidence par le produit transactionnel issu de nos analyses.
- Considérer que le statut de formateurs généralistes auquel nous ont préparé nos études s'appuie sur une formule en « et » et non pas en « ou »: intervention *et* ingénierie, et non pas intervention *ou* ingénierie.

10 Conclusion

Aborder la conclusion d'un travail tel que celui-ci n'est pas chose évidente. Premièrement, parce que conclure, c'est d'abord accepter de mettre en point final *hic et nunc* alors que l'on aurait encore beaucoup de choses à dire. Deuxièmement, parce que cela exige de notre part de prendre du recul et de poser un regard critique face à l'objet de recherche que nous avons construit. Enfin, parce que conclure une recherche, c'est déjà un peu en commencer une nouvelle, de par les limites identifiées, les pistes et les orientations proposées qui mettent ainsi en évidence la pensée en constante « évolution ».

A ce propos, nous évoquons dans notre avant-propos, en nous référant au Règlement d'études de la Maîtrise universitaire en Sciences de l'éducation, le fait que le mémoire se doit d'être une recherche originale (...) qui expose un fait ou une recherche, sans obligation d'invention nouvelle mais en témoignant de la capacité de l'étudiant à approfondir une thématique en lien avec les enseignements suivis durant son parcours universitaire, sur la base d'une construction théorique et de démarches empiriques méthodiques. Nous nous permettons de revenir brièvement sur ces points en y apportant quelques réflexions :

Une recherche originale (...) qui expose un fait ou une recherche sans obligation d'invention nouvelle...

Il n'est pour nous aucunement question de vouloir prétendre à une quelconque recherche inédite. Cependant, avoir eu d'une part l'ambition d'éclairer notre propre système de tension lié à deux pratiques de formation différentes et d'autre part d'identifier les systèmes de valeurs et de représentations sous-jacents à ces pratiques qui, à notre connaissance, n'ont pas encore fait l'objet d'une étude allant dans ce sens, nous paraît avoir été une manière *originale* d'envisager la question de la formation; nous osons qualifier notre problématique comme telle, puisqu'elle aura permis de mettre en lumière un aspect particulier de la posture professionnelle du praticien : se réclamer de *l'ingénierie* ou de *l'intervention* traduit une certaine façon d'être *au(x) monde(s)*.

...sur la base d'une construction théorique et de démarches empiriques méthodiques...

Le choix de la posture méthodologique (pôles épistémologique, théorique et technique) a suscité de nombreuses questions tout au long de l'élaboration du travail. Nous les avons regroupées en deux points principaux :

- Cadre théorique et méthodologie d'analyse
- Distanciation du chercheur face à son objet de recherche et interprétation des données

Cadre théorique et méthodologie d'analyse

Nous souhaitons *a posteriori* revenir sur le cadre théorique choisi (les mondes de Boltanski et Thévenot) en discutant de ce qu'il a permis ou non de mettre en évidence dans ce travail.

Premièrement, nous relevons la difficulté qui a été la nôtre de classer les mots repérés lors de l'analyse des textes. Ceci met en évidence que la construction sociale de la réalité, représentée par les discours que nous avons analysés, est plus complexe que ce que la grille d'analyse des deux auteurs laisse supposer.

Deuxièmement, nous avons vite été confrontés à la limite du répertoire des mots proposés par Boltanski et Thévenot, qui n'est bien évidemment pas exhaustif. Cela nous a donc conduits à interpréter le sens de certains mots relevés dans les articles, ce qui nous a parfois donné l'impression d'une « artificialité » induite par le fait de devoir les « faire entrer » dans une catégorie particulière. En effet, pour rappel, les six mondes ont été construits selon des ouvrages-clé représentatifs de chaque monde. De ce fait, les catégories et sous-catégories qui ont été élaborées par les auteurs à la suite de leur analyse doivent faire l'objet d'une association d'idées nécessitant une interprétation de notre part.

En effet, nous relevons que la classification proposée par les auteurs traduit un certain rapport au monde socio-historiquement situé. En ce qui nous concerne, *notre* classification a elle aussi été induite par la part singulière de notre subjectivité liée à notre inscription dans le social. Dans ce sens, notre analyse, et plus particulièrement la manière de classer les mots tirés des textes, procède d'un compromis entre la proposition méthodologique (grille d'analyse) amenée par Boltanski et Thévenot et la nôtre.

En ce qui concerne plus particulièrement la démarche interprétative sur laquelle a pris appui notre analyse, nous pouvons relever le décalage – débat ? – entre les deux chercheurs que nous sommes. En effet, emprunts de sensibilités et pris dans des rapports au monde singuliers, nous avons observé une manière différente de conduire les analyses et l'interprétation qui pouvait en être faite. Cependant, selon notre compréhension, ceci a peut-être été induit par les niveaux conceptuels des articles. En effet, les articles concernant l'*ingénierie* ont été rédigés par des professionnels de la formation en entreprise. En revanche, certains articles concernant l'*intervention* ont été écrits par des chercheurs, ce qui fait montre de particularités dans la façon d'aborder la question de la formation (l'une plutôt sur un pôle pratique et l'autre plutôt sur un pôle théorique).

Ces modes de conceptualisation différents ont eu des répercussions sur la méthode d'analyse et plus particulièrement sur ce que nous avons nommé l'« unité d'analyse » textuelle : celle concernant les textes sur l'*ingénierie* faisait principalement référence à l'unité « mot », alors que celle concernant les textes sur l'*intervention* faisait principalement référence à l'unité « phrase ».

Contrairement à nos espérances initiales, nous pouvons encore relever l'impossibilité d'aboutir sur des mondes *ingénierie* et *intervention* « purs ». En effet, lors de l'analyse des textes, et en lien avec l'hypothèse forte, nous avons identifié de nombreux termes que nous avons d'abord qualifiés « d'intrus ». Cependant, Il s'est avéré que ceux-ci devaient être pris en considération dans un tableau de pensée général, perdant ainsi leur statut d'intrus; ceci nous a ensuite permis de dessiner les contours d'une première forme « brute » à travers la classification des mots (tableaux de synthèse *intervention* et *ingénierie*) puis d'élaborer un *idéal-type* mettant en

évidence les systèmes de valeurs, de représentations et de justification de l'une et l'autre pratique.

Distanciation du chercheur face à son objet de recherche

Nous retrouvons ici les questions liées à la distanciation du chercheur face à son objet de recherche qui se sont posées dès le début de notre réflexion. En effet, la difficulté que nous avons eue à définir la genèse de l'objet et la problématique s'explique par le fait que cette dernière, présente *de facto* dans le social, a fait particulièrement signe à un moment donné de notre trajectoire de formation, nous donnant le sentiment d'être « inclus » personnellement. En effet, il ne s'agissait dès lors pas de décrire un fait dont nous n'étions qu'observateurs – par exemple, l'impact de tel dispositif de formation sur tel public –, ce que nous pourrions alors qualifier de posture en *extériorité* vis-à-vis de l'objet de recherche. Au contraire, il s'est agi pour nous de décrire un fait dont nous étions acteurs. C'est ce que nous avons qualifié de posture en *intériorité* vis-à-vis de l'objet. Dans ce sens, nous reconnaissons la nécessité d'avoir fait état de nos propres représentations individuelles mettant ainsi en évidence cette posture spécifique d'*intériorité*. Puis, l'analyse des textes d'autrui a permis de prendre en compte une dimension d'extériorité mettant ainsi en évidence que les tensions ressenties n'étaient pas uniquement d'ordre individuel mais également, et plus largement, inscrites dans une dimension collective.

Nouvelles perspectives de recherche

Comme évoqué plus haut, conclure une recherche c'est déjà en commencer une nouvelle. Dans ce sens, nous proposons trois pistes de réflexion qui pourraient être développées et approfondies :

1. Il nous paraîtrait intéressant de constituer un référentiel des fondements théoriques de l'une et l'autre pratique : de ce fait, nous pourrions envisager d'effectuer une recherche socio-historique plus approfondie qui permettrait de mieux comprendre l'idéologie sous-jacente à ces pratiques (contexte socio-historique des années 60 pour l'intervention et des années 70 pour l'ingénierie). Quelles traces de ces contextes particuliers retrouve-t-on dans les pratiques d'aujourd'hui ? Comment ces idéologies s'inscrivent-elles dans la perspective évolutive dialectique que nous avons pu exposer au fil de notre mémoire ?
2. Dans le prolongement du travail que nous venons d'effectuer, il nous semblerait intéressant d'approfondir le premier projet de recherche décrit en p. 18 ayant pour but de conduire des entretiens avec des formateurs. Pour rappel, il s'agissait de leur présenter une demande de formation fictive à laquelle ils auraient donné réponse (entretiens individuels et d'autoconfrontation croisée). En effet, alors que notre travail d'analyse d'articles a permis une mise en évidence des valeurs *dites* (*discours sur les pratiques*), ce nouveau travail pourrait permettre une mise en évidence des valeurs *en actes* (*discours en situation*) ayant pour but de passer de la stricte dimension discursive à celle de l'activité réelle.
3. Nous sommes conscients que la réflexion autour de la dialectique entre *ingénierie* et *intervention* n'est, de loin, pas traitée de manière exhaustive au terme de ce mémoire. Il s'agirait d'envisager comment ingénierie et intervention pourraient

L'ingénierie et l'intervention en formation envisagées sous l'angle de la transaction sociale: vers une dialectique ?

bénéficier des apports de l'une et l'autre pratique: nous pensons notamment à la transaction possible concernant l'appareillage proposé par les méthodes d'ingénierie pour les démarches d'intervention. Du côté de l'intervention, nous pensons au profit que les savoirs issus de la recherche-action ainsi que la tradition de proximité avec les situations pourraient constituer pour l'évolution de l'ingénierie.

...et qui témoigne de la capacité de l'étudiant à approfondir une thématique en lien avec les enseignements suivis.

Nous laissons le soin à nos professeurs et membres du jury d'en juger !...

En guise d'ultime conclusion, encore et toujours à réécrire, nous laissons les mots de Simone Weil ponctuer notre cheminement à travers ce mémoire:

*« Devoir de comprendre et de peser
le système de valeurs d'autrui,
avec le sien, sur la même balance.
Forger la balance »
Simone Weil*

11 Références bibliographiques

- Ardoino, J. (1980). *Education et relations*. Paris : Gauthier-Villars.
- Ardouin, T. (2003). La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie de la formation. *Education permanente*, 157, 13-25.
- Ardouin, T. (2006). *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris : Editions Dunod.
- Barus-Michel, J. (2006). Clinique et sens. In *Vocabulaire de psychosociologie*, Paris : Editions ères.
- Barus-Michel J., Enriquez E., Lévy A. (2006). Introduction. In *Vocabulaire de psychosociologie*. Paris : Editions ères.
- Baudouin, J.-M. (2005-2006). Histoire de vie et formation (volume 1) [Polycopié]. Université de Genève : centrale des polycopiés.
- Bellier, S. & Trapet, H. (2001). *Panorma de la GRH*. Paris : Editions Liaisons.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2006). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Berthelot, J.-M. (1990). *L'intelligence du social*. Paris : PUF.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine cognitif*. Montréal : Education nouvelle.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Boudon, R. & Bouricaud, F. (2006). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : PUF.
- Cassagne, J.-M. & Goudeaux, A. (2006). Ethique et responsabilité dans les pratiques d'intervention: L'intervention comme dispositif de changement et de recherche avec les acteurs institutionnels. Recherche, Intervention, Formation, Travail. Débats et perspectives dans le champ de la formation d'adultes. *Cahier de la section des Sciences de l'éducation*, 110, pp. 65-79. Université de Genève, FPSE.
- Charmillot, M. (2002). *Socialisation et lien social en contexte africain : une étude de cas autour du sida dans la ville de Ouahigouya (Burkina Faso)*. Thèse no 308, Université de Genève, FPSE.
- Charmillot, M. & Dayer C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques, *Recherches Qualitatives*, 3, pp. 126-139.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil.

L'ingénierie et l'intervention en formation envisagées sous l'angle de la transaction sociale: vers une dialectique ?

- Crunenberg, M. (2004). *L'art et la manière d'intervenir en entreprise*. Paris : Editions d'Organisation.
- Dépelteau, F. (2005). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck.
- Enlart, S. (2007). *Concevoir des dispositifs de formation d'adultes : du sacre au simulacre du changement*. Editions Demos.
- Enlart, S. & Jacquemet, S. (2007). *Préalables à l'ingénierie de formation*. Carnets des Sciences de l'Éducation. Université de Genève : FPSE.
- Enriquez, E. (1994). La psychosociologie au carrefour. *Revue internationale de psychosociologie*. Implication et distance. *Les cahiers de l'implication*, 3, 1999-2000.
- Falzon, P. & Teiger, C. (2004). Ergonomie et formation. In Carré, P. & Caspar, P. *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (pp. 145-161). Paris : Dunod.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod.
- Gagné, R. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal : Editions HRW.
- Giami, A. (1983). Une approche psychosociale clinique des idéologies de la sexualité. *Bulletin de psychologie*, 360, 571-574.
- Giust-Desprairies, F. (2006). Représentation et imaginaire. In Barus-Michel, J., Enriquez, E. & Lévy, A. *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse : Editions érès.
- Guide/Programme d'études de la Section des Sciences de l'éducation* (Université de Genève, Art. 15.1, 2008-2009).
- Hanique, F. (2004). *Le sens du travail*. Toulouse : Editions érès.
- Hubault, F. (2007). Nature d'intervention, nature de savoir. *Education permanente*, 170, 77-85.
- Jobert, G. (2006). Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail. In Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jobert, G. (2007). Le travail, obscur objet de l'intervention. *Education permanente*, 170, 25-34.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Collection Sociologie d'aujourd'hui. Paris : PUF.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lallement, M. (2008). *Histoire des idées sociologiques des origines à Weber* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie et l'évaluation des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs. *Education permanente*, 157, 53-61.

- Le Petit Robert (1979), *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Société du Nouveau Littré, Paris.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.
- McClelland, D.I. & King, W.R. (1983). *System Analysis and Project Management*. NewYork: McGraw-Hill, Third Edition.
- Meignant, A. (2003). L'ingénierie de formation : du far west au néo-académisme ?. *Education permanente*, 157, 37-43.
- Meignant, A. (2003). *Manager la formation*. Paris : Editions Liaisons.
- Michelot, C. (2006). Kurt Lewin. In Barus-Michel J., Enriquez E. & Lévy A (Ed.), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 505-517). Paris : Editions ères.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Neuville, S. & Van Dam, D. (2006). Images de soi, motivation et engagement en formation. In Barbier, J.-M., Bourgeois, E., de Villers, G. & Kaddouri, M. (Ed.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation* (pp. 147-180). Paris : L'Harmattan.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF Editeur.
- Rémy, J. (1996). La transaction, une méthode d'analyse : contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme. *Environnement & Société*, 17, 9-31.
- Schurmans, M.-N. (2001). La construction sociale de la connaissance comme action. In Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. *Théories de l'action et éducation* (pp. 157-177). Bruxelles : De Boeck Université.
- Schurmans, M.-N. (2003). *Les Solitudes*. Paris : PUF.
- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Carnets des Sciences de l'Éducation. Université de Genève : FPSE.
- Schurmans, M.-N. (2008-2009). *Les transactions sociales et la part du sujet dans la construction de la connaissance*. Support de notes. Université de Genève.
- Schwartz, Y. (2007). Du « détour théorique » à l'« activité » comme puissance de convocation des savoirs. *Education permanente*, 170, 13-23.
- Sévigny, R. (2006). Expérience. In Barus-Michel J., Enriquez E. & Lévy A. (Ed.), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 128-133). Paris : Editions ères.
- Site internet Wikipédia. Accès : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Mémoire>, consulté le 22 mai 2009.
- Thévenot, L. (1986). Les investissements de forme. In Thévenot, L. (Ed) *Conventions économiques* (pp. 21-71). Paris : PUF.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : Editions La Découverte.

12 Annexes

1. Articles tirés de la revue Education permanente
 - a. Historique de la revue Education permanente
 - b. Articles relatifs à l'ingénierie
 - c. Articles relatifs à l'intervention
2. Tableaux d'analyse des articles selon la grille de Boltanski et Thévenot
 - a. Tableaux relatifs aux articles sur l'ingénierie
 - b. Tableaux relatifs aux articles sur l'intervention
3. Tableaux de synthèse des mots relatifs à l'ingénierie et à l'intervention

Annexe 1

Articles tirés de la revue Education permanente

Historique de la revue *Education permanente*

Depuis quarante ans...

Education permanente, revue française de formation d'adultes, est née à Nancy, en mars 1969.

Cette revue, l'institution dans laquelle elle est née et ceux qui l'ont créée appartiennent à l'histoire de la formation continue. Sans eux, les choses ne seraient pas aujourd'hui tout à fait ce qu'elles sont.

À Nancy, en 1954, un président de chambre de commerce et un recteur d'académie décident de créer ensemble un organisme de recyclage des cadres, une sorte de service après-vente postuniversitaire. Ils créent un institut d'université, le *Centre universitaire de coopération économique et sociale*. Les locaux du CUCES sont situés derrière le bâtiment de l'Ecole des Mines, que dirige Bertrand Schwartz, et c'est sur ce même terrain que sortira de terre, dans le courant des années 1960, l'*Institut national pour la formation des adultes*. Supprimé au début des années 1970, l'INFA était un organisme spécialisé en recherche sur la formation des adultes, le seul qui ait jamais existé en France.

Peu à peu se retrouvent des hommes et des femmes qui, à travers l'action et la réflexion, vont accumuler l'essentiel du capital de notions et de démarches sur lesquels vit encore largement l'éducation des adultes en France. Que manque-t-il au CUCES-INFA, à ces praticiens soucieux de réflexion, à ces chercheurs pionniers d'un secteur en friches ? Une publication. Ce sera *Education permanente*, projet longuement préparé, qui verra le jour au premier trimestre 1969.

Dès son origine, la revue *Education permanente* se propose comme un instrument de travail commun aux enseignants et aux formateurs d'adultes, un lieu où ils pourront s'interpeller, analyser leurs expériences et leurs orientations, un instrument de critique et de compréhension, un outil d'analyse scientifique.

Comment résonne aujourd'hui cette déclaration d'intention ? Bien des choses ont changé, et pourtant l'actualité du projet apparaît totale. Pas plus aujourd'hui qu'hier, le concept d'éducation permanente n'est le principe organisateur et fédérateur des lieux et des temps multiples de la formation. Le concept s'est dilué dans la formidable expansion de la formation professionnelle continue et du traitement social du chômage. Mais aujourd'hui comme hier, le besoin d'échanger, de critiquer, d'éclairer la pratique par la recherche demeure aussi fort.

Depuis quarante ans, *Education permanente* s'efforce de répondre à ce besoin.

Accès le 25 juin 2009 :

<http://www.education-permanente.fr/public/association/presentation.html>

Annexe 1b

Articles relatifs à l'ingénierie :
Thierry Ardouin
Alain Meignant
Guy Le Boterf

l'ingénierie de formation y est revendiquée comme faisant partie intégrante du savoir-faire des concepteurs-coordonateurs de projets et des formateurs-conseillers en entreprise. Par l'analyse de leur pratiques et de leur auto-évaluation des compétences, l'ingénierie de formation s'inscrit dans une reconnaissance professionnelle de ces acteurs dans leur identité professionnelle en lien avec leur système d'activité. Le travail de terrain permet de décliner les compétences attendues ou reconnues comme telles dans les métiers de l'ingénierie de formation.

Point d'étape mais aussi de questionnement sur l'usage de l'ingénierie de la formation, ce numéro est également un point de rupture avec la vision d'une approche techniciste de la formation selon laquelle l'ingénierie s'ancrerait dans une tentative illusoire de vouloir tout contrôler, tout enfermer dans une méthode. L'ingénierie de formation est une démarche qui, prenant en compte le contexte et les acteurs, s'appuie sur des méthodologies éprouvées mais pour mieux s'en dégager et se centrer sur les contenus d'apprentissage et sur les apprenants. Dans l'ingénierie de formation, le savoir-faire est là, la professionnalisation des acteurs du domaine est présente. Ce numéro est donc aussi un point de dépassement : l'ingénierie de formation ne pourrait-elle pas servir une ambition, celle de l'innovation bien sûr, mais aussi et surtout celle de l'éducation ?

A l'heure où l'on parle de « formation tout au long de la vie », en cherchant à l'optimiser et à en maximiser l'accès, dans une logique opérationnelle, il nous paraît aussi opportun de rappeler, sans conservatisme, que la formation tout au long de la vie s'inscrit dans un principe fondamental d'éducation permanente qui cherche à embrasser l'ensemble des dimensions humaines qu'il convient de rappeler ici : « L'éducation permanente constitue une obligation nationale. Elle a pour objet d'assurer, à toutes les époques de sa vie, la formation et le développement de l'homme, de lui permettre d'acquérir les connaissances et l'ensemble des aptitudes intellectuelles ou manuelles qui concourent à son épanouissement comme au progrès culturel, économique et social » (Loi d'orientation sur l'enseignement technologique, 16 juillet 1971, art.1).

Dans le contexte actuel, au-delà d'une seule optimisation comptable, l'ingénierie de formation ne doit-elle pas être le garant de la plus-value pédagogique, du développement humain, et venir en soutien, voire au secours, du politique, c'est-à-dire de l'éducation permanente ? C'est sans doute le nouveau pari auquel elle aura à répondre.

La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ?

Petite histoire de l'ingénierie de la formation

La formation des adultes a vu se développer de nombreux concepts et notions, et a assisté au détournement de certains termes. Il en est ainsi de l'ingénierie de la formation, sur laquelle il existe une littérature désormais abondante qu'il convient de regarder et de formaliser, voire de conceptualiser. Nous nous attacherons ici à repérer et à analyser l'évolution de l'ingénierie de la formation avec ses caractéristiques et son contenu. Si le terme d'ingénierie est relativement ancien, son utilisation de manière commune date de 1970, lorsqu'il est employé dans le rapport du comité pour le VI^e plan. Son passage dans le domaine de la formation date de 1985 (Colardyn, 1985 ; Le Boterf, 1985 ; Pain, 1986 ; Viallet, 1986) ; loin d'être automatique, il est perçu comme une évolution pertinente de la formation.

Beillerot (1988) a une perception très marquée de l'ingénierie : « L'ingénierie est à la mode ; on utilise le terme de plus en plus y compris en matière de formation. Si on voulait dire que l'éducation mérite une attention aussi soutenue que celle que l'on déploie pour les objets manufacturés, ou bien si on voulait dire que les activités de formation se développent dans des contextes sociaux et pédagogiques pour lesquels il est nécessaire de mobiliser réflexion, rationalité, organisation, moyens, il n'y aurait rien à redire, on se réjouirait même. Mais il ne s'agit pas de cela. Il s'agit de faire croire que des termes importés d'ailleurs font modernes. Que des termes d'ailleurs vont aider à résoudre les problèmes spécifiques de la formation, à la faire comprendre pour

Thierry Ardouin, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Rouen, est responsable pédagogique du DESS « ingénierie de la formation ». Il vient de publier Ingénierie de la formation pour l'entreprise, Dunod, 2003 (thierry.ardouin1@free.fr).

1. Les auteurs entre parenthèses renvoient au corpus étudié et présenté en annexe.

1 la maîtrise. Mode et imposture, bluff et misère de pensée : systémisme, ingénierie et autres analyses transactionnelles ne sont que des oripeaux du temps, chargés de la même besogne que l'astrologie : tromper et faire illusion. » A l'inverse, Le Boterf (1990) situe l'ingénierie comme « l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations nécessaires à la conception et à la réalisation d'un ouvrage [unité de production, bâtiment, système de formation, réseaux de télécommunication] en vue : d'optimiser l'investissement qu'il contient ; d'assurer les conditions de sa viabilité ». Ainsi, selon lui, l'ingénierie de formation constitue-t-elle « l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation ».

2 Entre ces deux positions, l'une très critique et polémique, l'autre pouvant apparaître comme technique, il convient donc de situer cette notion, en cours de conceptualisation. (Le Boterf, 1999).

La question de l'ingénierie

3 Comme tous les termes nouveaux ou innovants, l'ingénierie ne s'est installée que progressivement dans le monde de la formation. Ce terme issu du « génie » et des métiers de l'« ingénieur » a effectivement été emprunté à ces disciplines pour être incorporé puis digéré par le secteur en expansion qu'est la formation. Il nous semble du reste important qu'un corps professionnel utilise et adapte des termes issus d'autres disciplines pour définir et construire son langage. A l'instar de Gillet (1998) pour la compétence, nous utiliserons l'idée de « concept-outil » comme « moyen d'aide à la conception [qui] fonctionne à l'aise dans le champ de la praxéologie ». L'ingénierie est ainsi usitée dans le domaine de la formation comme un concept-outil, c'est-à-dire partant de la pratique vers une conceptualisation, au risque de la logomachie tant décrite par Le Goff (1999). Ce dernier interpelle ainsi le lecteur : « La fascination pour l'entreprise va finir par vider la notion d'éducation permanente de son sens. Le mélange entre le jargon des formateurs et celui du management va atteindre son paroxysme. La pédagogie devient avant tout affaire d'« ingénierie », de méthodologies, de « boîtes à outils » [...] » Face à cette polémique, il convient de nous arrêter sur ce « nouveau » terme d'ingénierie pour l'analyser, notamment au regard des étapes qui le composent.

4 Si l'ingénierie de la formation semble aujourd'hui stabilisée, sa conceptualisation s'est construite au fur et à mesure. Notre hypothèse est la suivante : si l'évaluation a longtemps été dissociée de l'action de formation et plus encore de la démarche d'ingénierie, elle devient un élément indissociable du montage et de la réalisation d'actions, de dispositifs ou de systèmes, notamment en formation des adultes. Ainsi, s'il est communément admis que l'évaluation fait désormais partie intégrante de l'ingénierie de formation, cette relation explicite

5 n'a pas toujours existé. Nous avons mené une recherche documentaire et théorique sur un corpus de près de cinquante ouvrages et articles définissant l'ingénierie en général et l'ingénierie de formation en particulier, sur une période couvrant les trente dernières années. Cette analyse « généalogique » nous amène à interroger les rapports existant entre ingénierie et évaluation. Notre propos est ici résolument théorique et problématique.

6 Nous définirons l'ingénierie de formation comme une démarche socio-professionnelle, au cours de laquelle, par des méthodologies appropriées, l'ingénieur en formation doit analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, des dispositifs et/ou des systèmes de formation, en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. L'ingénierie de formation (niveau organisationnel) se trouve à l'interface de l'ingénierie des politiques (niveau stratégique et décisionnel) et de l'ingénierie pédagogique (niveau pédagogique). Ces actions, dispositifs ou systèmes, sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement des personnes et des organisations (Ardouin, 2003).

Genèse et étymologie

7 Comme monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir, il est possible de dire que les formateurs pratiquaient l'ingénierie bien avant que le terme existe. En effet, il est bel et bien question d'ingénierie dans la réalisation de travaux de construction qui ont souvent traversé les siècles : les pyramides sud-américaines ou égyptiennes, les châteaux forts, les cathédrales... Les constructeurs étaient bien dans une démarche de planification des chantiers, d'optimisation de l'énergie et des matières premières, et de coordination des moyens. C'est à travers ces travaux, souvent gigantesques puis industriels, que nous est arrivé le terme d'ingénierie.

8 Le *Dictionnaire Robert de la langue française* signale, en 1985, que le terme « ingénierie » a été proposé et approuvé par l'Académie française (10 du 18 janvier 1973²) pour remplacer l'anglicisme *engineering* avec lequel il était en concurrence. Pour le dictionnaire Quillet (1989), le néologisme est créé en 1965. « L'ingénierie est définie comme l'ensemble des activités essentiellement intellectuelles ayant pour objet d'optimiser l'investissement, quelle que soit sa nature, dans ses choix, dans ses processus techniques de réalisation et dans sa gestion » (rapport du comité du VI^e plan).

9 Le mot « ingénierie » se situe donc au confluent de deux origines :

10 – l'origine anglo-saxonne (ou plutôt le passage par la langue anglaise), *engineering*, utilisée dans la langue française à partir de la fin du siècle dernier et qui cor-

2. Suite à nos recherches, une coquille a d'ailleurs été détectée dans *Le Robert*, édition 1985 : c'est la date du 18 janvier 1873 qui était inscrite au lieu du 18 janvier 1973. Dont acte !

- 1 répond à « l'art de l'ingénieur » : « Le mot anglais est dérivé de *to engineer*, déverbal de *engineer*, ingénieur. Ce mot est lui-même emprunté à l'ancien français *engigneor* » (Reys, 1998) ;
- 5 – l'origine française, « génie », terme plus ancien, qui prend ses racines dans le domaine militaire. Le génie est apparu au XVI^e siècle quand la guerre de siège nécessite un corps d'ingénieurs, et se fixe en 1776 avec la création, en France, du corps du génie.

L'ingénierie en question

- En prenant le parti de démarrer en 1971, notre analyse chronologique, voire généalogique, d'un corpus d'une quarantaine de définitions, dont les références sont placées en annexe, nous a permis de dégager quatre périodes spécifiques : 1970-1975 ; 1976-1982 ; 1983-1992 ; 1993-1999. Ces périodes se sont imposées par le fait que chacune s'est constituée dans un cadre socio-économique et législatif déterminant : la loi de 1971 portant sur l'organisation de la formation professionnelle ; l'installation de la crise en 1975-1976 ; les lois de décentralisation de 1983 ; la loi quinquennale de 1993. La prochaine période est celle de la réforme de la formation professionnelle, annoncée depuis près de trois ans, et maintenant en voie de réalisation après l'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle. Mais ces périodes ont également été découvertes, parce que les découpages ainsi imposés se retrouvent en grande partie dans l'évolution et dans l'implantation de l'ingénierie en formation des adultes. Nous déclinons ces quatre périodes en dégageant notamment les relations entre évaluation et ingénierie de formation.

1971-1975 : l'obligation de former

- 25 Après la guerre, la période des « Trente Glorieuses » est caractérisée par une ère de mécanisation à outrance. La production est le maître mot d'une société industrielle taylorisée et cloisonnée. L'organisation du travail est parcellisée, standardisée, dans le cadre d'un poste. Durant ces années, la formation se limite à l'adaptation au poste de travail et au renforcement de la fiabilité technique. Même si l'offre est nettement inférieure à la demande, la formation n'apparaît pas comme un moyen important et incontournable d'évolution professionnelle.
- 30 Dans cette période de croissance économique, on parle d'ingénierie dans les champs de l'industrie, du génie civil, des systèmes de gestion et d'organisation. L'ingénierie s'attache aussi à des activités réflexives, intellectuelles et non opérationnelles (rapport VI^e plan, 1970), en vue de la réalisation optimale (Nasser, 1971 ; Bernard et Colli, 1975) d'un ouvrage dans une logique d'investissement.

- 1 Sa tâche est donc d'optimiser un investissement et de réduire la complexité des technologies en vue de les rendre exploitables pour une utilisation de masse.

- 5 On ne parle pas encore d'ingénierie en ce qui concerne la formation ; celle-ci fonctionne en autarcie, sans réel échange avec d'autres champs, notamment celui du travail. Rien dans l'environnement professionnel ne fait valoir l'importance d'une convergence des objectifs individuels, de groupes de salariés et de l'entreprise. Il n'y a pas d'évaluation, ou très peu ; seules la participation et la contribution à la formation sont mesurées, le plus souvent dans une dimension quantitative. Cependant, les lois de 1971 marquent une rupture avec la période précédente et un démarrage particulier pour la formation d'adultes. Celle-ci devient obligatoire pour les entreprises, si ce n'est dans l'obligation de former, tout au moins dans l'obligation de financer. Il en résulte que la formation est considérée par les entreprises comme une charge et qu'elle a un coût ; en raison de la manne apportée par cette obligation financière des entreprises, les organismes de formation fleurissent et donnent un nouveau paysage social.

1976-1982 : « l'ère du catalogue »

- 10 A cette période, la crise s'installe et le bout du tunnel semble de plus en plus éloigné. Le chômage ne cesse de croître dans un environnement instable et l'incertitude sur l'emploi. À l'époque, on analyse les problèmes de chômage comme une non-adéquation de la population aux offres de travail. La formation devient un outil de réparation des désordres du marché du travail, un moyen de réponse à la crise économique et à l'insertion des jeunes sortant du système scolaire. La formation apparaît comme un outil de réparation des dysfonctionnements mal identifiés et non anticipés. Ce sont les décisions politiques qui organisent la réponse de formation par des mesures à court terme et volontairement visibles.

- 25 Les organismes de formation se multiplient et les entreprises ne voient toujours pas la formation comme un progrès potentiel et une façon de mieux appréhender l'avenir. L'offre a progressivement primé sur le besoin, lorsqu'elle ne l'a pas créé ; le « stage » est la référence. Au sein des entreprises, cela se traduit par le fait que l'offre des organismes de formation structure la demande des employeurs. Nous sommes dans « l'ère du catalogue ».

- 30 Le contexte de mondialisation recentre les préoccupations des entreprises sur la réduction des coûts, et par conséquent sur l'optimisation des investissements. L'ingénierie se situe toujours au niveau général (Nasser, 1976), centrée sur l'analyse et la réalisation. L'ingénierie de formation n'est pas présente et l'évaluation reste quantitative, le plus souvent exprimée en nombre de stagiaires et en pourcentage de la masse salariale.

1983-1992 : l'émergence du concept d'ingénierie en formation

1 Le changement des conditions économiques engendré par la crise va susciter d'autres démarches dans le domaine de la formation. En effet, tant que l'offre était inférieure à la demande et que l'organisation du travail et le poste de travail étaient figés dans le système économique, les entreprises ont éloigné la formation de leurs priorités

5 Un certain nombre de facteurs feront évoluer la position de la formation. Le premier est lié à l'inversion du marché. L'offre des entreprises devenant supérieure à la demande, ces dernières sont contraintes, pour faire face à leurs concurrents, à être meilleures en qualité, en coût, en délai et en service

10 Un deuxième facteur d'évolution est lié aux restructurations. Les entreprises ont mis sur le marché du travail des personnes sans qualification, qui étaient restées sur le même poste de travail pendant des années, ne sachant exécuter que les gestes de leur poste. Le phénomène de restructuration a fait prendre conscience de la nécessité d'une modification de l'attitude des entreprises dans la gestion de leur personnel. L'entreprise devait pouvoir permettre à son personnel de disposer d'une qualification suffisante pour faciliter sa mobilité.

15 Un troisième facteur a trait à l'exigence de plus en plus grande des clients. Alors que, jusque-là, le client achetait ce qu'on lui proposait, c'est maintenant lui qui exige qu'on lui prépare et qu'on lui offre un produit adapté à ses besoins. Cela signifie pour l'entreprise une réactivité qui lui permette de s'adapter à la demande de son client, et une qualité qui lui assure le meilleur service.

18 L'évolution technologique est le quatrième facteur. Le passage de la mécanisation à l'automatisation signifie un changement assez radical du mode du travail. L'homme n'est plus « attaché » à la machine ; dorénavant, il la contrôle.

25 Pour assurer son travail, il doit maîtriser les éléments techniques qui lui permettront de corriger éventuellement ce que la machine ne sait pas faire.

30 Le cinquième facteur d'évolution réside dans le fait que les entreprises, confrontées au manque de capitaux, se sont trouvées contraintes d'optimiser les ressources – techniques, financières et humaines – dont elles disposaient. Elles ont alors dû s'interroger sur les problèmes posés par la qualification et la compétence de leur personnel.

35 La formation apparaît non plus seulement comme une solution curative aux problèmes d'emplois, mais comme un outil possible d'accompagnement face aux évolutions économiques. Durant cette période, les préoccupations sont centrées sur les mécanismes de transition entre milieu de travail et milieu de formation. On s'interroge sur la conception de systèmes éducatifs et particulièrement de systèmes de formation professionnelle. La formation devient une action parmi d'autres de l'art du management ; elle est non plus une réparation mais une anticipation. La formation n'est plus considérée comme une dépense

39

4 sociale ; elle peut participer à la stratégie de la performance des entreprises et des organisations.

5 A ce contexte des entreprises est associée la volonté politique de moralisation du marché de la formation, liée à la fois à la qualité, à l'efficacité et à une certaine déontologie. Parallèlement, en continuité avec la période précédente, l'information sur la formation devient de plus en plus importante et de plus en plus précise. Dans le discours mais aussi dans la pratique, la formation est considérée comme un investissement en tant que tel. C'est une période charnière, transitionnelle, au cours de laquelle le concept d'ingénierie émerge dans le champ de la formation.

10 De nombreux écrits déclinent l'ingénierie de la formation (Le Boterf, 1985 ; Caspar et Vondeschler, 1986 ; Weiss, 1988 ; Figari, 1988 ; Aubigny, 1989). L'objectif principal reste l'optimisation de l'investissement, mais les différentes étapes de l'ingénierie apparaissent de plus en plus clairement. Au début de cette période, l'ingénierie renvoie majoritairement à l'analyse, la conception et la réalisation : « L'ingénierie de l'éducation fonde un outil méthodologique dont le principe est la prise en compte du maximum de variables possibles dans le but de créer un système d'action. Elle suppose une démarche prévisionnelle, la concertation avec différents partenaires et une capacité de traduction des objectifs en actions. Elle comprend la conception, l'étude, la planification et la réalisation d'un ouvrage éducatif » (Pain, 1986).

15 Sauf pour Colardyn (1985), selon qui l'ingénierie s'inscrit dans un rapport de médiation – « La médiation dans une situation pédagogique doit pouvoir, ingénierie parlant, disposer d'une série d'instruments finalisés de conception, d'organisation, de fonctionnement, d'évaluation et d'actualisation permanente de la formation. Des instruments méthodologiques spécifiques à chacun des quatre niveaux traduisent des préoccupations centrées sur les mécanismes de transition entre milieu de travail et de formation [...] » –, l'évaluation n'est pas directement présente dans l'ingénierie de formation.

30 Nous retrouvons bien cette séparation entre ingénierie de la formation et évaluation dans la définition de Le Boterf – « ensemble coordonné de travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation » –, et plus encore dans le titre même de son ouvrage *Ingénierie et l'évaluation de la formation* (1990). L'évaluation peut en effet être réalisée, mais elle ne semble pas directement intégrée comme étape incontournable de l'ingénierie. L'évaluation se décline ici comme une étape spécifique. Elle fait cependant son entrée dans l'ingénierie de formation, d'abord à côté d'elle, puis incorporée à elle. Elle apparaît donc de plus en plus comme faisant partie intégrante de l'ingénierie (Blandin, 1990) et, à la fin de cette période de normalisation des termes de la formation, l'AFNOR (1992) définit l'ingénierie de formation comme désignant « l'ensemble des démarches méthodologiques articulées [qui] s'appliquent à la

A conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. L'ingénierie de formation comprend l'analyse des besoins de formation, la conception du projet formatif, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre, et l'évaluation des effets de la formation ».

1993-1999 : l'ingénierie de formation, une nouvelle nécessité

5 Pour faire preuve de compétitivité, les entreprises doivent tenir compte des cinq facteurs d'évolution cités plus haut. On peut dire aujourd'hui que les deux grands axes d'amélioration identifiés pour être compétitif sont : l'organisation du travail et le développement des compétences ; une organisation non plus figée mais ouverte.

10 Cette organisation du travail et ce développement de compétences nécessitent d'aborder le problème de la qualification et de la formation de façon très différente. Il faut désormais intégrer le dispositif de formation dans la vie de l'entreprise et l'adapter « sur mesure » à son besoin. C'est cela qui conduit à la mise au point d'un processus complet que l'on pourra appeler « ingénierie de formation » et qui s'attache :

15 – à l'analyse du travail réel, en amont, tant dans sa dimension technique que dans son cadre socio-organisationnel, intégrant les objectifs politiques ou stratégiques ;

20 – à la mesure des écarts entre les compétences requises par ce travail et celles des personnes et des équipes qui sont dans le collectif de travail ;

– à la mise au point d'un projet individuel et/ou collectif de formation, de façon à faire acquérir les compétences complémentaires requises ;

– à la prise en compte des différents acteurs intervenant dans les dispositifs ;

– à la mise en œuvre du projet de formation, par étapes successives et itératives, en vue de créer les conditions les plus favorables possibles, dans une logique d'« ensemblier » ;

– à une évaluation du résultat, enfin, car la compétence est liée à la performance et donc à la mesure d'un résultat.

30 L'ingénierie de formation consiste ainsi à faire l'analyse complète du travail et à monter un projet de formation adapté, pour aider l'entreprise à évoluer et à devenir plus performante, mais aussi pour que l'individu puisse progresser à l'intérieur de son projet. Il faut cependant garder à l'esprit que l'ingénierie reste un moyen au service d'objectifs, et qu'elle n'est pas une finalité. L'architecture mise en place, tout en étant pertinente et efficiente, doit donc être en cohérence avec l'objectif assigné. Dans ce contexte, l'évaluation est de plus en plus nécessaire et présente ; elle apparaît également de plus en plus dans la déclinaison de l'ingénierie de formation. Contrairement aux périodes précédentes, l'évaluation,

35 pour bon nombre d'auteurs (Gaulejac, Bonnette et Fraisse, 1995 ; Barbier,

4 Berton et Boru, 1996 ; Raynal et Meunier, 1997 ; Lenoir, 1998 ; Gauthier-Moulin et Gérard, 1998), devient une étape incontournable qui s'inscrit dans le processus d'ingénierie de formation. Nous rejoignons Voisin (1997) lorsqu'il dit que « l'application à la formation des démarches de l'ingénierie, dès les années 1960, en France, correspond à une évolution des pratiques qui a déplacé de façon substantielle le centre de gravité même de la formation. Il ne s'agit plus, désormais, simplement d'organiser des actions de formation, mais de construire au sein d'un projet plus global, une réponse spécifique à un problème qui n'est d'ailleurs pas nécessairement éducatif. L'ingénierie adopte alors une méthodologie largement fondée sur les notions de conduite ou de management de projet, et s'appuie sur des connaissances multidisciplinaires empruntant notamment à l'économie et à la gestion. Les formalisations issues de la pratique et les constructions théoriques auxquelles donne lieu l'ingénierie sont tardives. Elles apparaissent dans la deuxième moitié des années 1980 et concernent tout aussi bien l'ingénierie de la formation que l'ingénierie sociale, l'ingénierie des projets de développement, l'ingénierie des ressources humaines ou l'ingénierie culturelle. Toutes cependant ont en commun de vouloir articuler de façon rationnelle l'analyse et l'action ».

10 Si l'étape « évaluation » est désormais répétée et inscrite dans le processus de formation, sa réalisation renvoie à une problématique plus large qui n'est pas systématiquement mise en œuvre, ou alors qui l'est de manière partielle. L'évaluation peut effectivement se réaliser dans un ensemble de dimensions : pédagogique, organisationnelle, des acquis, de satisfaction et/ou d'exploitation en situation de travail.

L'évaluation, partie intégrante de l'ingénierie de formation

25 Ainsi, en ingénierie, l'étape « évaluation » n'est pas posée systématiquement par les auteurs ; elle n'apparaît que dans les années 1990 ; ses modalités ne sont que rarement précisées. Néanmoins, cette action d'évaluation est plus présente en ingénierie de formation que dans l'ingénierie en général. A la fois étape, procédure et outil, l'évaluation impose une corrélation entre l'ingénieur-formateur, les formés et les commanditaires de l'action. Au-delà d'une situation spécifique, cette analyse critique permet un positionnement historique de l'évaluation dans l'ingénierie de la formation. Depuis peu, l'étape de l'évaluation est donc inscrite, de manière formelle, dans l'ingénierie de formation. Cette dimension de l'évaluation est à prendre en compte à la fois dans les pratiques et dans la formation des ingénieurs-formation, même si le débat avec certains auteurs reste posé (voir notamment l'entretien avec Guy Le Boterf dans ce numéro).

A partir de notre corpus et des grandes tendances qui se dégagent, dans le rapport entre évaluation et formation, nous pouvons distinguer quatre niveaux :

A *génierie des parcours* ou *d'ingénierie de professionnalisation*). L'ingénierie de formation consiste à faire l'analyse la plus complète du travail et à monter un projet de formation adapté, pour aider l'entreprise à évoluer et à devenir plus performante (on parle d'*ingénierie de projet [ou de plan] formation*), mais aussi pour que l'individu puisse progresser à l'intérieur de son projet.

5 Si la formation est « l'action de se doter de moyens pour permettre l'acquisition de savoirs par une personne ou par un groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif » (Ardouin, 2003), alors l'ingénierie de formation ne s'arrête pas à l'acquisition de techniques ou de capacités, ni à la mise en œuvre de « recettes », mais va bien à la recherche de la « création » des conditions les plus favorables pour permettre ou faciliter les apprentissages. Ainsi, l'ingénierie de formation regroupe les différentes actions et les différents dispositifs liés au développement du savoir-faire de l'entreprise – tant au niveau individuel dans l'équipe qu'au niveau collectif de l'organisation –, que nous pouvons décliner en quatre pôles structurés en deux axes : un axe individu/collectif ; un axe formation/production. Dans la fonction formation, la démarche d'ingénierie recouvre ainsi quatre domaines à la fois spécifiques et complémentaires :

10 – au *niveau individuel*, la formation participe au développement et à la transformation des personnes non seulement par l'apport de connaissances mais aussi par la socialisation qu'elle permet. En définitive, la formation est toujours mise en œuvre par l'individu qui, seul, apprend. Il faut s'en souvenir et faire en sorte que la formation soit mise en œuvre aussi pour l'individu ;

20 – au *niveau organisationnel*, la formation s'inscrit dans une logique de développement et de pérennité des structures en tant que collectifs de travail ;

25 – au *niveau productif*, la formation a aussi pour objectif un renforcement de l'efficacité et une logique d'utilisation des savoirs dans le processus de travail en vue de son amélioration ;

30 – au *niveau formatif*, la formation a bien évidemment comme ambition première le développement des savoirs.

Le responsable de formation doit en effet intégrer, dans le système formation de l'organisation, les dimensions individuelles et collectives, mais il doit aussi permettre l'appropriation de nouveaux savoirs en lien avec le système de travail ou avec la production. Il s'agit de concilier formation et production, niveau individuel et niveau collectif. Le croisement de ces axes permet une lecture globale de l'ingénierie. L'ingénierie de la formation est un ensemble coordonné de quatre domaines :

– ingénierie des compétences individuelles, entre production et individu ;

– ingénierie des compétences collectives, entre production et organisation ;

40 – ingénierie de parcours et de professionnalisation, entre individu et formation ;

– ingénierie du plan de formation, entre formation et organisation.

A – *l'évaluation régulation* renvoie à l'évaluation en formation ; elle permet la maîtrise du processus pendant qu'il se déroule, au niveau tant pédagogique qu'organisationnel ;

5 – *l'évaluation sommative*, certifiante ou normative, correspond à l'évaluation de la formation, c'est-à-dire à la vérification en fin de formation des acquis des formés ;

– *l'évaluation finale ou de réalisation*, soit l'évaluation sur la formation, dans le sens de l'examen d'une question ou d'une situation, renvoie à l'analyse de sa mise en œuvre avec les critères de pertinence, de cohérence ou d'efficacité ;

10 – *l'évaluation confrontation* en situation professionnelle, soit l'évaluation pour la formation, dans le sens de l'intérêt des effets de la formation, c'est-à-dire la vérification de l'exploitation de la formation en milieu ou situation de travail en vue de faire évoluer celle-ci.

Ces différentes situations de l'évaluation dans la formation imposent à l'ingénieur-formation de se situer dans le système formation, et plus spécifiquement dans le système et/ou le dispositif d'évaluation. Il doit ainsi porter une attention particulière aux différents référentiels (emploi, compétences, formation) utilisés. En fonction de son positionnement professionnel (Ardouin, 2001), le responsable formation, ou l'ingénieur-formation, est porteur d'interactions de l'évaluation avec la formation ; il développe des attitudes à la fois différenciées en tant que compétences professionnelles, et différentes en tant que postures identitaires que nous avons appelées : conseiller en orientation professionnelle ; ingénieur de la formation ; ergonome de la formation ; consultant en formation.

Et aujourd'hui, l'ingénierie de formation...

25 L'ingénierie de la formation s'est peu à peu imposée comme une nécessité dès lors que la formation est apparue comme un facteur de développement de compétitivité des organisations et de régulation des territoires. Au recouvrement des notions de compétence et de performance s'ajoute un rapprochement entre formation, travail et organisation, dans un processus dynamique où le développement des compétences est totalement lié à celui de l'organisation, et réciproquement (on parle d'*ingénierie des compétences collectives*). Dans ce cadre, les personnes chargées de l'encadrement doivent être fortement impliquées ; se consacrer au développement de la compétence (on parle d'*ingénierie des compétences*) est un changement radical de leur mission. Aussi, il est nécessaire qu'un lien très fort existe avec le référentiel du métier. L'objectif de la formation se déplace sur la professionnalisation des personnes afin qu'elles soient plus performantes au sein de leur organisation mais aussi qu'elles disposent d'une qualification suffisante pour faciliter leur mobilité sur un marché du travail instable (on parle d'*in-*

35 sante pour faciliter leur mobilité sur un marché du travail instable (on parle d'*in-*

38 sante pour faciliter leur mobilité sur un marché du travail instable (on parle d'*in-*

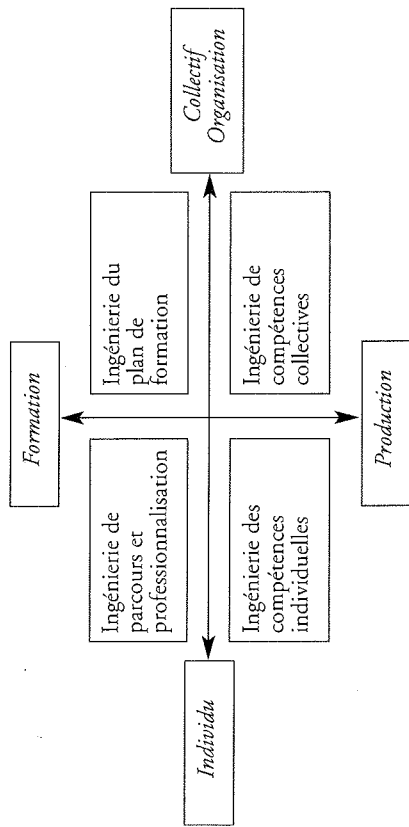


Schéma 1. Dynamique de l'ingénierie de la formation

Ces différents domaines de la dynamique de l'ingénierie de formation renvoient à des finalités particulières qui se traduisent par des actions spécifiques telles que synthétisées dans le tableau suivant.

Ingénierie de formation : une démarche, des domaines		
Domaines	Finalités	Actions de formation
Ingénierie des compétences individuelles	Développement des compétences individuelles	Adaptation à l'emploi Formations techniques
Ingénierie des compétences collectives	Développement des compétences collectives et des groupes de travail	Accompagnement et gestion de projet Formation-action d'équipe ou de projet Formation au management et à l'encadrement
Ingénierie de parcours et de professionnalisation	Développement des qualifications et accompagnement de parcours de professionnalisation	Formation diplômante ou qualifiante Accompagnement de promotion Parcours de socialisation professionnelle Développement des « hauts potentiels » Proposition de congé individuel de formation
Ingénierie du plan de formation	Développement du plan de formation	Plan de formation de l'entreprise Formation public cible Intégration des actions dans une logique d'ensemble

Conclusion

En définitive, l'ingénierie est passée du domaine du génie à celui de l'industrie, du BTP et du secteur tertiaire (notamment dans le montage de projets commerciaux puis informatiques), pour s'étendre aux domaines des services, et notamment à celui de la formation. Son intégration dans le champ social, et plus spécifiquement dans la formation, n'est pas seulement un effet de mode. Selon nous, cela renvoie à une réalité professionnelle et à la revendication légitime de savoir-faire professionnels particuliers. Cependant, cette importation lexicale et sémantique à laquelle nous sommes favorable – avec ce qu'elle comporte de nouvelle lisibilité professionnelle – n'enlève rien aux risques de jargonage et de technicisation. Plus que jamais, la revendication de l'ingénierie de la formation doit s'accompagner d'une vigilance dans la justesse des propos et dans les innovations proposées.

Bibliographie

ARDOUIN, T. 2001. « Interface et posture professionnelle ». *Actualité de la formation permanente*. N° 171, mars-avril.

ARDOUIN, T. 2003. *Ingénierie de la formation pour l'entreprise*. Paris, Dunod.

AUBIGNY, J. 1989. *Formation et développement : vers une ingénierie de la formation*. Paris, L'Harmattan.

BARBIER, J.M. ; BERTON, F. ; BORU, J.J. 1996. *Situations de travail et formation*. Paris, L'Harmattan.

BEILLEROT, J. 1988. *Voies et voix de la formation*. Paris, Editions universitaires.

BERNARD, Y. ; COLLI, J.C. 1975. *Dictionnaire économique et financier*. Paris, le Seuil.

BLANDIN, B. 1990. « L'ingénierie de formation : des projets aux actes ». *Actualité de la formation permanente*. N° 107.

CASPAR, P. ; VONDESCHER, M.J. 1986. *Profession responsable de formation*. Paris, Editions d'Organisation.

COLARDIN, D. 1985. « Vers une ingénierie des formations ». *Education permanente*. N° 81, pp. 25-36.

FIGARI, G. 1988. « Se former à l'ingénierie de la formation par l'action et la recherche ». *Education permanente*. N° 96, pp. 243-247.

GAULEJAC, V. DE ; BONETTE, M. ; FRAISSE, J. 1995. *L'ingénierie sociale*. Paris, Sytos.

GAUTHIER-MOULIN, P. ; GÉRARD, F. 1998. *Les activités et les fonctions de la formation*. Paris, Centre Inffo.

GILLET, P. 1998. « Pour une écologie du concept de compétence ». *Education permanente*. N° 135, pp. 23-32.

LE BOTERF, G. 1985. « L'ingénierie du développement des ressources humaines : de quoi s'agit-il ? ». *Education permanente*. N° 81, pp. 7-23.

LE BOTERF, G. 1990. *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris, Editions d'Organisation.

LE BOTERF, G. 1999. *Ingénierie des compétences*. Paris, Editions d'Organisation.

LE GOFF, J.P. 1999. *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris, La Découverte.

LENOIR, H. 1998. « L'avenir radieux de l'ingénierie ». *Dans* : C. Blanchard-Laville ;

- D. Fablet, *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan.
- NASSER, F. 1971. *L'ingénierie et son organisation*. Paris, Editions d'Organisation.
- NASSER, F. 1976. *L'ingénierie*. Paris, PUF.
- PAIN, A. 1986. « Une nouvelle démarche, l'ingénierie de la formation ». *Actualité de la formation permanente*. N° 80, janvier-février.
- RAYNAL, F. ; MEUNIER, A. 1997. *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés, apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris, ESF.
- REV, A. 1998. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Le Robert.
- VIALLET, F. 1986. *L'ingénierie de la formation*. Paris, Editions d'Organisation.
- VOISIN, A. 1997. « Où va l'ingénierie de la formation ? ». *Actes du colloque « L'ingénierie de la formation : inventaires »*, Dijon, ENESAD, juin.
- WEISS, D. 1988. *La fonction ressources humaines*. Paris, Editions d'Organisation.

Annexes

1. Références par ordre chronologique

- 1970 *Rapport du comité du VI plan*.
- 1971 Nasser, F. *L'ingénierie et son organisation*. Paris, Editions d'Organisation.
- 1975 Bernard, Y. ; Colli, J.C. *Dictionnaire économique et financier*. Paris, Le Seuil.
- 1976 Nasser, F. *L'ingénierie*. Paris, PUF.
- 1985 Le Boteuf, G. « L'ingénierie du développement des ressources humaines : de quoi s'agit-il ? ». *Education permanente*. N° 81.
- 1985 Colardyn, D. « Vers une ingénierie des formations ». *Education permanente*. N° 81.
- 1986 Caspar, P. ; Vondescher, M.J. *Profession responsable de formation*. Paris, Editions d'Organisation.
- 1986 Pain, A. (cité par J. Aubigny). *Formation et développement : vers une ingénierie de la formation*. Paris, L'Harmattan.
- 1988 Weiss, D. *La fonction ressources humaines*. Paris, Editions d'Organisation.
- 1988 Figari, G. « Se former à l'ingénierie de la formation par l'action et la recherche ». *Education permanente*. N° 96.
- 1989 Aubigny, J. *Formation et développement : vers une ingénierie de la formation*. Paris, L'Harmattan.
- 1990 Ponchelet, A. « Ingénierie ou ingénieries ». *Actualité de la formation permanente*. N° 107.
- 1990 Blandin, B. « L'ingénierie de formation : des projets aux actes ». *Actualité de la formation permanente*. N° 107.
- 1990 Le Boteuf, G. *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Editions d'Organisation.
- 1992 *Dictionnaire Robert de la langue française*.
- 1992 Landsheere, V. de. *L'éducation et la formation*. Paris, PUF.
- 1992 Danvers, F. *700 mots-clés pour l'éducation, 500 ouvrages recensés (1981-1991)*. Presses universitaires de Lille.
- 1994 Minvielle, Y. *Ingénierie de la formation, initiation à l'ingénierie de la formation*. Paris, PUF.
- 1994 Fabre, M. *Penser la formation*. Paris, PUF.
- 1995 Gaulejac, V. de ; Bonette, M. ; Fraisse, J. *L'ingénierie sociale*. Paris, Syros.
- 1995 Favry, J. *La formation au service de ses clients*. Paris, Eska.
- 1995 Perrotey, J. « Le DISS "ingénierie de la formation" ». *Canal Education*. N° 4.
- 1995 Guittet, A. *Développer les compétences*. Paris, ESF.
- 1996 Martin, J.P. ; Savary, E. *Se professionnaliser, exercer au quotidien*. Lyon, Chronique sociale.
- 1996 Barbier, J.M. ; Berton, F. ; Boru, J.J. *Situations de travail et formation*. Paris, L'Harmattan.
- 1997 Minvielle, Y. *L'ingénierie de formation*. Actes du colloque, Dijon, ENESAD.
- 1997 Kokosowski, A. *L'ingénierie de formation*. Actes du colloque, Dijon, ENESAD.
- 1997 *Encyclopédie Encarta*.
- 1997 Raynal, F. ; Meunier, A. *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés, apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris, ESF.
- 1998 Meignan, A. *Manager la formation*. Paris, Liaisons.
- 1998 Rey, A. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Robert.
- 1998 Meuglin, P. *L'industrialisation de la formation en question*. Paris, CNDP.
- 1998 Lenoir, H. « L'avenir radieux de l'ingénierie ». *Dans* : C. Blanchard-Laville ; D. Fablet, *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan.
- 1998 Gauthier-Moulin, P. ; Gérard, F. *Les activités et les fonctions de la formation*. Paris, Centre Inffo.
- 1999 INSA. *Plaquette ingénieur*.
- 1999 *Plaquette des universités de technologie de Compiègne, Belfort, Montbéliard et Troyes*.
- 1999 Le Boteuf, G. *Ingénierie des compétences*. Paris, Editions d'Organisation.
- 1999 *Dictionnaire encyclopédique Larousse* (site internet).

L'ingénierie de formation : du far west au néo-académisme ?

La problématique de l'ingénierie de formation est née en France dans un contexte très spécifique qui en a marqué les caractéristiques principales. On peut en trouver des prémises dans les années 1960, mais c'est surtout dans les années 1970 que la problématique s'est structurée et formalisée. C'est ce qui caractérisait ce contexte particulièrement riche du point de vue de la transformation des institutions ?

36

EDUCATION PERMANENTE n° 157/2003-4

L'exportation de formation : l'occasion fondatrice

Un élément, déterminant à mes yeux, a été l'apparition d'un marché nouveau, celui des pays producteurs de pétrole dopés par la montée du prix du baril suite à la stratégie de l'OPEP. Ce qui, dans les pays développés, allait sonner le glas des fameuses Trente Glorieuses a généré pour ces pays à cette époque une croissance considérable de leurs revenus ; beaucoup ont pris l'option de les investir dans des équipements industriels générateurs d'emplois pour leur population, et du moins théoriquement, garants du développement à long terme. Les interlocuteurs naturels de ces pays étaient les sociétés d'ingénierie spécialisées dans le transfert de technologies et l'installation d'usines, et on a vu sur cette période les appels d'offres internationaux se multiplier, de l'Algérie à l'Indonésie en passant par le Qatar et le Venezuela.

Alain Meignant est consultant en management et ressources humaines. Il est l'auteur de plusieurs livres de référence dans la profession, dont Manager la formation (6^e édition 2003) et Ressources Humaines : déployer la stratégie (2000), aux Editions Liaisons (www.alain-meignant.com).

37

EDUCATION PERMANENTE n° 157/2003-4

1 L'élément nouveau a été que le fameux adage, « si tu veux offrir un repas à un homme, donne-lui un poisson, mais pour qu'il n'ait plus jamais faim, apprends lui à pêcher », à force d'avoir été répété, a été entendu, et que beaucoup de donateurs d'ordre de ces pays ont tenu à modifier les règles du jeu pour ne pas dépendre, à moyen et à long terme, d'experts étrangers, y compris dans les postes d'opérateurs qualifiés. Dans certains pays comme l'Algérie de Houari Boumediène, la doctrine de « l'industrie industrialisante » prônée par le ministre Abdessalam impliquait que les entreprises d'Etat, en plus de produire de l'acier, des tracteurs ou du gaz liquéfié, produisent de la qualification du personnel au profit du développement.

10 Ces pays, ou les structures publiques et privées qui les représentaient, ont donc demandé, selon la formule de Sylvère Seurat, alors président du cabinet Eurequip, à « livrer les équipages avec les équipements », c'est-à-dire à mettre en place des dispositifs de formation du personnel local pour livrer des usines non seulement « clé en mains » mais aussi « produit en mains ». Les sociétés traditionnelles d'ingénierie savaient généralement organiser des cursus de formation pour les futurs cadres de l'usine, avec stage dans les installations existant dans un pays développé et formation technique et managériale ; elles avaient l'expérience de la formation sur le tas de personnel peu qualifié, dans des postes assez étroitement définis, par un encadrement expatrié ou local. Mais, par cette évolution de la demande, elles étaient confrontées à un problème de masse et à un problème contractuel. Comment garantir par contrat que, deux ans après signature, dans ce qui, au moment de la contractualisation, était un désert, une usine de 2 000 personnes recrutées localement tournerait avec un bon niveau de production et de qualité ? En cohérence avec leur approche habituelle, elles ont donc recherché le « corps de métier » qui pouvait apporter son savoir-faire. Les modèles classiques de la coopération, basés sur l'envoi d'enseignants ou le transfert de modèles type AFPA, avec une faible synergie entre les services de coopération économiques et éducatifs, ne semblaient pas appropriés. Elles ont alors trouvé les formateurs.

30 La tribu des formateurs d'adultes était en voie de constitution, en France comme ailleurs. Une de ses caractéristiques était le rejet, plus ou moins affirmé, des modèles éducatifs antérieurs. Très globalement, le rejet reposait sur deux arguments. Le premier était d'ordre idéologique, avec la mise en avant des notions d'autonomie de l'adulte, d'apprendre à apprendre, de repositionnement du savoir académique par rapport aux logiques de l'action et de la transformation de l'environnement du formé. Cette réflexion a beaucoup été influencée par des hommes comme Bertrand Schwartz en France, mais aussi par des références internationales alternatives, de Summerhill à Paolo Freire. L'autre argument était plus technique : l'adulte a des représentations et des savoir-faire pratiques, plaquer sur lui des connaissances prélevées dans les étagères académiques,

1 avec les méthodes utilisées pour des jeunes ou des adultes ayant déjà un bon niveau de formation, est inefficace. Magez, avec sa pédagogie par objectifs, ou – de manière moins reconnue mais réelle – le britannique Knowles ont apporté à la fois les concepts et les méthodologies permettant de penser et d'agir sur ce terrain de l'adulte apprenant.

5 Les contrats à l'étranger ont fourni une occasion d'expérimenter ces démarches en vraie grandeur. Dans ce nouveau far west éducatif, les grands organismes de l'époque (l'Acuce, le Cesi, Eurequip...) ont signé des contrats, directs ou en sous-traitance de sociétés d'ingénierie avec des pays comme l'Algérie, le Qatar, le Vénézuéla. François Viallet et l'équipe de *Quaternaire*, qui furent les premiers, en 1987, à écrire sur le sujet de l'ingénierie de formation, travaillèrent activement à la mise en place de structures de formation en Algérie et ailleurs. L'auteur de ces lignes passa deux ans en Algérie, à l'occasion de son service national effectué en coopération, à contribuer à mettre en place le dispositif de formation permettant le démantrement du complexe industriel d'El Hadjar. Bien d'autres eurent des parcours comparables, à titre militaire ou civil, comme Guy Le Boreff en Amérique centrale.

10 Il est certain que cet investissement tiers-mondiste n'était pas sans rapport avec le fait que beaucoup des acteurs de cette époque étaient nés à la politique par l'engagement anticolonial. Ce qui faisait alors question en France (faut-il adapter le personnel par la formation aux besoins des entreprises ?) était ici hors sujet, dans la mesure où la légitimité des nouveaux États à construire les moyens économiques de leur indépendance nationale ne pouvait être mise en doute.

25 Pour d'autres acteurs du marché naissant de la formation, même si les motivations étaient plus *business*, un même enthousiasme se manifestait devant cette nouvelle frontière qui s'ouvrait à la formation continue. L'Education nationale elle-même envisagea, sous la houlette d'Edgar Pisani, de créer une société d'économie mixte, la Sofreduc, pour exporter le savoir-faire éducatif français. J'eus l'occasion, en octobre 1980, de coordonner le numéro 54-55 d'*Education permanente*, sous l'intitulé « Exporter la formation », avec ce sous-titre significatif : « Nouveau marché ? Arme des indépendances nationales ? Défoliant culturel ?

35 Les praticiens réfléchissent. » Dans ce numéro, une interview de Jean Négrel, alors directeur technique du GFC-BTP, repère les points forts et les points faibles de l'offre française sur l'exportation de formation associée à des chantiers de construction.

La constitution d'un corpus méthodologique

Ces opérations eurent leurs succès et leurs échecs, dont ce n'est pas le lieu de faire ici le bilan. L'une de leurs retombées les plus certaines a été la constitution d'un corps méthodologique, dont on notera avec intérêt qu'il a emprunté

1 bien des notions et des modèles d'action à l'ingénierie du BTP. Les formateurs paient couramment de leurs « chantiers », dont ils sont les maîtres d'œuvre en réponse à la demande d'un maître d'ouvrage. Les unités de formation sont des « modules ». Les outils de programmation comme le PERT (*Program Evaluation and Review Technique*) sont utilisés dans les chantiers complexes. La notion de « schéma directeur » est empruntée à l'urbanisme. Lorsque Le Boterf définit l'ingénierie de formation comme « l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation », il prend soin de situer cette définition par rapport à une autre, plus globale, de l'ingénierie : « Ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations nécessaires à la conception et à la réalisation d'un ouvrage [unité de production, bâtiment, système de formation, réseaux de télécommunications] en vue d'optimiser l'investissement qu'il contient et d'assurer les conditions de sa viabilité. »

15 En gros, le raisonnement est le suivant : si un maître d'ouvrage souhaite construire un bâtiment standard sur un modèle déjà existant (par exemple un HLM ou un entrepôt), il a besoin d'un architecte qui connaît bien ces standards et qui saura les adapter au moindre coût au contexte du terrain et de l'environnement ; s'il veut construire un immeuble ou une maison particulière répondant à des fonctionnalités et à des exigences spécifiques, il aura besoin d'études préalables plus lourdes permettant la conception appropriée. Il en est de même en formation. Si l'on vise un public possédant les bases académiques et devant acquérir des connaissances nouvelles, relativement standard, liées à une activité industrielle (chimie, métallurgie...), on peut raisonner à partir d'un casting de formateurs spécialistes recourant à des cours standard « sur étagère » (sur le modèle de l'enseignement traditionnel gérant des professeurs et des disciplines en aménageant les emplois du temps), quitte à en adapter le contenu et la pédagogie. La construction du dispositif de formation consistera en un aménagement des standards – ce qui, soit dit en passant, est moins coûteux. Sur des contenus académiques, même aménagés, le *teaching* prend le pas sur le *learning*, l'expertise centrale restant celle du contenu.

30 Si, en revanche, on a une population hétérogène, d'un niveau initial incertain (y compris dans la maîtrise de la langue), devant acquérir des savoir-faire professionnels opératoires en situation de travail (on ne parlait pas alors de compétence, mais la notion est ici tout à fait appropriée), et si l'on raisonne en termes d'obligation de résultats (l'acquisition effective de ces compétences dans un temps contraignant par les échéances d'un chantier et d'un contrat) et non de moyens (la réalisation de la formation), on est obligé de concevoir un dispositif « sur mesure », prenant en compte à la fois la réalité du niveau des « formés » et

1. Guy Le Boterf, *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Editions d'Organisation, 1990.

1 les exigences du système productif. En Algérie, dans les années 1970, l'ACUCES avait rencontré un problème de ce type lors d'un contrat signé avec la société japonaise Marubeni pour la livraison d'une usine textile. Le contrat entre les Japonais et les Algériens prévoyait la formation d'un encadrement recruté « au moins au niveau BTS ». Les Japonais avaient sous-traité à l'ACUCES la formation de cet encadrement. En réalité, il était impossible de trouver sur le marché du travail algérien suffisamment de candidats correspondant à ce profil, et après évaluation des candidats, il a fallu négocier un avenant permettant la mise en place d'un système de formation « sur mesure » adapté au niveau réel de la population.

10 Si ces contrats d'exportation ont joué un rôle important dans la constitution des référentiels méthodologiques de l'ingénierie de formation – par l'apport de marchés finançant investissements et réalisation et permettant la formation des professionnels –, la situation française a également permis leur développement sur le territoire national. La montée du concept d'éducation permanente et l'institutionnalisation de la formation continue ont progressivement fait apparaître le décalage entre les modalités pédagogiques classiques et les besoins. Les populations de mineurs en reconversion, en Lorraine ou dans le Nord, ne pouvaient entrer dans des dispositifs académiques classiques qui leur rappelaient une expérience scolaire souvent difficile. Plus la préoccupation de formation s'étendait à des populations peu accoutumées à la formation, plus l'exigence de trouver des formes pédagogiques adaptées s'imposait. Plus la formation continue se professionnalisait, plus elle recherchait l'adéquation entre les fameux « besoins » et les réponses pédagogiques, plus elle expérimentait des formes nouvelles.

La question du coût

24 La seule limite, aujourd'hui encore, est le coût de l'ingénierie. Un costume sur mesure tombe mieux mais coûte plus cher qu'un costume en confection.

25 L'activité de formation se mesurant encore essentiellement par des indicateurs de présentisme (l'heure stagiaire), la question de l'affectation de l'investissement d'ingénierie reste posée. Qui va payer le surcoût ? Dans les chantiers d'exportation, le financement ne posait pas de problèmes majeurs, le budget formation n'étant qu'un élément secondaire d'un budget bien plus considérable. A la grande époque de l'ACUCES à Nancy, les financements pour des recherches de pédagogie appliquée ont été assurés pendant plusieurs années. La situation de marché d'aujourd'hui et la pléthore de l'offre face à des décideurs privilégiant le « moins disant » posent le problème sur une autre base. Très globalement, on se trouve face à six situations :

30 L'ingénierie est réintroduite par la technologie – formation ouverte à distance (COAD) –, dans une perspective à la fois d'optimisation des coûts et de réponse aux besoins de populations dispersées ;

- 1 – l'exportation de formation est associée aux stratégies de développement mondial des grands groupes, avec l'ingénierie nécessaire à la formation du personnel local ;
- 5 – l'importance stratégique de la population visée justifie un investissement particulier de conception (universités d'entreprise, préparation de l'implantation d'investissements industriels ou informatiques ou de réseaux commerciaux) ;
- la formation est conçue par des services internes à l'entreprise (avec ou sans aide extérieure) pour répondre à un besoin spécifique, notamment sur les connaissances et les technologies du cœur de métier et/ou confidentielles, impossibles à acheter telles qu'elles à l'extérieur ;
- 10 – le principe même d'une formation réalisée en réponse à un besoin précis suppose un travail en amont sur l'adéquation entre besoins et ressources – c'est notamment le cas des certificats de qualification professionnelle (CQP) ;
- la formation est banalisée, le prix de l'heure par apprenant est fixé de manière administrative (les jeunes, les handicapés, etc.). Dans le meilleur des cas, le donateur d'ordres prend en compte, parmi les critères de choix, l'expérience antérieure de l'organisme sur le segment de population concerné, supposée refléter des investissements antérieurs dans la pédagogie adaptée à la cette population, sans que ceux-ci donnent lieu à des financements spécifiques directs (il peut y

avoir d'autres financements, notamment européens).

Bref, comme dans le bâtiment, le choix entre le pavillon standard et la maison d'architecte est, banalement, lié au statut social et au niveau de revenus du commanditaire.

Le risque du néo-académisme

25 La démarche « compétences » vient aujourd'hui poser le problème sur une base différente. Plus la compétence est associée à une situation de travail et à un environnement organisationnel et de marché spécifique, plus le poids relatif de la formation *stricto sensu* est relativisé, ce qui conduit à ce que certains ont appelé « l'ingénierie de la compétence ». Cette notion exprime la nécessité de mettre à disposition des apprenants, sur une base assez largement individualisée, un « mix » de situations éducatives, parmi lesquelles la formation n'est qu'une modalité possible, à côté d'une gamme large de mises en situation professionnelles. D'un certain point de vue, elle permet de sortir de la contradiction que connaissent bien les formateurs, celle du décalage entre la formation et l'action.

30 Une récente mission dans l'un des pays qui fut jadis l'un des grands « clients » de l'ingénierie de formation, pour le compte d'une grande société locale, m'a permis d'observer les effets pervers d'une conception trop étroite de l'ingénierie de formation. Une équipe de formateurs solidement formés à l'ingénierie de formation y produisaient contenus, modules et supports en route

1 orthodoxie méthodologique, mais de manière complètement décalée par rapport aux besoins réels de l'entreprise. La construction d'un programme durait des mois là où il aurait fallu une grande réactivité. Le système était centré sur les connaissances « de base » alors que le problème de l'entreprise était essentiellement de faire face rapidement à des dysfonctionnements majeurs en matière de qualité technique et de service client. Mais la clé de la résolution de ces problèmes était dans la capacité du management à s'approprier cette problématique et à conduire les actions appropriées, alors que le système de formation s'était construit sur une sorte de bureaucratie de l'ingénierie pédagogique, produisant des « modules » pédagogiquement à peu près irréprochables mais assez largement déconnectés de fait des préoccupations du terrain. Ce qui était jadis espoir de développement est devenu crispation sur le maintien des avantages acquis, ce qui est regrettable, mais surtout constitue un frein objectif à la « mise à niveau » par rapport aux standards internationaux.

5 Cet exemple montre que les aspects novateurs de l'ingénierie de formation peuvent se transformer en une sorte de néo-académisme, d'autant plus dangereux qu'il s'appuie sur la légitimité d'un professionnalisme. J'ai moi-même, dans mes publications sur la formation, toujours systématiquement essayé de mettre trop en avant le corpus méthodologique propre à l'ingénierie de formation, pour poser en permanence la question de l'efficacité de la formation des adultes sur le terrain de sa contribution à la résolution de problèmes se trouvant *en dehors* du champ de la formation, et non pas sur celui de la mise en œuvre de ses propres référentiels méthodologiques. C'est l'une des vertus de la démarche « compétences », malgré ses limites propres, que de reposer la question sur d'autres bases et d'offrir un cadre conceptuel et pratique élargi, décloisonnant la formation proprement dite des autres dimensions qui peuvent lui donner son efficacité (l'organisation du travail, le management, la gestion des ressources humaines), et posant clairement la question de son opérationnalité (« être capable de... ») en dehors de la situation de formation.

30 C'est d'ailleurs pourquoi les formateurs les plus traditionnels, attachés à la pérennité de leurs institutions de formation, s'en méfient, ainsi que les commanditaires les plus soucieux de limiter l'impact potentiel de changement organisationnel de l'acquisition de connaissances et de savoir-faire. C'est pourtant dans ce cadre que le professionnalisme acquis sur la conception de programmes « sur mesure » pourrait apporter, face aux bricoleurs de tous poils, une contribution positive à un nouveau dynamisme économique basé sur la valorisation de l'intelligence dans l'action.

L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs¹

et sa capacité à évoluer dans son environnement. L'évaluation noble de la formation, c'est l'évaluation du devenir professionnel et social de ses bénéficiaires.

Enfin, le troisième enjeu pour l'ingénierie est de savoir revenir aux fondamentaux, d'oser les revisiter : la question de savoir comment l'adulte apprend est bien utile même si elle est parfois oubliée ; de même, maîtriser la différence entre l'inductif et le déductif doit permettre de construire des dispositifs bien plus pertinents que ceux conçus sous la fascination des outils. Il faut envisager le fait que, demain, les adultes revendiqueront le droit d'apprendre à leur manière. Il est en réalité question ici de la productivité des systèmes de formation, de leur performance et de leur pertinence, avec ce que cela comporte comme difficultés pour mesurer et dépasser les seuls points de vue économiques ou administratifs. La question de la performance éducative et pédagogique participe du professionnalisme des formateurs et de l'ambition de l'ingénierie de la formation.

En définitive, quel avenir entrevoyez-vous pour l'ingénierie ?

Il ne peut y avoir de formation légitime, utile, pertinente, sans ingénierie. L'avenir de l'ingénierie est donc radieux, d'autant plus que, sans vouloir « faire mode », il peut être un bel instrument au service du développement durable, aux niveaux technique et professionnel mais aussi social. Que l'individu devienne, soit et demeure un professionnel, dans une employabilité renouvelée, accompagné dans sa qualification, n'est-ce pas là une belle ambition ?

Le nouveau défi de l'ingénierie de la formation sera sans doute de savoir travailler sur l'accord du 20 septembre 2003, dans l'idée d'une « ingénierie de l'accord » ou d'une « ingénierie de la loi ». Mais j'insiste, l'ambition de l'ingénierie n'est réaliste qu'avec un professionnalisme rigoureux, lucide et créatif, de ceux qui la pratiquent. Si cela passe par leur propre formation, cela ne passe pas seulement par elle. C'est donc un beau chantier qui se poursuit !

1 **E**n 1985, dans Education permanente, vous avez écrit un article intitulé : « L'ingénierie du développement des ressources humaines ». Cet article a souvent été considéré comme l'un des principaux textes fondateurs de l'ingénierie de la formation. Presque vingt ans après, comment définissez-vous l'ingénierie de la formation ?

5 Il faut tout d'abord faire un constat : celui de l'extraordinaire développement des pratiques d'ingénierie concernant la formation et des références à ce concept. Plusieurs DSS ainsi que des maîtrises universitaires professionnelles se sont organisés sous cette appellation. Des départements d'ingénierie de la formation existent dans certains ministères, dans les entreprises, dans diverses organisations. Rien de cela n'existait au début des années 1970, lorsque la notion d'ingénierie de la formation a fait son apparition. La législation de 1971 sur la formation continue a largement contribué au mouvement par la nécessité de concevoir et de mettre en œuvre, de façon efficace et efficiente, de nombreux dispositifs de formation. L'expérience des grands projets de conception des instituts de technologie en Algérie après l'indépendance de ce pays a également constitué un lieu d'investissement méthodologique dans le domaine de l'ingénierie de la formation (cf. Viallet, 1987).

20 Ce foisonnement d'initiatives et de réalisations a conduit à une certaine inflation du concept. Bien souvent, le terme d'ingénierie de la formation se

Guy Le Boterf accompagne les entreprises et les organisations pour concevoir ou améliorer leurs dispositifs de gestion et de développement des compétences. Ses publications sur l'ingénierie de la formation et des compétences font autorité (guyleboterf@wanadoo.fr).

1. Pour approfondir les thèmes abordés dans cet entretien, on peut se référer à Le Boterf (1999).

1 réfère à toutes les pratiques concernant la formation. Cela peut faire sérieux de se référer à une appellation proche des ingénieurs mais la rigueur n'est pas toujours au rendez-vous !

5 Personnellement, je considère que le terme d'ingénierie doit continuer à être réservé aux processus de conception et de réalisation de dispositifs. Initialement, il s'agissait de conception d'ouvrages (un pont, une raffinerie, un bâtiment...). Progressivement, la part de l'immatériel a pris de l'importance, et c'est pourquoi le terme de dispositif me paraît plus adapté : on peut concevoir des systèmes d'information, des réseaux... Dans cette perspective, l'ingénierie de la formation doit déboucher sur des dispositifs de formation, l'ingénierie du développement des compétences sur des dispositifs de développement des compétences, l'ingénierie de parcours de professionnalisation sur des dispositifs permettant d'élaborer et de réaliser des parcours, l'ingénierie des formations ouvertes sur des dispositifs de formation « qui s'appuient, pour tout ou partie, sur des apprentissages non présentsiels – en autoformation [Carré, Moisan et Poisson, 1997] ou avec tutorat, à domicile, dans l'entreprise ou en centre de formation [Pineau, 1998] » (DFP, 1982) –, l'ingénierie didactique professionnelle sur des situations de travail apprenantes... Cette approche me semble pouvoir clarifier l'usage du terme d'ingénierie. Se réclamer de l'ingénierie suppose que 20 l'on puisse indiquer à quel type de dispositif on se réfère.

54 Ce qui a évolué et qui continuera d'évoluer, ce sont la nature et la configuration des dispositifs : l'ingénierie des parcours de professionnalisation, des formations en alternance, des situations apprenantes, tend à prendre de l'importance par rapport à l'ingénierie de programmes ou des plans de formation. 25 Tout travail d'ingénierie suppose donc de disposer d'une modélisation de dispositifs en termes de système : que faut-il entendre par dispositif de formation par alternance ? Quels en sont les principaux éléments constitutifs et quelles sont les relations existant entre eux ? Quel système d'acteurs y intervient ? Quelles conditions de fiabilité doivent être réunies ? On pourrait se poser les mêmes questions sur un dispositif de professionnalisation ou sur un dispositif pédagogique. Le savoir sur les dispositifs et la maîtrise de l'approche système constituent des composants importants du savoir d'ingénierie. Bien évidemment, les modélisations ne sont que des hypothèses de travail qui doivent nécessairement être actualisées et adaptées en fonction de chaque contexte particulier. Avec une même modélisation, il est possible d'aboutir à des dispositifs distincts.

35 Par ailleurs, l'ingénierie, me semble-t-il, doit continuer à être synonyme de rigueur. L'ingénierie d'un processus de conception et de réalisation d'un dispositif constitue l'ensemble des méthodes, règles et techniques pouvant et devant être utilisées à cet effet. L'ingénierie d'un dispositif de formation est un corpus de 40 savoirs et de savoir-faire sur lesquels il existe un consensus minimum de la communauté professionnelle qui la pratique. Le diagnostic de la situation à traiter,

1 l'identification des besoins, la définition et la formulation des objectifs et des résultats attendus, la configuration du dispositif pour les atteindre, l'élaboration d'un plan masse, la confection d'un plan d'opérations..., tout cela n'est pas fait au hasard. Des points de passage obligés, des règles méthodologiques, une instrumentation résultent de l'expérience accumulée. Une approche d'ingénieur, utilisant de façon privilégiée l'analyse de systèmes, est ici à l'œuvre. Elle n'exclut pas l'ingéniosité et ne conduit pas fatalement au technocratie que craignaient beaucoup de pédagogues dans les premiers temps d'émergence du concept.

10 Vous insistez sur une certaine stabilité du concept, mais n'assistez-vous pas cependant à une forte évolution des pratiques ?

Je n'ai certes pas terminé le constat. Les pratiques et les objets ont évolué. Je retiens pour ma part trois grands changements.

15 1. Le passage d'une ingénierie de programme à une ingénierie de contexte. Il s'agit de moins en moins de concevoir des programmes ou des cursus s'adressant à un ensemble d'individus qui doivent tous emprunter le même chemin, suivre les mêmes cours, apprendre au même rythme, entrer dans les mêmes progressions. L'heure est à la réalisation de parcours personnalisés, ce qui ne signifie pas que les apprenants ne passent pas par des moments de formation collective. Les parcours sont individualisés mais les personnes n'apprennent pas seules, de façon isolée, en autoformation permanente. J'ai avancé l'hypothèse que la formation et le développement des compétences s'effectueraient de façon croissante sous la forme de parcours de navigation (Le Boterf, 1997, 2002). Cette hypothèse me semble largement en cours d'être confirmée. Le tableau suivant met en évidence comment les principaux éléments d'un tel dispositif se relient à la métaphore de 25 la navigation.

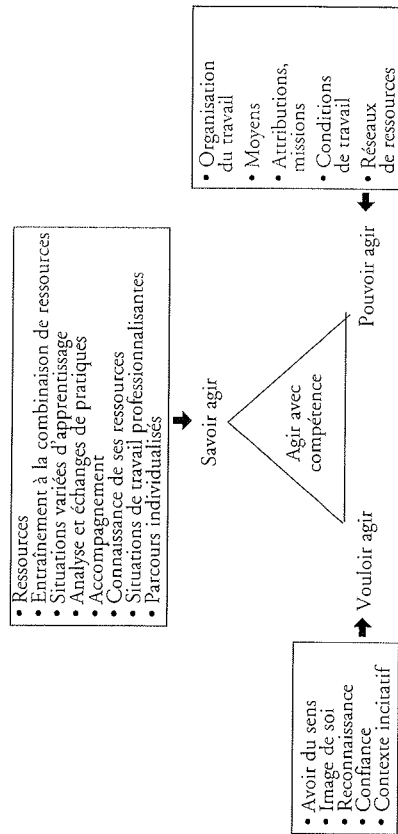
Une « destination » à atteindre	Des « cibles de professionnalisation »
Une « carte » pour naviguer et tracer des itinéraires	Une carte des « opportunités » de professionnalisation
Un plan de route négocié	Des projets concertés de parcours de professionnalisation
Des instruments pour « faire le point »	Des « bilans concertés de positionnement » et des outils d'évaluation
Un livre de bord	Des récits et des carnets de professionnalisation
Une liaison radio et des contrôleurs au sol	Un dispositif d'accompagnement et des outils de liaison
Des conditions et des règles de navigation	Des conditions favorables et des règles de professionnalisation

Un dispositif et des instruments pour la « navigation professionnelle »

1 Il s'agit bien de créer une écologie favorable à l'élaboration et à la réalisation des parcours d'acquisition de compétences qui s'effectuent sur un espace de navigation représenté par une cartographie d'opportunités : situations de formation ; mises en situations de travail ; situations de partage des pratiques professionnelles...

5 Il en va de même pour la création de situations de travail apprenantes. Pour que les personnes agissent avec compétence dans une situation professionnelle, il conviendra de réunir un ensemble cohérent de conditions favorables concernant non seulement le savoir-agir, mais aussi le pouvoir-agir et le vouloir-agir. On peut ici faire référence à certaines approches managériales qui évoquent de façon imagée le *gardening management*. Le message est simple : de même que le jardinier ne tire pas sur les plantes pour les faire pousser, le manager ne peut forcer ses collaborateurs à agir avec compétence. La « stratégie » du jardinier consiste à créer et à entretenir un environnement favorable pour maximiser les chances que les plantes croissent : traitement du sol, ventilation, ensoleillement, tuteurage... Plus cette écologie comportera un ensemble cohérent de conditions favorables, plus la probabilité de réussite sera grande ; moins un tel ensemble de conditions sera réuni, plus les risques d'échec seront grands. La démarche, on le voit, est probabiliste et non pas déterministe. Le succès n'est pas garanti à cent pour cent, mais sa probabilité est maximisée ; on ne saurait exclure les intempéries ou les catastrophes naturelles imprévisibles ni les spécificités de telle ou telle plante.

56 L'ingénierie de situations de travail apprenantes peut s'inspirer d'une telle métaphore. En filant cette dernière, il est envisageable d'identifier les principales conditions à réunir pour maximiser les chances que les collaborateurs agissent avec compétence. L'expérience montre qu'en ce domaine, une règle d'or doit être rappelée : mieux vaut une cohérence forte entre quelques décisions simples plutôt qu'une cohérence faible entre des compétences sophistiquées. Le tableau suivant montre les principaux leviers ou conditions qui peuvent être actionnés pour créer cet environnement.



1 Réunir un ensemble de conditions favorables, c'est concevoir un dispositif. Les liens de cohérence pouvant exister entre ces conditions ne seront pas nécessairement visibles, mais leur texture n'en existe pas moins.

5 La remise en cause de l'ingénierie séquentielle ou linéaire. N'oublions pas que l'ingénierie de la formation s'est d'abord inspirée de l'ingénierie industrielle ; celle-ci se réalisait alors dans un contexte économique relativement stable (les fameuses « Trente Glorieuses »), avant le développement accéléré des technologies informatiques et électroniques, et dans des organisations où les rôles respectifs des maîtres d'ouvrage, des maîtres d'œuvre et des réalisateurs étaient clairement définis et stables. On concevait comme dans une course de relais : le maître d'ouvrage était censé définir avec clarté les objectifs et les résultats attendus (et donc posséder toutes les informations nécessaires pour cela) ; le maître d'œuvre traduisait ensuite ces orientations en dispositif (plan masse ou « à grosses mailles ») ; les réalisateurs précisaient et construisaient le dispositif. La chaîne des contributions respectives entre l'amont et l'aval était stabilisée et planifiée. L'ingénierie du bâtiment servait de référence.

15 Les temps ont changé. La croissance régulière n'est plus au rendez-vous ; les organisations du travail évoluent sans cesse ; la mondialisation rend toute situation incertaine ; il est davantage admis que les maîtres d'ouvrage ne disposent pas de toute l'information nécessaire pour définir avec précision les résultats à atteindre ; le client n'a pas toujours raison et en vient souvent à modifier ses objectifs en cours de route ; les maîtres d'œuvre ont à assister de plus en plus les maîtres d'ouvrage ; les réalisateurs peuvent avoir à jouer les maîtres d'œuvre ; les fournisseurs ou prestataires sont conviés à ne plus se limiter à intervenir en aval mais à contribuer aux processus de conception en amont sur des « plateaux de conception » ; des chefs de projet avec un pouvoir non négligeable s'interposent entre le maître d'ouvrage et le maître d'œuvre ; de multiples réseaux d'acteurs interviennent et font monter la complexité ; la négociation s'impose entre les acteurs concernés...

30 Tous ces changements conduisent à passer de « l'ingénierie séquentielle » à « l'ingénierie concurrente ou simultanée ». Le processus de conception tend à ressembler davantage à la descente d'une ligne de rugby qu'à la course de relais (Midler, 1963). Ce qui est recherché, c'est la contribution simultanée et interactive des divers acteurs ou métiers au déroulement du processus d'ingénierie. L'interaction continue doit permettre de réduire les coûts et de traiter à temps les conflits en intégrant les critères spécifiques aux divers acteurs.

35 L'ingénierie de la formation ou des compétences n'échappe pas à ce mouvement : elle doit être interactive, préciser progressivement les résultats attendus, mettre en place des boucles itératives qui devront être courtes, prévoir des négociations entre les acteurs, associer les prestataires à l'élaboration des cahiers de

1 charges... Les dispositifs à créer dépendent souvent de multiples accords entre des acteurs divers et doivent combiner une grande variété de modalités (auto-formation, formation classique, formation à distance, tronc commun et parcours individualisés...).

5 Plus le processus d'ingénierie devra aboutir à des dispositifs innovants, non connus, en quelque sorte inattendus, moins il sera guidé par la représentation d'un dispositif et devra progresser par des accords successifs entre les acteurs autour d'« objets intermédiaires » (maquettes, esquisses, ébauches...). Lorsqu'il s'agit vraiment d'innovation, les chemins de la conception ne sont pas connus à l'avance. Il faut alors les inventer en marchant (Cross, 2002). Le projet et les problèmes à traiter se précisent en cours de route. Concevoir un dispositif de gestion prévisionnelle et de développement des compétences dans une administration publique, en prenant en compte des logiques de corps dans la gestion des carrières, les disparités dans les systèmes d'information, les champs de pouvoir existants, les applications en cours mais non encore arrêtées de la législation, les incertitudes politiques... suppose qu'il y ait invention et non simple application d'un modèle préexistant. Le chemin lui-même du processus d'ingénierie doit être conçu. S'il fallait trouver un saint patron protecteur des ingénieries des systèmes complexes, je proposerais volontiers saint Jean de la Croix. N'a-t-il pas écrit : « Pour atteindre le point que tu ne connais point, tu dois prendre le chemin que tu ne connais point » ?

58

3. La troisième évolution, plus fondamentale, est à mes yeux encore assez peu perçue. Elle consiste à penser l'ingénierie des dispositifs de formation ou de développement des compétences en référence non plus à des dispositifs industriels mais au fonctionnement des systèmes vivants. Cette évolution est plus difficile à expliquer mais je vais essayer d'être clair.

30 Ce qui me semble important lorsqu'on s'engage dans une telle ingénierie, c'est de raisonner non pas en fonction d'une définition de la compétence mais en s'interrogeant sur ce que signifie « agir avec compétence », et cela pour deux raisons. D'abord, ce que recherchent les entreprises, c'est non seulement que leur personnel ait des compétences mais qu'il sache agir avec compétence dans des situations de travail particulières. Ensuite, il me semble que plus nous aurons une bonne intelligence du processus qu'un sujet met en œuvre pour agir avec compétence, plus nous pourrions mettre en place les conditions qui favorisent ce processus, plus nous pourrions identifier et écarter les obstacles à la mise en œuvre de ce processus. Certes, chaque sujet aura ses particularités et la transparence de sa façon de s'y prendre ne sera jamais totale. Fort heureusement d'ailleurs ! Mais des constantes peuvent être dégagées au même titre que des théories sur l'apprentissage peuvent s'élaborer et avoir une portée générique.

39

4 Le dispositif à concevoir aura d'autant plus de chances d'être efficace qu'il utilisera cette connaissance, qu'il facilitera ce processus. L'analogie sera davantage à faire avec le génie génétique ou les biotechnologies qu'avec les constructions industrielles. Comprendons un processus pour le rendre possible : la contributions des chercheurs dans les théories de l'apprentissage ou des processus cognitifs est appelée à prendre une place importante. Nous sortons d'une période où le « modèle industriel » de l'ingénierie de la formation a permis de faire des progrès sur la pertinence et l'efficacité des dispositifs de formation, mais où la façon d'apprendre des apprenants n'était pas au centre des préoccupations. Nous entrons dans une période où le « modèle vivant » de l'ingénierie va redonner une place centrale à la compréhension de ce que signifie agir avec compétence.

5 Il me semble intéressant de noter que l'ingénierie de la formation « allait bien » avec une définition de la compétence en termes d'état : la formation ne consiste-t-elle pas à acquérir des savoirs ou des savoir-faire ? En revanche, l'ingénierie des compétences ou de la professionnalisation implique que le focus soit orienté sur la mise en œuvre, sur l'activation de combinatoires de ressources, sur le fait que le résultat attendu est à formuler en termes non pas d'acquisition mais d'action pertinente et compétente.

20 Vous observez ou vous anticipez des évolutions importantes. Les entreprises en sont-elles conscientes ?

59

Même s'il est évident que la plupart des entreprises et de leurs responsables des ressources humaines ne tiendront pas ce discours, je constate que, sans le formaliser ainsi, beaucoup en sont proches. L'évolution des contextes remet 25 en cause les approches classiques de l'ingénierie de la formation. Les dures contraintes de la compétitivité imposent aux entreprises des collaborateurs non seulement dotés de compétences mais capables d'agir et de réagir avec compétence. Certaines d'entre elles ont fait l'expérience de ce que signifiaient des référentiels se limitant à de longues listes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. 30 Elles ont besoin de raisonnements en termes de liens et pas seulement en termes de listes : quels liens établir entre des ressources (connaissances, savoir-faire, comportements professionnels, capacités cognitives, répertoires de leçons de l'expérience...), des situations professionnelles à gérer et des résultats à atteindre ? C'est sur ces liens qu'il convient de travailler.

35 La référence au concept de compétence ne devient-il pas alors essentiel ?

37 Permettez-moi une digression. Il en va du concept de compétence comme du concept de génie. Dans un ouvrage remarquable, Evelyn Fox Keller (2003),

1 professeur au MIT, montre comment, paradoxalement, le succès actuel du concept de gène coïncide avec sa remise en cause en tant que concept explicatif de l'hérédité et du développement. Alors que le statut du gène était bien établi et correspondait au segment d'ADN qui déterminait la structure d'une molécule, les progrès de la recherche en sont venus à remettre en cause les frontières du gène. On assiste à un abandon de la relation simple « un gène, un enzyme ». Le gène apparaît non plus comme un objet physique mais comme un concept. La recherche en biologie, qui avait surtout été analytique – d'où le succès du gène et du génome –, doit maintenant s'orienter vers la compréhension des relations entre les composants de la cellule.

Il en va de même pour le concept de compétence : c'est au moment où il devient le plus sollicité qu'il doit évoluer. L'approche analytique doit céder le pas à une approche dynamique s'attachant à comprendre les interactions entre des ressources, des pratiques professionnelles et des résultats. Toute ingénierie de la professionnalisation devrait travailler à rendre possibles et efficaces ces interactions.

Vous abordez finalement les questions d'ingénierie de façon positive. Ne constatez-vous pas cependant des dérives, des risques ?

60 Les dérives ne manquent pas. J'insisterai sur celle qui me semble l'une des plus importantes et qui, en termes un peu triviaux, consiste à vouloir tout « bétonner ». Devant les exigences d'efficacité et d'efficience, on peut être tenté de tout prévoir dans les moindres détails, de vouloir tout contrôler, de mettre tout en procédures. C'est le cas de certains cahiers de charges de la formation qui en deviennent des programmes pédagogiques : les objectifs pédagogiques sont décrits, les séquences de formation définies, les rythmes de progression précisés, les exercices déterminés, les épreuves d'évaluation choisies... Quelle est alors la marge de manœuvre du formateur ? S'il s'agit d'un cahier des charges pour un appel d'offres, que pourront proposer de plus les candidats prestataires ? La distinction nécessaire entre l'ingénierie de la formation (devant aboutir à un cahier des charges) et l'ingénierie pédagogique (devant aboutir à un programme pédagogique) suppose de faire confiance à la créativité et au style des formateurs ou des prestataires. C'est une condition nécessaire pour rendre possible la valeur ajoutée de ces derniers. A vouloir éliminer tout risque, on en vient à bloquer les initiatives pertinentes qui pourraient être prises, et qui sont indispensables dans les situations complexes, inattendues, voire déconcertantes. La rigueur peut se muer en pesanteur. A vouloir ne rien laisser échapper, on finit par emprisonner la créativité. Les actions de formation courantes nécessitent une ingénierie non pas lourde mais « allégée ».

4 *Quel est selon vous le principal défi de l'ingénierie de la formation ou des compétences dans les années à venir ?*

Aider à concevoir et à monter des dispositifs simples tout en prenant en compte la complexité des processus de gestion et de développement des compétences me semble être le principal défi : faire simple tout en évitant le simplisme. L'ingénierie doit permettre de mieux investir dans les compétences ; elle doit donc prouver ou argumenter solidement la valeur ajoutée qu'elle apporte. Elle doit éviter de déboucher à la fois sur des « usines à gaz » et sur des dispositifs trop fragiles faute d'avoir pris la mesure de la complexité des processus qui sous-tendent les compétences individuelles et collectives. Elle doit permettre de concevoir des dispositifs gérables avec une optimisation des ressources. Elle doit rester un moyen de mieux investir dans des dispositifs et des environnements complexes et évolutifs.

Bibliographie

- CARRÉ, P. ; MOISAN, A. ; POISSON, D. 1997. *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, PUF.
- CROSS, N. 2002. « Comprendre la pensée du concepteur ». Dans : M. Borillo ; J.P. Goulette, *Cognition et création*. Paris, Mardaga.
- DÉLÉGATION À LA FORMATION PROFESSIONNELLE. 1982. « Les formations ouvertes, vers une nouvelle économie de la formation ? ». *Etudes et expérimentations en formation continue*. N° 16. Paris, La Documentation française.
- FOX KELLER, E. 2003. *Le siècle du gène*. Paris, Gallimard.
- LE BOTERF, G. 1985. « L'ingénierie du développement des ressources humaines ». *Education permanente*. N° 81, pp. 7-24.
- LE BOTERF, G. 1997. *Compétence et navigation professionnelle*. Paris, Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. 1999. « Les évolutions de l'ingénierie de la formation : ingénierie de parcours de professionnalisation et ingénierie concurrente ». Dans : P. Caspar ; P. Carré (dir. publ.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod.
- LE BOTERF, G. 2002. *Développer la compétence des professionnels. Construire des parcours de navigation*. Paris, Editions d'Organisation.
- MIDLER, C. 1963. *L'auto qui n'existait pas*. Paris, Interéditions.
- PINEAU, G. 1998. *Accompagnements et histoires de vie*. Paris, L'Harmattan.
- VIALLET, F. 1987. *L'ingénierie de la formation*. Paris, Editions d'Organisation.

Annexe 1c

Articles relatifs à l'intervention :
Yves Schwartz
Guy Jobert
François Hubault

Du « détour théorique » à l'« activité » comme puissance de convocation des savoirs

1 **Je placerai ma trajectoire dans une continuité de questionnement** sur les rapports entre la manipulation des concepts et les manifestations de la vie. Ou entre l'exercice des professions intellectuelles et ce qui se régénère partout où les hommes produisent des configurations nouvelles de vie. Je n'ai cessé d'avoir le sentiment que quelque chose ne marchait pas dans ces rapports.

5 Parler ainsi des rapports entre « le concept » et « la vie », est-ce un point de vue abstrait de philosophe ? Pas du tout. Je crois que c'est bien cette question mal réglée qui est au cœur des problèmes qui nous réunissent aujourd'hui. Pour parler plus concrètement, quelle est la nature, que doit-il se passer dans ces rencontres que nous souhaitons développer sous le terme d'« intervention » ? Revendiquons-nous l'intervention pour élargir le champ de nos activités, occuper plus d'espace, voire nous placer sur un « marché » avec retombées financières ? La question me paraît beaucoup plus profonde : elle nous convoque scientifiquement et déontologiquement, donc politiquement.

15 En mon propre langage, je dirais que chaque champ, celui du concept, celui de la vie, ne mesure pas bien de quelle manière spécifique, toujours provisoire et partielle, l'un anticipe l'autre dans son propre effort pour rendre intelligible un milieu de vie ou de travail. Cette question de la « double anticipation » a d'évidence un double enjeu : épistémologique – où et comment fabrique-t-on des savoirs ? – et politique – nous situer par rapport à cette question, qu'on le veuille ou non, c'est prendre position dans les rapports entre les savoirs et les pouvoirs dans nos sociétés à la fois démocratiques et marchandes.

20 Qu'est-ce qui peut conduire à cette position ? Pour l'expliquer, je jette un filet sur mon passé. Remontent à la surface trois rencontres successives de ces rapports difficiles entre les puissances du savoir et les tendances renormalisantes de la vie.

25 Yves SCHWARTZ, professeur à l'université de Provence, directeur du département d'ergologie – analyse pluridisciplinaire des situations de travail (schwartz@up.univ-aix.fr).

La conjoncture des années 1960

- 1 Ma pêche toute personnelle fait remonter d'abord cette conjoncture brillante de la mi-décennie des années 1960, exaltante pour beaucoup, étouffante pour quelques autres : autour de l'ENS, rue d'Ulm, et des hauts lieux du Quartier latin, circulent, favorisés par le magistère puissant mais occulte de Louis Althusser, les grands noms parisiens de cette époque, qui fascinent encore aujourd'hui bien des cercles aux Amériques ou ailleurs : Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jacques Derrida, Jacques Lacan...

Un sentiment de respect s'impose : la « cure de rigueur » théorique que pensait devoir imposer Althusser, non sans liens avec les pensées structuralistes, pouvait avoir quelques raisons d'être et en tout cas d'évidentes vertus formatrices. Mais rétroactivement, je ne peux analyser cette injonction théoriciste que comme la théorie d'une rupture des jeux, des interpellations réciproques entre le concept et la vie. Or ce qui aujourd'hui justifie notre effort pour donner espace à l'« intervention » suppose au contraire de prendre au sérieux dans notre métier d'usineur de concepts, un univers de gestes, de mots, de micro-choix, d'arbitrages, de liens collectifs noués toujours localement, de « dramatiques d'usage de soi », d'usage de « corps-soi », autant de trésors qui « sortent des clous » du conceptuellement anticipé.

Derrière la fascination pour la « théorie » (nom d'une collection célèbre aux éditions Maspero), règne une véritable méfiance par rapport à ces manifestations resingularisantes de la vie. Et pourquoi ? Sinon parce que les vies sociales, et principalement celles des gens au travail, sont déjà, avant tout agir, manipulées par des concepts : à travers des « pratiques sociales », des formations discursives, s'exprime en nous, à travers nous, un système social de placement qui absorbe par avance tout ce qu'on pourra en dire de pertinent. Domine chez Louis Althusser une cosmologie de « places » : entre une place définie dans une structure et une « pratique » qui en exprime la logique sociale spécifique, tout langage, geste, jugement de valeur interne à cette pratique, a un fil à la patte. Tout écart, comme celui assez paradigmatique que commencent à diffuser à cette époque les ergonomes entre le travail prescrit et le travail réel, ne peut qu'être totalement résiduel.

Ce type de « renormalisation » du prescrit (le travail réel) est destitué de tout poids en termes de savoirs et de valeur. Le détour théorique s'impose : sous condition de couper les fils illusoire par lesquels l'expérience croit pouvoir se penser, ce détour peut se nier comme encore le jouet d'un « effet de place », pour, articulé sur un marxisme ainsi régénéré, faire la théorie de ce système de placement. Je parlais de « dramatiques d'usage de soi », que les rencontres ultérieures devaient me suggérer d'inscrire au cœur de toute situation d'activité industrielle. Or l'« antihumanisme théorique » althusserien — en convergence assez profonde avec le Michel Foucault de l'époque —, discréditait toute disponibilité aux débats

- 1 internes de ce qu'on appellera un « Je », un « sujet », industriel. Il y a, chez Louis Althusser, très suivi à cette époque, comme un tour de passe-passe qui est aussi un verrouillage : déconsidérer la propension à aller, pour s'instruire, en rencontre de ce « Je », qui chercherait à s'instituer comme centre partiel de son milieu (de travail).

Il y a comme une harmonie préétablie entre la condition de reproduction de toute formation sociale et les conditions d'accès de tout être à l'ordre humain de la culture, j'évoque ici l'ordre symbolique lacanien. C'est la fameuse théorie des « appareils idéologiques d'Etat » (AIE), ou de l'interpellation constitutive de chacun comme sujet, appelé à remplir une place sociale. Le « Je » va se prendre faussement pour source de sa pensée et de sa parole, alors que ne parle en lui que ce système de placements. « Oui [et là, je cite Louis Althusser] les sujets "marchent tout seuls" » ; ils occupent bien « la place [...] ouvrier, patron, soldat » qui leur est désignée dans cette « vallée de larmes », « s'insèrent dans les pratiques, gouvernées par les rituels des AIE, reconnaissent l'état de choses existant ».

Si c'est ainsi que fonctionne notre vie sociale, il n'y avait plus qu'à tirer l'échelle sous les pieds de tout candidat à l'« intervention » : de quelle instruction serait l'observation de « rituels » déjà figés ? Non, aucun ouvrier ne vient rituellement remplir « tout seul » une place figée, socialement circonscrite, pas plus d'ailleurs que le cadre ou le soldat. Mais contester ainsi cette affirmation, comme je peux le faire maintenant, revendiquer contre elle une attention aux reconfigurations permanentes de ces places par ceux qui les occupent, c'était alors être contaminé par l'« idéologie » : mot assassin, dont je ne peux encore aujourd'hui comprendre l'usage, tant il suppose de suffisance chez ceux qui l'attribuent toujours aux autres.

Pourquoi témoigner encore aujourd'hui de cette vieille colère ? Parce qu'on peut se poser la question : jusqu'à quel point en sommes-nous sortis ? De quel type d'instruction est pour nous le rapport au « terrain », aux « données » ? N'est-ce pas encore souvent un simple « détour dans le détour » (théorique), un segment de vie, que nous allons ensuite soumettre, après décontextualisation, modélisation, essai de généralisation, exclusivement à l'univers de nos concepts, de nos disciplines, de nos pairs ?

Rendons encore une fois hommage à cette formidable ascèse, qui a sa grandeur. Ascèse que j'appellerais « épistémique » : pour rendre intelligible notre histoire, elle ne veut s'affronter qu'à un mode de recombinaison de concepts, puisque c'est par eux que nous sommes faits, que nous pensons et que nous vivons. Grandeur, mais aussi myopie terrifiante, quant à l'absence d'une autre ascèse tout aussi nécessaire, dont l'ignorance est mutilante, au regard de l'histoire et du rapport à nos semblables. Ascèse que j'appelle « ergologique ». Celle-ci

1 nous enjoint de retarder le plus tard possible l'arrêt de notre effort à nous instruire sur l'ici-et-maintenant : par rapport à des pratiques, des normes stabilisées et codifiées dans des concepts antécédents, en quoi la vie et l'activité humaine ne cessent-elles, de tenter plus ou moins de recentrer ces normes antécédentes autour de leurs propres normes ?

5 Pour revenir à ce contexte : quelle « intervention » pouvait s'imaginer autrement que « théorique » ? (Il fallait se faire alors « l'instituteur de la classe ouvrière » ; mais aujourd'hui encore, combien d'« intellectuels » cherchent à devenir conseiller d'un prince, quel que soit celui-ci ?) Que devait-on faire des situations de travail et de vie ? Rien sinon un argument, pas un pôle pour « la pensée au travail ».

10 Voilà le premier inventaire de mon propre filet. Mais deux remarques avant de quitter cette première rencontre. A la même époque, deux champs en travail : — que faire du travail ? A cent mètres du 45 rue d'Ulm, au 41 rue Gay-Lussac, — commençait à se formuler au même moment une hypothèse inverse : la réalité des activités de travail ne peut être une pure « application » de modèles de laboratoires, ni des séquences opératoires déterminées par des « places » ou des postes aussi soigneusement anticipés qu'ils puissent l'être. Profitant d'une tradition antérieure, le collectif d'ergonomes autour d'Alain Wisner préparait sa « sortie des laboratoires », pour de premières interventions emblématiques dont nous profitons encore aujourd'hui ;

16 — un personnage prestigieux était « recruté » par ce militantisme du théorique, sans qu'il lui ait jamais donné lui-même, et pour cause, sa caution. Georges Canguilhem, personnage à part de ce petit milieu universitaire parisien, pouvait paraître comme une suprême autorité : nul n'était plus exigeant que lui, comme historien des sciences, sur l'effort énorme à fournir pour ressaisir la cohérence interne des articulations conceptuelles qui, à un certain moment, « font science ».

25 Ascèse épistémique qui suppose de faire abstraction de ses opinions et de ses valeurs propres pour respecter la norme fabricante interne de la rationalité : « On trouve rarement de l'incohérence dans la pensée d'un auteur quand on sait se faire son contemporain ». Mais en même temps, il n'a cessé d'être un philosophe de la vie : la vie pour lui, qui promeut la créativité technicienne pour élargir sa prise sur les milieux, ne cesse d'anticiper le travail du concept. L'histoire des sciences « doit être écrite comme une histoire et non comme une science, comme une aventure » (*Ibid.*, p. 156). La vie, dans la fabrication même de la science, ne cesse de reconfigurer ses conditions d'existence, de resingulariser ses « places ». Là était sans doute l'incitation philosophique la plus forte au devoir d'« intervention » : penser que l'expérience sociale reproduit des modèles, c'est se penser exister dans un univers de moribonds. Si nous voulons y comprendre quelque

35

39

2. *La formation du concept de réflexe aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, PUF, 1955, p. 157.

1 chose, nous n'avons pas le choix : en situation d'inconfort intellectuel permanent, il faut accepter de nous instruire de nos semblables, qui sont au moins en aussi bonne santé que nous.

Concepts, rencontres : un « drame » dans le langage

5 Pourquoi cette question de l'histoire des sciences est-elle si importante ? Ce que j'appelle ici ma deuxième rencontre n'a rien d'évident dans le cadre de cet article. Pourtant, si on ne s'attaque pas au cœur même du statut du concept, si on ne questionne pas l'expression « sciences humaines », on n'émancipera pas les potentialités de l'intervention.

10 Cette exigence, cette insatisfaction dans les rapports entre le concept et la vie, a progressivement mûri au cours de la décennie 1970 : comment concevoir l'« offre » des universités en formation continue ? Nos ressources, telles quelles, étaient-elles pertinentes pour être proposées à des publics nouveaux, d'expérimentés et de niveaux de formation très hétérogènes ? Notre militantisme universitaire cherchait, après 68, à repenser « l'ouverture » de l'Université. Cela nous a conduits à visiter des usines, fréquenter des CE, questionner les « savoirs-valeurs » de divers protagonistes de l'univers économique à travers leur agir industriels. Et à penser qu'entre ces agirs et les compétences universitaires, il y avait comme une rencontre à opérer entre des formes spécifiques de culture et d'inculture. Et qu'à esquiver cette rencontre, d'une telle idée faible de la culture résulterait une idée faible de la science.

20 Mais pour justifier cette intuition, comment « ré-usiner » (j'emprunte cette expression à Christine Revuz) ces notions de science, de culture ? Il y a comme un verrou à faire sauter. Si la professionnalité de tout fabricant de concepts suppose une neutralisation du singulier, une mise en exterritorialité ou en apesanteur du chercheur, *quid* alors de la « rencontre de la vie des autres » ? Pourtant, il paraît bien que c'est ainsi que « la » science se produit (et on met sous le même manteau indistinctement sciences dites « dures » et « sciences humaines »).

25 Prenons l'exemple de la notion de « collectif de travail » : elle est utile, indispensable, dans sa vertu de généralité. Elle oriente la pensée, anticipe les trajectoires d'investigation. De la connaissance a priori des espaces, des techniques utilisées, des objectifs, des organigrammes, avant toute activité locale, elle déduit des formes de coopération entre travailleurs. Sa valeur anticipative est liée à sa teneur en généralité, « épistémique », pourrait-on dire : le mot « collectif » est tiré du côté du concept dont la fécondité est d'autant plus grande qu'il peut s'abstraire des paramètres locaux.

35 Mais à trop tirer le mot « collectif » du côté du concept, on le dépouille de ses adhérences locales alors pensées comme résiduelles, on sait déjà tout avant **39** d'avoir inventorié puis noué ces formes coopératives, jamais standard, à un tissu

1 d'histoires locales ; c'est-à-dire à la vie des protagonistes de la situation qui leur ont donné des formes, des contenus, des valeurs, pour une large part inarticulables. C'est ce que j'appelais la discipline ergologique qui, elle, tentera au contraire de faire émerger dans le langage toutes ces adhérences collectives chargées d'histoire et de singularité.

5 Ce n'est rien de moins qu'un drame qui se joue là, dont le langage, tiraillé entre ces deux usages opposés, épistémique et ergologique, est le lieu. Drame parce que les rapports de force sont inégaux : le développement des sciences, leur incorporation dans les techniques, mais aussi l'autorité, le pouvoir, que confère à tout argumentaire social sa présentation sur le mode conceptuel, n'ont cessé et ne cessent de faire écran à l'autre usage. Toute intervention comme « rencontre » suppose une hygiène de notre faculté des concepts qui ne réduise pas cette rencontre à un simple exemplaire d'un cas déjà précompris sous un concept. L'intuition évoquée plus haut d'une dérive idée faible de la culture-idée faible de la science, la difficulté à traiter l'intervention comme « rencontre », la propension à parler de « sciences humaines » sans mesurer ce qui les distingue fondamentalement des sciences dites « dures » imposent donc de s'affronter à cette maladie de notre faculté des concepts.

18

Ne fallait-il pas alors s'attaquer au cœur du problème ? C'est-à-dire retisser les liens entre le travail de la science (« dure ») et les multiples champs de l'agir social, sans pour autant dissoudre la spécificité de l'agir scientifique, c'est-à-dire ses exigences normatives de cohérence interne ? Remettre le cœur même de l'agir scientifique « en histoire » pour le réinclure dans le champ des ambitions de la vie humaine et sociale ? Et, pourquoi pas, promouvoir parmi ces champs celui de l'agir industriel, celui de l'activité de travail ?

25 C'était exactement la voie qu'indiquait plus haut Georges Canguilhem : articuler ce que j'ai appelé « l'ascèse épistémique » – travail sans concession et sans démagogie sur les cohérences internes – et la science à écrire, disait-il, comme une « aventure ». C'était tenter de décloisonner la science par rapport à la vie sans mesure de la science. Crête étroite où il a été peut-être le seul à se tenir sa vie durant et qui le rendait éminemment disponible à toutes les dimensions techniques, industrielles, sociales, politiques, qui avaient pu interagir avec le travail proprement scientifique. Démarche que j'ai modestement tenté d'expérimenter³. Mais déboucher les usurpations du discours scientifique, notamment dans le champ de l'agir humain, traiter du drame potentiel du langage pour le laisser disponible à la rencontre de la vie des autres, substituer au faux parallélisme sciences de la nature/sciences humaines la distinction et l'entrecroisement des deux disciplines, épistémique et ergologique, tout cela supposait une longue élaboration du concept d'activité humaine, ce qui mène à la troisième et dernière rencontre.

3. Cf. *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophie*, Toulouse, Octarès, 2000, 2^e partie.

De la réélaboration du concept d'activité aux exigences de toute intervention

1 Je synthétiserai en trois points brefs la troisième rencontre entre le concept et la vie. C'est le concept d'activité, retravaillé et réélaboré au sein d'une démarche que nous avons appelée pour cette raison « ergologique » (racine grecque pour la notion d'activité), qui a pointé pour nous l'origine du malaise, qui nous autorise à concevoir aujourd'hui une meilleure « hygiène » des rapports entre le concept et la vie, à repenser complètement la distinction sciences de la nature/sciences humaines, et à libérer des objectifs pour l'intervention.

5 I. Furent décisifs dans cette nouvelle étape la création dans notre université (1983) d'un dispositif original pour questionner l'agir industriel (analyse pluridisciplinaire des situations de travail, devenu en 1998 département d'ergologie), la découverte de *Redécouvrir l'expérience ouvrière*, d'Ivar Oddone, avec le concept de « communauté scientifique élargie » (1981), et le tissu de relations établi à la même époque avec l'ergonomie de l'activité autour d'Alain Wisner. Qu'il me soit permis de rappeler ici ce que je dois à Jacques Duraffourg, devenu ensuite membre de notre équipe, mais aussi à François Daniellou, Catherine Teiger, ou au regretté Antoine Laville. La notion d'« activité », pour ne pas entamer ici la longue histoire du concept, a d'abord été retravaillée en tradition francophone par l'ergonomie des années 1970-1980. Sans s'engager dans des théorisations « imprudentes », elle pointait ce concept dans l'énumération entre-deux entre le travail prescrit et le travail réel.

20 Je tiens de cette conjonction beaucoup de mes imprudentes généralisations anthropologiques ou philosophiques. Dans *Le rêve de d'Alembert*, à propos de Needham, ce biologiste et philosophe hollandais du XVIII^e siècle, Diderot disait : « Il voyait dans une goutte d'eau l'histoire du monde. » J'en dirais autant de l'énigme humaine, à partir de cette longue et emblématique rencontre-intervention du laboratoire d'A. Wisner à la Thomson Angers. De l'écart entre le schéma « rationnel » préparé par le service « méthodes » d'une chaîne de composants électroniques, pour une séquence de 27 opérations, et sa recombinaison partielle par une opératrice (modifiant l'ordre des opérations, avec gain de temps et d'espace), on peut, je crois, par rapprochements avec bien d'autres constats diversifiés dans le temps sur l'agir industriel, tirer des propositions universelles sur l'activité humaine : jamais réductible à du préensé ; productrice de normes toujours pour une part réindividualisées ; en conséquence d'arbitrages multiples en proie nécessairement, pour les trancher, à un monde de valeurs ; au sein d'un creuset, qu'on appellera, faute de mieux, un « corps-soi ».

4. Cf. Y. Schwartz et L. Durrive, *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse, Octarès, 2003, p. 26-30.

1 2. Si toute activité de travail comporte des débats de normes (comme entre celles du bureau des méthodes et celles que se donne l'opératrice), l'univers des valeurs (terme obscur, certes) est présent dans le plus microscopique des actes de travail. On ne comprend donc ni les gestes, ni les formes de coopération (voir plus haut le « collectif »), ni l'usage « ergologique » du langage, sans se mettre en recherche de ces valeurs qui sont les débats de normes industriels. Mais ces valeurs qui s'incorporent dans l'activité (la justice, la solidarité qui éventuellement conduit chaque opératrice à gagner du temps sur sa séquence pour ne pas gêner sa voisine) n'ont pas de contenu stable ; elles sont continuellement retravaillées, dans leur contenu, leur hiérarchie, par l'épreuve qu'en font les humains industriels dans l'activité.

15 Mais ces choix d'activité, sur lesquels sont les valeurs et que l'activité retravaille, génèrent aussi des trajectoires de savoirs. Supposons que je sois agent d'accueil dans une agence ANPE : selon la façon dont, à l'intérieur de certaines limites, j'essaie de concevoir mon métier, j'accumule et je transmets certains types d'informations, je suis plus ou moins sensible aux normes propres de mes collègues, je me fais des typologies d'usagers... ; il y a dialectique entre les savoirs que je me construis et mon retravail des normes du poste, propre à moi-même et/ou au collectif singulier construit dans cette agence. Bref, se construit, se défait et se refait indéfiniment des triangles qui mettent en tension activité-valeurs-savoirs. Renouvellements partiels, certes, dans certaines limites des normes antérieures, et pas arbitraires au point d'être totalement imprévisibles. Mais quand même : quel professionnel du concept prétendrait disposer d'un « listing » stable et hiérarchisé de ce qui peut faire valeur pour les humains, pour-rait y faire correspondre dans telle configuration de travail tels choix de gestes, de séquences opératives, de liens collectifs, et tels savoirs associés ? Absurde ? Oui certes, mais est-on sûr de pouvoir aujourd'hui exonérer tout travail d'« expert » d'une telle suffisance méprisante ?

30 Que dire alors de la fabrication des concepts relatifs à l'activité humaine ? D'abord, on comprend que la question ne se pose pas de la même manière dans les sciences de la nature, où les objets visés, n'étant pas des êtres en activité, n'ont rien à voir avec de tels triangles. L'activité se situe là, non pas dans les objets visés, mais dans le travail scientifique qui les construit. Au contraire, les concepts que visent les sciences dites « humaines » sont toujours à vivre dans l'inconfort : nul ne peut anticiper comment se forment, se déforment, se reforment les triangles valeurs-savoirs-activités. C'est bien pour cela que, du point de vue épistémologique (la fabrication des concepts), l'intervention est nécessaire : aucun modèle ne peut en effet nous dispenser de cet apprentissage ; mais sous condition d'être « rencontré » ; ou comme le suggère la démarche ergologique, mais l'ergonomie y prépare, à condition d'opérer selon des « dispositifs dynamiques à trois pôles ». Ce point est essentiel, mais trop long à expliciter dans les limites de l'exercice.

1 Si l'activité met dans l'inconfort tous les concepts qui cherchent à la décrire, il en découle que certains développements actuels très riches peuvent néanmoins laisser perplexes : l'activité peut-elle être dans ces conditions quelque chose dont on puisse faire la *théorie* ? Je pense à de féconds développements, issus notamment de Léontiev et du pragmatisme américain, conduisant l'école finlandaise d'Engenstroem et certains chercheurs américains à construire des « systèmes d'activité ». Je crois que l'on peut proposer des approches conceptuelles de l'activité, je ne crois pas que l'on puisse faire un *système* ou une *théorie* de l'activité.

30 Avec mes collègues, nous avons expérimenté en ce sens de nombreuses formes d'interventions : essais de faire plus ou moins fonctionner des « dispositifs dynamiques à trois pôles » dans nos formations durant plus de vingt ans, ou dans des « recherches » sous forme de conventions ou réponses à des appels d'offre ; nous nous sommes interrogés ainsi sur la signification de « l'efficacité » dans les services, de la « qualification » à l'entreprise Péchiney-Gardanne, les « compétences » à La Poste, le « travail militaire » en Bosnie, la qualité du travail d'équipe au Centre d'études nucléaires de Chinon, etc.

15 Mais je voudrais, pour finir, donner le fond de ma pensée sur l'idéal asymptotique de l'intervention, dès lors que l'on tire les conséquences de tout cela.

Intervenir dans la vie des autres : les « groupes de rencontre du travail »

20 Que veut alors dire en effet « intervenir dans la vie des autres » ? Toute intervention rencontre les multiples triangles valeurs-savoirs-activités des protagonistes de la situation considérée. D'un côté, ces triangles s'ancrent et se renouvellent dans les historiques et les difficultés des situations concrètes (service, atelier, collectif...) ; de l'autre, ils sont en continuité avec des valeurs qui débordent complètement la situation considérée, comme telle ou telle conception du vivre-ensemble. Par là, l'intervention questionne toujours l'intervenant, qui n'a ni pied à coulisser ni échelle absolue pour mesurer ou juger ces valeurs opérantes. Pour l'intervenant, qu'il soit universitaire ou professionnel, appelé pour contribuer à résoudre des problèmes *in situ*, il y a donc toujours un risque, plus ou moins acceptable, d'extériorité par rapport à ces triangles. Intervenir sans chercher plus ou moins à déplier ces triangles, c'est rester plus ou moins à l'extérieur des choix, des réserves d'alternatives des protagonistes (lesquels, bien sûr, ont à être soumis à discussion). C'est proposer des hypothèses, des préconisations qui viseront toujours à restructurer de l'extérieur ces triangles du vivre industriel. Alors que le pôle valeur de ces triangles se travaille dans la longue durée entre la temporalité du « corps-soi » et celle du politique, l'intervention est toujours limitée dans le temps.

1 Aussi bien, le contenu idéal de l'intervention, *via* l'approche la plus précise de problèmes de travail les plus concrets, ne doit-il pas être de chercher à mettre en circulation, à endogénéiser dans le milieu considéré cette posture qui conduit chacun à présupposer chez l'autre, collègue de travail, supérieur ou subordonné, une gestion toujours problématique de tels triangles ? N'est-ce pas le moyen de réduire la contradiction entre discontinuité de l'intervention et renouvellement dans la longue durée des triangles valeurs-savoirs-activité ? Face à une demande issue des partenaires sociaux de l'ANPE pour la construction d'un Observatoire des conditions de travail au sein de l'agence, c'est le choix que nous avons fait avec notre ami ergonome J.-M. Francescon : non pas fournir un rapport entièrement conçu par nous et soldant nos obligations à l'égard du partenaire, mais tenter, *via* une formation démultipliée et fonctionnant en dispositif à trois pôles, de coproduire avec les agents de l'organisme une sorte de cahier des charges pour la gouvernance du travail : comment organiser, gérer, gouverner le travail dans l'agence, en prenant en compte ces dramatiques de l'activité industrielle ?

10 Il est clair qu'un tel cahier des charges suppose une certaine distance de ce travail de coformation par rapport aux lieux de travail, par rapport aux rapports hiérarchiques, aux liens de subordination. Une telle intervention demande du temps, parce que rien ne nous prépare, dans nos rapports avec nos semblables, (nos collègues de travail au sens large), à cette attention à leurs triangles valeur-savoir-activité, et simultanément, au nôtre propre. Cette sorte d'imprégnation, je l'appelle « imprintissage ».

En même temps, cette forme d'intervention se distingue de toute formation universitaire, plus orientée vers le travail des concepts, moins connectée sur les réalités, crises ouvertes ou diffusées, les réserves d'alternatives enracinées dans des cadres professionnels spécifiques (entreprise, branche professionnelle...).

Je suis en train de décrire ce que nous appelons des « groupes de rencontre du travail » (GRT) : qu'on me pardonne ce nouveau triangle, ces GRT opèrent des circulations en tous sens entre les savoirs « désinvestis », tels que les universités ou autres institutions les « usinent », et les situations industrielles singulières, où s'entraînent les compétences des intervenants professionnels. Pour œuvrer à déplier ces triangles valeurs-savoirs-activités, ces GRT requièrent donc les compétences des deux autres pôles, académiques et intervenants *in situ*. Mais la sollicitation de ces deux autres pôles par les GRT est aussi pour chacun d'entre eux la chance d'une pertinence élargie de leur métier : approfondissement continu des connaissances sur les activités humaines et la vie sociale, nouveaux horizons transformateurs de l'intervention *in situ*. La dynamique de ces trois pôles est strictement simultanée : développement des GRT dans l'espace social, transformation des régimes de production du savoir sur l'humain, aide au développement des réserves d'alternative dans les organisations. Qui est alors intervenant dans les GRT ? Quelles sont les compétences à y déployer ? On voit bien qu'il s'agit de

1 nouvelles compétences hybrides, s'alimentant aussi bien aux sources « académiques » qu'à celles des professionnels de l'intervention interne et externe, et qu'au fond, ces GRT sont de nouveaux opérateurs de décloisonnements institutionnels, d'appels à de nouvelles formes de coopération.

*

5 Nous sommes convaincus que les vraies transformations dans la gouvernance collective des activités industrielles et plus généralement dans notre auto-gouvernement à tous les niveaux supposent longitudinalement cette forme d'intervention que sont les GRT.

10 Le « T » de GRT signifie d'autant moins une problématique « centralité » du travail qu'une claire définition de ce concept ne peut être fournie. Cette forme d'intervention nous paraît pertinente dès qu'il y a de l'activité sociale. Il nous paraît en tout cas que dans la situation de notre monde marqué par ce qu'on peut appeler une sorte d'« emballement marchand » tendanciellement rétif à ce que j'ai appelé ici les « dramatiques de l'activité », un repositionnement de celle-ci à travers des formes d'intervention telles que les GRT devrait accompagner tous les choix stratégiques et politiques qui prétendent œuvrer sur la longue durée. Je crois que la citoyenneté et le débat citoyen y sont en jeu.

En fin de compte, mon ami F. Hubault avait bien raison de qualifier, il y a cinq ans, la question de l'intervention comme une question *politique*, au sens le plus noble du terme. ♦

Le travail, obscur objet de l'intervention

1 **Le propos de ce texte est de montrer que la formation des adultes entretient** des liens substantiels avec la notion d'intervention et les pratiques qu'elle inspire, historiquement constitutifs de son identité. Pour argumenter ce point de vue, j'adopterai une approche diachronique, en tentant de repérer les objets d'intervention successivement choisis par les formateurs d'adultes.

5 Les liens, en quelque sorte organiques, qui relient la formation des adultes à l'intervention, s'enracinent dans le projet et l'idéologie du changement. Dès la fin des années 1960, les formateurs se sont perçus, et se sont autodésignés, comme des « agents de changement » : changement des personnes, des groupes, des institutions, des organisations et de la société. On notera que le terme utilisé alors était celui de changement et non pas développement comme aujourd'hui. L'expression « agent de développement » avait cours à l'époque mais elle désignait presque exclusivement ceux qui œuvraient dans les milieux agricoles aux prises avec les profondes transformations du monde rural, en particulier pour accompagner sa conversion au modèle productiviste. Le terme désignait également ceux qui intervenaient dans ce que l'on appelait alors les « pays en voie de développement », eux aussi largement habités par des paysans. Ces derniers ayant été « modernisés », ou ayant disparu dans nos pays du Nord, et les « pays du Sud » étant désormais désignés sans référence à un improbable développement, le terme est devenu disponible. Les formateurs pourraient ainsi revendiquer aujourd'hui l'appellation d'« agents de développement », d'autant plus aisément que ce concept, aujourd'hui surutilisé, manque singulièrement de consistance conceptuelle. Si l'on s'attache au couple apprentissage/développement, dont les termes sont souvent mis en opposition, on peut renvoyer l'apprentissage à l'acquisition de connaissances sans modification des capacités d'agir de la personne, et le

1 renvoyer caricaturalement du côté du scolaire. Soucieux de se démarquer du modèle scolaire de l'apprentissage pour mieux définir leur identité propre, les formateurs se positionnent plutôt du côté du développement, c'est-à-dire de la transformation de la personne et de l'accroissement de ses capacités d'action sur le monde.

2 Considérer la formation comme une modalité particulière d'intervention sociale visant le changement pose des questions à plusieurs niveaux : d'une part, le niveau des finalités, des objectifs, des états-but visés ; d'autre part, le niveau des modalités de l'action, des objets vers lesquels est dirigée l'intervention, des « portes d'entrée » pour parler comme Lewin, ou des leviers pertinents du changement comme le disent les managers. C'est sur ce second plan, celui des objets de l'intervention, que se situera mon propos. On notera d'abord qu'en France, dès la fin des années 1960, les pratiques d'intervention dans les organisations s'inscrivaient dans une perspective que l'on pourrait qualifier de réformiste, en contradiction avec un modèle révolutionnaire particulièrement puissant à cette époque. Cette orientation était d'autant plus marquée que les intervenants, notamment les psychosociologues, s'appuyaient sur des conceptions et des méthodes venues pour l'essentiel des Etats-Unis, en sociologie, en gestion ou en psychologie sociale ou différentielle. A une démarche radicale de remise en cause des structures et des institutions de la société, au besoin par l'affrontement violent, les intervenants prônaient des changements micro ou *mezzo*, progressifs, limités, consensuels, consistant à faire produire et circuler de la parole entre acteurs, à travailler sur leurs représentations et leurs modes de relation. Cette opposition peut aujourd'hui sembler surannée ; elle était pourtant centrale à l'époque et nourrisait des débats souvent vifs entre tenants de la voie révolutionnaire et réformistes. Les premiers soupçonnaient les seconds de contribuer à consolider les rapports de domination, économiques, culturels, en les rendant simplement plus supportables ou en augmentant la capacité des individus à les supporter, sans chercher à les subvertir. Cette opposition révolution/réforme, qui a longtemps structuré les débats et les pratiques d'intervention sociale, pointe deux questions : d'une part, le fait que les méthodes d'intervention ne sont jamais totalement dissociables des finalités poursuivies, c'est-à-dire d'une vision morale du bien commun ; d'autre part, le fait que l'intervention repose nécessairement sur des théories ou des idéologies du fonctionnement social, c'est-à-dire des conceptions que l'on s'est forgées quant à la façon dont les sujets, les groupes, les collectivités, les sociétés fonctionnent et évoluent. Plus largement, toute démarche d'intervention s'enracine dans des fondements politiques, moraux et conceptuels, même et peut-être surtout lorsque ceux-ci ne sont pas explicites.

3 Dans leurs démarches réformistes, les formateurs ont successivement orienté leurs efforts et leurs réflexions vers des objets différents, ou plus exactement, ils ont progressivement diversifié leurs objets d'intervention. Je distin-

4 guerai, tout en sachant que cette façon de procéder est trop tranchée, trois « entrées » de l'action intervenante des formateurs : par les personnes, par les structures et enfin par le travail.

Intervenir sur les personnes : formation ou développement

5 Le formateur partage avec l'enseignant le fait qu'il a, face à lui, des individus singuliers qui sont le siège d'un désir, ou d'une absence de désir, d'acquiescence et de se développer. Ce qui les différencie, pour dire vite, c'est la part relative, chez l'un et chez l'autre, de l'apprentissage et du développement. Le formateur ne vise pas seulement à ce que ses interlocuteurs sachent davantage de choses, mais à ce qu'ils agissent autrement, c'est-à-dire à ce qu'ils fassent différemment ce qu'ils font déjà, et pour cela qu'ils modifient leur rapport à leur action, aux objets, au contexte et au sens de leur action. Ce qui va historiquement différencier la figure du formateur de celle du professeur pour adultes, c'est la prise en compte non seulement d'un sujet cognitif, d'un sujet épistémique, mais aussi d'un sujet pris dans l'action et engagé dans toutes les dimensions de sa personne : émotionnelles, imaginaires, sociales, symboliques. Dans ce cadre, deux choses importent au formateur : d'une part, ce que les adultes font, par la pensée, de ce qu'ils ont fait, par la pratique, quelle qu'elle soit ; d'autre part, l'usage pratique qu'à l'avenir ils pourront faire de ce qu'ils ont acquis et transformé en eux-mêmes. Très marqués par la psychosociologie, la psychothérapie et le courant d'analyse institutionnelle, les formateurs qui émergent à partir du milieu des années 1960 pensent que le changement social doit prendre appui sur des transformations du rapport vécu individuel à l'autorité, à l'autonomie, sur des capacités d'autorégulation, sur l'accroissement de son espace de liberté par rapport aux déterminations psychiques et sociales. Les plus politisés des théoriciens de l'éducation de masse ne raisonnent pas autrement. La « pédagogie de la libération », à laquelle on peut rattacher des auteurs comme Paulo Freire, Ivan Illich ou encore Augusto Boal, vise la « conscientisation » des individus au sens de la prise de conscience, par chacun, de ce qui l'aliène à son insu, limite sa liberté d'action sur lui-même et sur le monde objectif. Aliénation sans issue possible tant que les processus de reproduction à l'œuvre dans la structure sociale ou psychique restent inaccessibles à la conscience et à l'analyse de ceux qui les subissent. C'est cette opacité des processus d'oppression qui justifie la nécessité d'une intervention tierce, entre le sujet et son milieu de vie. Dans le monde social, on cherche à alléger le poids des déterminations produites par le groupe d'appartenance, par les rapports de domination économique et/ou symbolique ; dans le monde subjectif, on cherche à desserrer l'étau des déterminations intrapsychiques, de la répétition inconsciente de scénarios construits par les histoires singulières.

1 Dans tous les cas, le formateur cherche à accroître l'autonomie des personnes, leur capacité à intervenir comme agents dans le cours de l'histoire sociale ou de leur histoire individuelle. Certes, il existe, chez les formateurs des années 1960 et 1970, des courants essentiellement centrés sur l'évolution des personnes, fortement marqués par la psychothérapie d'inspiration rogérianne ou par les courants nord-américains du développement personnel, comme il existe des professeurs centrés sur la diffusion de contenus disciplinaires ou professionnels. Les autres, les plus nombreux, agissent sur les personnes mais inscrivent délibérément leur action dans une perspective plus large de transformation sociale. On oublie trop souvent qu'un auteur comme Kurt Lewin, qui avait connu en Europe la montée du nazisme, menait ses travaux sur la dynamique des groupes avec des préoccupations politiques explicites, avec le projet de contribuer à l'avènement d'organisations et d'une société plus démocratiques et plus justes.

15 On aperçoit la contradiction, ou pour le moins la tension, à vouloir transformer le social par le biais d'une influence exercée sur les individus. Cette tension entre le niveau individuel et le niveau social ou sociétal, entre la scène psychique individuelle et les rapports de force sociaux, entre les déterminations endogènes et exogènes, entre ce qui relèverait de la discipline psychologique et ce qui relèverait du sociologique, est au cœur de l'épistémologie des sciences sociales. Elle est également présente, inévitablement, au cœur des pratiques d'intervention dans les organisations. Autant le chercheur peut faire l'économie de cette tension et décider de construire son objet par réduction de son point de vue, être résolument sociologue ou psychologue, autant celui qui agit non seulement pour connaître mais également pour transformer son objet va devoir tenter de « tenir ensemble » les deux dimensions du psychique et du social, auxquelles j'ajouterai, pour être complet, la présence des instruments matériels ou immatériels.

30 Pour pouvoir penser le passage du niveau des personnes à celui des structures, et justifier leurs méthodes d'action, les formateurs des années 1960-1980 ont eu recours à une notion nouvelle dans le champ, celle de « masse critique ». Dans cette perspective, les effets sociaux attendus, la transformation des structures (l'organisation, les relations de pouvoir, les normes sociales, les valeurs, etc.) vont résulter d'une somme de transformations individuelles. C'est le schéma durkheimien qui est repris, mais en quelque sorte inversé. Si les structures sociales doivent leur consistance et leur stabilité au fait qu'elles sont intériorisées par les individus, inversement, l'action sur les consciences d'un grand nombre doit pouvoir emporter le changement desdites structures. C'est ainsi que, pendant cette période, l'ingénierie de la formation fait la part belle à des dispositifs basés sur un principe de démultiplication géométrique, chaque individu formé devenant à son tour porteur d'un message à transmettre à d'autres. Les faiblesses de ce modèle militant sont multiples, la principale étant de prétendre réduire la nature

1 du social à du quantitatif. Au plan de l'efficacité, le bilan est globalement peu probant, mais cependant contrasté. Ce type d'intervention « socio-éducative », selon la formule d'Alain Meignan, a produit non seulement des effets strictement formatifs, mais également des effets culturels diffus mais durables, qu'un auteur comme Renaud Sainsaulieu a pu mettre en évidence. A titre d'exemple, on peut évoquer l'impact culturel des formations en sciences sociales conduites dans la durée au sein d'EDF avec Guy Palmade et Jean Dubost, ou encore l'action de formation à l'économie à laquelle j'ai eu l'occasion de participer dans une grande entreprise cimentière (animée par Pierre Caspar). A une autre échelle, les campagnes de « conscientisation » dans le Nordeste brésilien, modèle limite de l'intervention sociale par l'action formative, ont produit sans aucun doute des effets sur les représentations des paysans pauvres et leur mobilisation. Il est par contre plus difficile de mettre en évidence, dans les organisations, des effets de structure importants et durables attribuables à la simple diffusion large d'actions de formation. Rapidement, le modèle du changement par l'intervention formative a été relayé par un modèle d'intervention prenant directement en compte les structures de l'organisation.

Intervenir sur les structures

35 C'est à partir de ce constat de la modicité des effets de la formation des personnes sur les fonctionnements sur le social que les formateurs vont accentuer la dimension intervenante de leur action. Ils vont mettre en place, au sein des entreprises, des dispositifs plus ou moins sophistiqués de diagnostic, de circulation de l'information et de la parole, de confrontation des représentations, de préparation ou de prise de décisions visant explicitement des effets directs sur le niveau des structures, des organisations et des règles. En refusant parfois de répondre en termes de formation à des demandes formulées en termes de formation. Le terme « formateur-intervenant » ou « formateur-consultant » apparaît alors et la professionnalité des formateurs s'en trouve fortement transformée, comme je l'indiquais dans un article publié dès 1985. A leurs références théoriques et pratiques issues de la thérapie individuelle (Rogers) ou de la psychologie des groupes restreints (Lewin, Moreno, Pagès), ils vont ajouter la sociologie nord-américaine des organisations, acclimatée au contexte français par Crozier et Friedberg, puis Sainsaulieu, et dans une certaine mesure Touraine et le courant de l'intervention institutionnelle (Lapassade, Loureau, Hess). Le couple individus-structures reste au centre de la problématique mais les causalités sont inversées. On fait le pari que si les personnes sont prises dans des structures, des organisations, des univers de règles plus respectueux des personnes et plus démocratiques, elles vivront mieux, seront plus efficaces et se conduiront de façon plus acceptable. Dans cette perspective, si les conduites sont des réponses aux exigences

1 contextuelles, des changements de conduite sont attendus des changements de structures.

Il est bien entendu impossible d'évaluer les effets des innombrables et très diverses pratiques d'intervention qui prennent le système et non plus l'acteur comme objet. Il est peu contestable que des résultats tangibles, mais souvent peu durables, ont été obtenus à froid dans des institutions en crise, bloquées, incapables de s'adapter, menacées dans leur existence et produisant des effets délétères sur leurs membres. Je pense à des entreprises de production, mais plus particulièrement au secteur sanitaire ou social, gros consommateur d'interventions externes. Il en va de même dans l'accompagnement des changements internes exigés par les changements de la contingence : technologiques, commerciaux ou réglementaires. L'intervention se propose de stimuler les capacités d'intervention collective, de faciliter les régulations entre entités internes, d'ouvrir l'expression et de faire circuler la parole. Elle produit du savoir sur les fonctionnements sociaux, les interactions, l'exercice du pouvoir, et met ce savoir à la disposition des acteurs de l'organisation. De nombreux formateurs d'adultes, saisis d'une demande d'expertise ou de formation – c'est-à-dire, dans les deux cas, de mise à disposition de savoirs préexistants, déjà constitués –, proposent des réponses qui renversent le rapport au savoir. Ils invitent leurs clients à produire, avec leur assistance, leur propre savoir, à se l'approprier pour penser et agir différemment, et à imaginer des alternatives. On notera que, dans cette perspective, la notion traditionnelle mais discutable de « besoin » de formation perd son sens et que les problèmes qu'il s'agit de traiter ne sont jamais, en tant que tels, de nature éducative.

25 Ce modèle d'intervention adossé à la sociologie des organisations, et en particulier à l'analyse stratégique ou encore aux travaux de Sainsaulieu, a prévalu sur toute la période pendant laquelle le modèle psychosociologique a eu mauvaise presse, en gros de la fin des années 1970 au milieu des années 1990. Malheureusement, l'application souvent mécanique des grilles de l'analyse stratégique a eu tendance à réifier les fonctionnements sociaux. On ne trouve plus de sujets mais des acteurs, plus de relation de domination, de rapports de forces et de lutte des classes mais la gestion de zones d'incertitude entre acteurs également pourvus de pouvoir, plus de situation de travail mais des systèmes d'action concrets et des sociogrammes, etc. Pour ne rien dire des usages abusifs faits des différentes typologies proposées par Sainsaulieu.

35 Plus largement, on peut dire que l'un et l'autre modèle – l'entrée par les sujets, l'entrée par les structures – n'ont pas véritablement réalisé leur programme qui était de tenter de « tenir les deux bouts » et d'agir sur chaque scène : celle de l'économie psychique individuelle et de ses déterminants internes, et celle des rapports de force socio-économiques et des déterminants externes. Entrant dans la complexité des affaires humaines par l'un ou l'autre plan, chaque démarche

4 peine à rejoindre l'autre plan, malgré les efforts déployés par chaque discipline pour intégrer les composantes de l'autre : d'un côté, davantage de « sujet » dans la sociologie (Touraine, le dernier Bourdieu, Lahire, Kaufman, Dubet, le renouveau de l'approche ethnographique) ; de l'autre, davantage de social dans la psychologie avec le succès d'auteurs comme Bakhtine, Vygotski, ou encore Bruner et maintenant Bandura. On notera dans le même sens l'apparition d'une « sociologie clinique » et l'affirmation par les psychologues du développement qu'il n'y a de psychologie que sociale », comme le dit Jean-Paul Bronckart.

10 En regard de ces difficultés conceptuelles et pratiques, on notera que les deux courants ont en commun de faire peu de cas de l'objet même de la présence des hommes et des femmes dans les organisations qu'ils étudient et/ou sur lesquelles ils interviennent. Les « agents » sont des « sujets » pour les uns ou des « acteurs » pour les autres, mais pas des « actants ». Dit autrement, la grande absente des modèles psychosociologiques et sociologiques d'intervention, c'est finalement l'action, et plus particulièrement cette modalité particulière de l'agir humain qu'est le travail.

Pendant des siècles, la tradition philosophique s'est attachée à un sujet épistémique, connaissant, et depuis peu agissant ; la psychosociologie clinique de langue française, comme l'intervention sociologique tournaïenne, s'est préoccupée des relations et des représentations, de l'évolution des personnes au sein des groupes, sans intégrer la dimension du *faire en situation réelle de travail*, parfois même en plaçant sciemment les personnes à distance physique et culturelle de leurs milieux naturels ; pour sa part, la sociologie des organisations ignore largement *et le travail et les produits du travail et les objets techniques matériels* ou immatériels nécessaires à la production, donnant parfois l'impression que l'activité des travailleurs au sein des entreprises consisterait à tenter d'élargir des zones d'incertitude ou à gérer un espace inscrit dans des relations, de la culture et des structures (pour reprendre le triangle d'or de l'approche sainsaulieenne).

30 C'est ainsi que, de manière provoquante, mais assez juste, un auteur comme Bruno Latour a pu dénoncer une « sociologie sans objet », c'est-à-dire un rapport au monde réel sans autrui ou des interactions humaines, de face-à-face ou de groupe, sans présence du monde objectif. Le monde objectif désignant soit le contexte structurant de l'action, soit ce sur quoi s'exerce l'action transformatrice.

L'entrée par le travail

35 Je voudrais avancer l'idée selon laquelle l'entrée par le travail permet à l'intervention de se tenir au plus près de ses présupposés théoriques (son ancrage clinique, son souci de tenir ensemble le physique, le psychique et le social), et de ses objectifs de transformation des personnes et des situations. Entendons-nous sur le sens du mot travail : il s'agit de la notion construite par les disciplines qui

A l'ont pris pour objet au carrefour de l'ergonomie, d'une psychologie clinique du travail, de la psychodynamique du travail et d'une anthropologie du travail. Pour ces approches, le travail présente un certain nombre de caractéristiques qui, me semble-t-il, en font, au plan heuristique et au plan praxique, un objet intéressant en ce qu'il permet, non pas de répondre à toutes les questions fondamentales de l'intervention, du moins de les reposer à nouveaux frais. Pour argumenter cette proposition, je relèverai quelques traits qui définissent le travail pour les mettre en relation avec les exigences et les visées de l'intervention clinique.

1 Le premier de ces traits est lié au double statut du travail, comme action de transformation du monde objectif, du monde extérieur – celui du réel des objets –, et comme action productrice de la personne, dans le monde subjectif de la construction continue de soi, les deux dimensions étant articulées étroitement, en quelque sorte métabolisées par le social. Dans cette confrontation singulière à la résistance du monde, le social est partout, depuis la nature sociale de la technologie jusqu'aux processus anthropologiques de la reconnaissance d'autrui et par autrui. Ce qu'il est important de noter pour notre propos, c'est que cette dualité ne procède pas simplement d'une double lecture disciplinaire, d'un double regard qui construirait un objet mixte, l'un sociotechnique, l'autre psychosocial, mais qu'elle constitue l'essence même de l'agir humain. D'une part, le rapport au monde objectif est médiatisé par le social ; d'autre part, les interactions humaines sont médiatisées par les objets du monde. La dualité n'est plus une visée, théorique et pratique, une tentative pour intégrer les deux dimensions, elle est une dimension constitutive de l'objet, à prendre en compte dans toutes ses conséquences conceptuelles et pragmatiques. On remarquera au passage que si les concepts permettant de passer sans abus du psychique au social (et retour) sont rares, nous disposons, du côté du travail, de notions telles que la sublimation, l'adressage ou la reconnaissance, qui permettent de tenir ensemble ces dimensions.

2 En tant que catégorie particulière de l'agir humain, le travail est porteur d'une intentionnalité. Ce trait qui définit, *a minima*, l'action humaine autorise l'investigation des finalités, des buts, des objectifs poursuivis par les groupes ou les personnes concernés par l'intervention ainsi que de leur moteur interne et externe. En arrière-plan, c'est la question des positions sociales et des rapports de pouvoir qui se trouve posée, nécessairement. Question qui au cœur de toute intervention dans les organisations.

3 Parce qu'elle est non seulement intention mais également exécution, l'action est située. La situation constitue plus que le cadre passif de l'action, elle la détermine, la formate ; en cela, elle est aussi objet de l'intervention. Celle-ci porte alors non plus seulement et directement sur les acteurs, leurs relations et leurs

A ctés, mais sur les dimensions contextuelles agissantes. L'organisation, l'institution, la contingence (autre façon de désigner la situation) sont des dimensions que l'intervention doit prendre en compte pour comprendre le sens et la fonction des conduites au travail.

4 Finalisé et situé, le travail est une activité *normée*. La question des règles est centrale : pour comprendre ce qui se passe dans un lieu précis et pour intervenir sur ce qui se passe. Les règles de l'action, dont la transformation constitue une des finalités de toute intervention, sont aussi bien celles qui s'imposent de l'extérieur et préexistent à l'action que celles que les agents élaborent dans le cours de l'action à travers une activité délibérative portant sur les dimensions techniques de l'action ainsi que sur ses dimensions éthiques. Ce sont également celles à construire à l'occasion d'une pratique collective proprement politique qui suppose production et circulation de parole, ouverture d'espaces publics de confrontation et de décision. Toutes choses qui sont au centre des pratiques d'intervention.

5 Une des conséquences du caractère situé de l'action, c'est son localisme. En matière de diagnostic, ce trait impose des méthodologies micro avec ce que cela permet de globalisme et de finesse et les limites d'une vision étroite. A plusieurs égards, les analyses du travail entrent dans la catégorie des approches cliniques : elles s'efforcent de prendre en compte la singularité des réponses apportées par les agents à la diversité des situations ; elles tentent de rendre compte du point de vue des opérateurs (le fameux « point de vue du travail » prôné par Jacques Duraffourg) ; elle s'appliquent à rendre compte de la fonction de leurs actes et du sens qu'ils y mettent, et à chercher avec eux les moyens de reprendre la main, même modestement, sur leur vie au travail. L'intervention sur les situations de travail est par nature réformatrice, locale, incarnée. Sans doute est-elle en cela réaliste et adaptée à l'époque. Mais pour reprendre la belle formule de Michael Balint, des « changements limités » peuvent être « considérables ».

Au plan épistémique, ce caractère situé de l'intervention pose la question des savoirs produits dans, par et pour l'intervention. L'intervention produit des savoirs sur le réel de la vie des gens, et les fait circuler pour qu'ils deviennent instruments de développement ; l'intervention produit des savoirs sur les fonctionnements sociaux et les façons de les influencer, c'est-à-dire des savoirs sur elle-même, sur ses concepts et ses méthodes ; enfin, l'intervention produit des savoirs sur les autres savoirs, les met en critique, interroge leur validité, leur pertinence, leur efficacité. Ce qui relie ces différents savoirs, c'est qu'ils sont tous ancrés dans la vie, dans sa diversité, sa singularité, son irrégularité, qu'ils sont produits au plus près du foisonnement de la vie, ce qui n'implique aucun renoncement à l'exigence scientifique consistant à avancer des propositions à portée générale. Cette tension entre le singulier et le général constitue sans aucun doute une caractéris-

Nature d'intervention, nature de savoir

1 **Parmi les ressources qu'elle mobilise**, l'intervention fait une place très particulière aux ressorts biographiques de l'intervenant, à sa subjectivité. De fait, chacun de nous a fait sienne la formule d'Yves Schwartz : intervenir c'est, inévitablement, se mêler à et de la vie des autres. Aussi ne puis-je imaginer me lancer dans cet exercice de décryptage de la nature de l'intervention sans évoquer la chance que j'ai eue que certains « passeurs » interviennent dans ma vie et, de fait, se mêlent à/de moi. C'est une chance, en effet, de pouvoir admirer et de se sentir élevé par la confiance et l'exigence de qui vous ouvre à un « déjà-là » qui donne toute sa mesure à l'ambition, sinon folle, de se mêler du monde. Pour moi, cette chance fut de reconnaître en Pierre Cazamian un maître. Le mien.

Les « leçons », on s'en doute, furent nombreuses. Mais à la base, domine une posture de fond, idéologique et morale : l'écho d'un refus, le refus du « c'est comme ça », du « on n'y peut rien ». Non, ce n'est pas forcément comme ça ; il est possible de faire quelque chose ; on peut agir, le dernier mot n'est pas dit, comme le répète souvent Clot ; le réel du monde (l'entreprise, les organisations productives, les situations de travail, les moyens de travail, les postes, le monde...) contient les conditions de sa transformation.

Pour l'ergonome que je suis devenu, cette posture procède de trois raisons différentes. D'abord, elle relève d'une croyance, d'une conviction issue d'une connaissance : l'inaliénabilité fondamentale du travail (Hubault, 2001), l'activité témoignant à travers les « compromis opératoires » de la résistance du travail à tout formalisme. Ensuite, elle exprime une intelligence : une « manière de voir » (Maggi, 1996), de comprendre le travail qui libère des perspectives d'action possible. Enfin, elle postule une capacité d'agir : une « manière de faire » sur laquelle elle prétend faire fond pour objecter efficacement au « c'est comme ça ».

1 Au final, cette posture combine deux faces : elle est épistémologique – l'actuel n'est pas tout le réel, le réel ne se réduit pas au réalisé (Granger, 1995 ; Hubault, 2003) ; elle relève aussi d'un optimisme méthodologique (Girin, 1990 ; Hubault, 2001) – intervenir, c'est parier sur les failles, jouer dans les crises.

5 Reste que tout « ça » a pris sur un terreau, une thèse d'économie sur le travail... ouvrant une piste qui sera « ma voie » : sur la frontière où les valeurs humaines de l'action se transforment en valeurs économiques de production, comment ça se passe ? Avec cette préoccupation supplémentaire : si le développement économique ne peut pas s'établir longtemps sur un mode qui épuise la ressource qu'il mobilise, et si « ce qui est invivable est impossible », comme aime à dire Yves Schwartz, le travail réel doit donc se réaliser autrement qu'il n'y paraît, et dans cette obscurité-là, logent et le problème et le levier...

Intervention : l'expérience d'un certain rapport au monde

78 Intervenir, c'est expérimenter un certain rapport au monde, c'est-à-dire un certain rapport au « réel ». Plusieurs postures sont donc possibles. J'en vois trois principales : 1) la posture experte, fondée sur la perspective de produire un résultat ; 2) la posture clinique – ou clinicienne –, qui vise un effet ; 3) la posture politique, qui ambitionne de réaliser une valeur.

20 On relèvera, dans la posture 1, la communauté naturelle d'attitude entre l'expert et l'ingénieur, la notion de résultat signifiant ici la réalisation d'une production définie d'avance, au terme du déploiement d'une action dans un espace clos de possibles. Dans la posture 2 – la notion d'effet signifiant ici la production d'une ressource ouvrant à d'autres possibles –, une communauté d'attitude existe aussi, entre le clinicien et le manager ; certes, elle reste pour l'heure moins « naturelle » qu'entre l'ingénieur et l'expert, mais c'est sur elle que se joue pourtant la singularisation du manager et, pour tout dire, la professionnalisation du management. Ces deux modes affrontent une question commune : comment résonner avec la posture 3 ? L'enjeu, en effet, concerne la manière dont les postures 1 ou 2, qui ont donc chacune un statut plus instrumental ou tactique, servent une posture 3 plus fondamentale et stratégique.

30 Ainsi, s'agissant de la posture clinicienne qui est mon choix, se posent par exemple les questions suivantes :

– si l'ergonome clinicien stipule que travailler, c'est dépasser l'extériorité et l'insuffisance de la règle, peut-il imaginer que cela ne l'obligera pas à se caler sur la finalité du travail, pour les personnes comme pour la société ?

35 – de même, un management clinicien ne peut imaginer mobiliser la « ressource humaine » sans rencontrer la question politique du sens du travail, pour les personnes et pour l'entreprise.

1 A la différence de l'intervention experte, l'intervention clinicienne a besoin d'agir pour savoir :

– dans l'intervention clinicienne, il est en effet moins question de « problèmes à résoudre » que d'« expériences à prendre en charge » ; c'est en cela que la clinique relève d'une épistémologie différente de celle des sciences appliquées ;

5 – les objets de l'intervention – activité, situation, faits psychiques, santé, efficacité... – ne sont pas des observables ; la compétence de l'intervenant, chercheur ou consultant, c'est d'abord une compétence d'objectivation des dimensions qui permettent d'agir. L'objectivité est donc, au sens de Girin (1990) : être fidèle aux faits, c'est d'abord rendre compte de « l'histoire qui nous intéresse » à travers eux ; – l'intervention clinique ne permet pas de valider des hypothèses, au sens strict, mais de légitimer des « manières de voir » en raison des « manières de faire » (Maggi, 1996) qu'elles permettent, et donc des effets qu'elles produisent. L'intervention s'évalue à l'aune de ce qu'elle parvient à élargir dans l'ordre de l'espace politique des choix qui s'offrent aux acteurs dans l'entreprise. La validation procède donc d'un accord – à construire – sur ce que signifie l'expérience de l'intervention.

15 Aussi le dispositif d'évaluation constitue-t-il l'élément stratégique de l'intervention. L'évaluation clinique est nécessairement contradictoire. Pour le dire comme Cazamian (1993), la réunion des utilités individuelles et des utilités sociales est l'affaire d'une conception non plus globaliste mais « contradictoire » de l'organisation. Faire la lumière sur ce qui génère la valeur comme les dysfonctionnements, comprendre « ce qui résiste », là où ça résiste, en quoi ce qui arrive aux choses parle des hommes, de ce qui leur arrive à eux, tout cela appelle de comprendre le travail :

– comme un point de vue opposable à d'autres dans les « dispositifs de controverse » (Berry, 1987) qui peuvent s'instituer dans les organisations ouvertes ; – comme lieu et activité d'intégration-arbitrage des contradictions dont il est lui-même et le siège et la « solution » (le travail hétéronome est aussi un dépassement de l'hétéronomie ; travailler c'est « faire quelque chose de l'hétéronomie », le singulier est une synthèse...).

30 Et, de fait, c'est là l'enjeu du « dispositif à trois pôles » développé par Schwartz (1996, 2000) ; c'est aussi l'ambition que soutient la notion d'*ergonomie contradictoire* (Cazamian, 1993), en prenant appui particulièrement sur deux considérations essentielles :

– l'homme n'est pas intégrable, on ne peut pas le « prendre en compte » ; il est opposable, confrontable ; il instruit par sa présence même un espace forcément politique dans lequel s'arbitre un pouvoir dont il revient à l'ergonomie de reconnaître les formes pratiques dans le travail. C'est là le sens de l'écart tâche-activité dans l'intervention ;

1 – il n'y a pas d'interaction homme-machine (a fortiori, pas de dialogue, ni de convivialité...) mais il y a antagonisme ; entre l'homme et la machine, il y a discontinuité, comblée par le travail, précisément. Le travail n'est pas chose, mais accès aux choses, inter-faces.

5 Intervenor, c'est donc concevoir une dynamique où l'efficacité des systèmes et la liberté des hommes entrent en tension. Si, donc, « travailler c'est affronter et dépasser l'extériorité et l'insuffisance de la règle », l'unité à objectiver concerne l'articulation entre : la manière dont l'opérativité règle la confrontation de l'homme et du monde ; la manière dont l'activité règle la confrontation entre la visée positiviste du « prescripteur » – ce que Mendel (1998) appelle le « préacte » – et l'intelligence concrète de l'« opérateur » (l'« acte » de Mendel) ; la manière enfin dont, dans l'activité, se règlent les conflits de valeurs qui soutiennent ces logiques.

15 Le résumé de cette conception clinique de l'intervention tient ainsi dans l'idée qu'intervenir, c'est manipuler..., en considérant bien toute l'acceptation possible de ces termes : le savoir ne précède pas l'action, il en précède, de sorte que c'est en transformant le monde qu'il nous est accessible ; mais aussi bien faut-il rappeler que l'objectivité dépend de l'intention, c'est-à-dire de « l'histoire qui nous intéresse », la finalité poursuivie à travers la transformation, ce qui institue ceux qui la vivent comme experts opposables dans l'évaluation...

Le statut de la présence

Dans la conception clinique de l'intervention, l'engagement est une nécessité méthodologique. Si l'engagement n'est évidemment pas l'apanage des démarches cliniciennes, il est cependant pour celles-ci une nécessité de méthode. L'engagement, c'est ce qui est requis en caution d'une action qui ne contient pas par elle-même la garantie de son résultat. Il faut s'engager parce que l'action ne se soutient pas d'elle-même, parce qu'elle n'offre pas par elle-même toutes les garanties de sa promesse, de sorte que la confiance exige quelque chose en plus, en gage. Et ce qu'on laisse en gage, c'est soi-même.

30 On est en gage et en cela engagé. La pratique clinique repose sur un certain réglage de la distance entre l'« objet » visé et l'intervenant, distance où se dimensionne précisément l'engagement de la subjectivité de l'intervenant, de sorte que rien ne peut se faire sans qu'il y ait soit pour quelque chose...

L'intervention repose ainsi sur un certain régime de la présence. Particulièrement la présence d'esprit : dans l'intervention, il ne s'agit pas tant de prélever des données qui seront traitées après et ailleurs, que de prendre le risque d'une interaction située, et donc de faire une expérience personnelle du métier.

38 Intervenir, c'est « être là », c'est-à-dire où et quand ça se passe pour rendre possible qu'autre chose se passe. Dans cette présence, s'instaurent un certain

1 rapport à l'espace – le territoire –, un certain rapport au temps – le quotidien – et un certain rapport à soi – la subjectivité.

5 L'engagement de la subjectivité signifie qu'intervenir demande toujours d'agir à partir de soi, c'est-à-dire aussi, donc, d'en sortir : mettre en résonance la scène sociale et la scène intérieure. La question centrale est alors de savoir comment empêcher que l'intention pèse trop dans le résultat. Mais comment faire le deuil de la tentation de toute-puissance, de la maîtrise ou du contrôle – le piège du « pilotage », dans les projets... – des processus qu'on engage (c'est-à-dire dans lesquels on s'engage et qui nous engagent) ?

10 De fait, ce deuil-là n'est pas facile. Il ne s'agit pas de retrait, ni de recul. Il relève plutôt d'une posture « à la Gandhi ». Elle demande de l'autorité plus que du pouvoir, et cela procède d'un crédit plus que d'un contrat. C'est pourquoi, en retour, cette confiance appelle un engagement ; mais c'est aussi pourquoi il en coûte souvent beaucoup pour la tenir, et que parfois, le découragement guette (Aletchedjji et Heddad, 2006).

15 L'efficacité de la posture clinique, c'est de produire de la ressource. Il s'agit moins de faire la preuve de ce qui existe, que de faire effet sur ce qui existe, et par là, le donner à voir. L'écoute crée la parole, c'est là ce qui règle la « bonne posture » : être au milieu sans être au centre et rejoindre le « client » – une organisation, des opérateurs, un projet... – là où il en est. Je trouve très parlante la métaphore du « ravitaillement en vol » : il ne s'agit pas de faire à la place, de prendre les commandes ni de prétendre décider des routes à suivre, il s'agit de rejoindre le client dans son histoire et de lui offrir la ressource de la poursuivre (continuer, s'orienter autrement, changer d'altitude ou de vitesse, améliorer le confort du trajet, percevoir d'autres possibilités...).

25 L'intervention opère donc une mise en résonance active, dynamique, entre trois plans : le rapport du projet au réel, le rapport du client au réel (les formes de pensée, le psychisme du client ne sont pas hors contexte, « ça » parle de quelque chose, le réel du travail pour lui) ; le rapport de l'intervenant à ces rapports (son propre rapport au psychique, à l'économique, au social, entre mise à distance pour cause d'incompréhension et illusion de tout savoir d'avance).

30 On conçoit dès lors que le contexte est toujours un prétexte : un pré-texte, c'est-à-dire un « déjà-là » qu'il faut savoir rejoindre, mais aussi un prétexte au sens d'une opportunité, d'un levier, d'un appui pour aller ailleurs, mais enfin, 35 encore, au sens d'un défi, d'une provocation à agir.

1. « La situation clinique met dans un rapport immédiat [...] l'observateur et l'observé. Il faut entendre par "rapport immédiat" une relation non totalement conceptualisée [...] un couple dont les deux partenaires jouent des rôles alternés. Il ne peut s'agir alors d'une situation de connaissance spéculative, et pas même, originairement, d'une situation de connaissance appliquée [...] Le problème épistémologique capital, c'est d'expliquer comment cette situation peut se développer dans un registre d'authenticité connaissance, sans dégénérer en une technique brute d'objectivation mécanique, ni en une pratique incantatoire » (Granger, 1967, p. 187-188).

Intervention clinique : peut-on distinguer entre consultant et chercheur ?

1 Comme je l'ai déjà indiqué, dans l'acception clinique que je défends, intervenir c'est agir sans (tout) savoir d'avance. C'est donc chercher... Pour autant, cela ne signifie pas nécessairement faire de la recherche : l'intervention n'est pas une activité scientifique par elle-même.

5 Mais à l'inverse, dans nos « matières », peut-on faire de la recherche sans passer par la manipulation de ce que l'on cherche à connaître ? L'épistémologie clinique postule évidemment la production de savoir par la transformation (connaître en manipulant, et pas seulement connaître pour manipuler, ni même manipuler pour connaître) : quand elle travaille sur de l'hétérogène (du non-réglé d'avance), l'action précède le savoir.

10 Cette assertion fait moins consensus qu'il pourrait y paraître, car l'accord sur la nécessité de passer par le terrain est souvent superficiel et fictif... Qu'entend-on en effet par *field studies* ? De fait, il y a et cas : soit un cas est la description des opérations et des jeux d'acteurs qui aboutissent à un résultat déterminé, soit il propose un système d'explications... C'est la même question que pose de savoir ce que l'on entend par « processus » : le terme peut être pris dans son sens concret – suite continue d'opérations qui aboutissent à un résultat déterminé (c'est le sens que lui donne le *reengineering* : l'assemblage des formes) –, ou dans son sens analytique – système d'intelligibilité (au sens où les éco-nomistes parlent du procès de travail). Ou encore pour l'« activité » : c'est au sens concret que l'on peut parler d'observation de l'activité, car son sens analytique désigne des compromis opératoires qui ne sont pas observables...

25 Dès lors, cette thèse : si on ne peut pas vraiment parler d'effacer toute différence entre le consultant et le chercheur, du moins faut-il viser l'extinction du genre particulier qui institue cette distinction dans l'organisation actuelle des savoirs et des pratiques d'intervention. Et dans l'organisation des métiers, et la formation qui y prépare. (Soulignons ici que cet enjeu est au principe du projet éditorial de la revue électronique créée en 2004, *@activités*).

30 Quel est alors l'enjeu, et sur quoi repose la différence entre consultant et chercheur ? C'est d'abord *affaire de connaissance*. La connaissance que vise à produire le chercheur, à partir de l'intervention ou dans celle-ci, doit créer du mouvement, ouvrir à de nouveaux développements, relier à d'autres questionnements. La connaissance que vise à produire le consultant, à partir de l'intervention ou dans celle-ci, doit plutôt arrêter des formes stabilisées, reproductibles, généralisables (enjeu d'investissement procédural, économie d'échelle, capitalisation et création de ressource immatérielle).

2. <http://www.activites.org>

1 C'est ensuite *affaire de système d'acteurs*. La différence précédente est souvent redoublée par la tension entre ce qui « guide » le chercheur et le consultant dans leurs rapports aux institutions professionnelles dont ils dépendent... Il y a par ailleurs une différence qui tient dans la demande du client, qui n'est généralement pas la même envers le consultant ou le chercheur, en ce sens qu'il s'adresse autrement au consultant et au chercheur.

5 C'est enfin *affaire de place*. Les positions occupées par chacun dans l'intervention comptent : si l'on admet qu'il est nécessaire de faire pour savoir, la place de chacun agit dans le processus même de production de connaissance...

10 Des différences existent donc. Pour autant, je considère essentiel de remettre en perspective leur valeur et leur nécessité, et donc avec elles, le sens de la tension entre chercheur et consultant, à partir des assertions qui, en ergonomie clinique du moins, doivent les tenir dans un même rapport au monde :

15 – le travail est indisciplinable ; changer le travail, améliorer les conditions de travail, a fortiori la condition du travail, cela ne peut pas relever de la force d'une seule discipline ;

20 – le singulier est une synthèse ; l'activité humaine dépasse dialectiquement dans l'action la discontinuité épistémologique des dimensions qu'elle engage. Ainsi l'unité s'objective dans l'individu, qu'il soit une personne (c'est la visée de la clinique psychologique), une activité (c'est la visée de la clinique ergonomique), une entreprise (c'est la visée de la clinique gestionnaire). Et elle s'objective toujours contradictoirement ;

25 – « passer par le terrain » oblige forcément à sortir le métier de la discipline ; c'est l'enjeu épistémologique de la multidisciplinarité ; c'est l'enjeu politique de la combinaison multiacteurs dans l'intervention ; c'est l'enjeu opérationnel de dispositifs d'évaluation contradictoires – de ce point de vue, notons que les pointillés disciplinaires se retrouvent dans les pointillés fonctionnels des organisations, des marchés : l'ensemble fait système ;

30 – pour autant, enfin, il est en cause de savoir-pouvoir tenir toute la discipline, toutes les figures du métier, tant il et vrai que sortir de la discipline suppose qu'elle existe ; il n'y a pas de multidisciplinarité sans disciplines, et le « déborderement » n'est légitime qu'à la condition de la maîtrise du domaine supposé insuffisant.

Penser autrement le contenu et le mode d'établissement du savoir produit par l'intervention

35 La professionnalisation de l'intervention – faire de l'intervention un métier – passe par l'approfondissement de la tension entre la visée de transformation (enjeu de pertinence) et la visée de connaissance (enjeu de vérité). Envisagée

37 – sous cet angle, il est clair que l'ergonomie manque encore d'une théorie de l'in-

1 intervention pour instruire la résonance entre une théorie de l'activité comme mode de création de valeur économique et subjective, et la recherche d'une théorie de la transformation sociale par l'action ergonomique. Cette architecture reste à construire.

5 La clinique ne signifie pas un développement à l'écart des sciences mères ou sœurs, mais de prendre appui sur elles afin de prendre en charge ce qu'elles ne permettent pas de saisir – pour l'ergonomie : l'activité de travail –, puis de faire retour vers elles des questions adressables à partir du point de vue où elles se sont trouvées en difficulté ou en contradiction.

10 En conséquence, il faut s'attendre à ce que la production de connaissances de l'intervention clinique concerne des singularités plutôt que des invariants. Plus exactement, la production clinique concerne la manière et la raison des singularités de se répéter. Entre la visée de ce qui est commun, qui interdit de comprendre la singularité, et la visée de ce qui est unique, qui interdit d'en apprendre rien, la clinique est l'ambition d'une voie épistémique originale, fondée sur ce que Granger (1967) appelle « la dialectique du cas, [c'est-à-dire] la saisie complexe et contradictoire du singulier et du symptomatique ».

84 La responsabilité de la clinique est de rendre intelligible plutôt que de valider et de généraliser. Sa difficulté particulière, la mienne en tout cas, c'est qu'il faut alors mettre en mots ce qui a d'abord pris sens dans une expérience vécue : la mise en mots, ce faisant, n'est pas synonyme de « formalisation », mais plutôt de « mise en récits » (voir la contribution de J.-C. Moïsson).

25 Avant d'être une méthode, la clinique est une démarche ; elle demande de se « déplacer », physiquement et mentalement : aller sur le terrain, c'est aussi aller sur le terrain de l'autre (se mêler à/de la vie des autres). Et ce terrain s'ouvre toujours à travers une situation marquée par une crise du sens.

30 Le sens n'est pas dans l'histoire, ni même dans son récit, mais dans sa reprise. Le sens de l'intervention pour l'ergonomie ne peut donc pas être confondu avec celui qu'elle a pour les intéressés. Ainsi, il n'y a jamais de validation intrinsèque de l'intervention – cela vaut donc pour l'ergonomie. On retrouve ici, pour conclure, l'enjeu d'une démarche contradictoirelle : en clinique, la réalité n'est connue que par et pour la transformation, qui elle-même suppose des connaissances pour instruire le point de vue qui la guide. ♦

33

Bibliographie

- ALETCHERDJ, T. ; HEDDAD, N. (dir. publ.), 2006. *A quoi sert l'ergonomie ? Hommage à Monique Noulin*. Toulouse, Octarès.
- BERRY, M., 1987. « Le chercheur et le praticien », dans : « L'aide de l'ergonomie à la conception, la décision, la négociation en matière d'organisation dans l'entreprise ». *Revue des conditions de travail*, N° 30, p. 3-11.
- CAZAMIAN, P., 1993. « Critique de la raison ergonomique ». *Performances*, N° 62, p. 43-49.
- CAZAMIAN, P. ; HUBAULT, F. ; NOULIN, M., 1996. *Traité d'ergonomie*. Toulouse, Octarès, nouvelle édition remaniée.
- GIRIN, J., 1990. « L'analyse empirique des situations de gestion : éléments de théorie et de méthode ». Dans : A.-C. Martinet (dir. publ.). *Epistémologies et sciences de gestion*. Paris, Economica, p. 141-182.
- GRANGER, G.-G., 1967. *Pensée formelle et science de l'homme*. Paris, Aubier Montaigne.
- GRANGER, G.-G., 1995. *Le probable, le possible et le virtuel*. Paris, Odile Jacob.
- HUBAULT, F., 2001. « Faire de l'ergonomie une pensée ». Dans : F. Hubault (dir. publ.). *Comprendre que travailler c'est penser. Un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*. Toulouse, Octarès, p. 11-31.
- MAGGI, B., 1996. « La régulation du processus d'action de travail ». Dans : P. Cazamian ; F. Hubault ; M. Noulin. *Traité d'ergonomie*. Toulouse, Octarès, p. 637-662.
- MENDEL, G., 1998. *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris, La Découverte.
- SCHWARTZ, Y., 1996. « Ergonomie, philosophie et extraterritorialité ». Dans : F. Daniellou (dir. publ.). *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Toulouse, Octarès, p. 141-182.
- SCHWARTZ, Y., 2000. *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse, Octarès.

Annexe 2

Tableaux d'analyse des articles selon la grille de Boltanski et Thévenot

Thierry Ardouin : « La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie de la formation »

Passage 1 : pp 14-15 (la question de l'ingénierie)

Extrait choisis :

- L. 4 à 10 (p. 14) : « Le Boterf (1990) situe l'ingénierie comme « l'ensemble coordonné des activités permettant de *maîtriser* et de synthétiser les informations nécessaires à la *conception et à la réalisation d'un ouvrage* (unité de production, bâtiment, système de formation, réseaux de télécommunication) en vue : *d'optimiser l'investissement* qu'il contient ; d'assurer les conditions de sa *viabilité* ». Ainsi, selon lui, l'ingénierie de formation constitue-t-elle « l'ensemble coordonné des *travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation* ».
- L. 7 à 15 (p. 15): « nous définirons l'ingénierie de formation comme une *démarche socioprofessionnelle*, au cours de laquelle, par des *méthodologies* appropriées, l'ingénieur en formation doit *analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, des dispositifs et/ou des systèmes de formation, en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels* ».

Termes "non-attribués à un monde"	Synthétiser, démarche socioprofessionnelle
Monde inspiration	
Monde domestique	
Monde de l'opinion	
Monde civique	
Monde marchand	
Monde industriel	Conception et réalisation d'un ouvrage, maîtriser, unité de production, système de formation, optimiser l'investissement, viabilité, travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation, méthodologies appropriées, analyser, concevoir, évaluer des actions et des dispositifs, environnement, acteurs professionnels

Passage 2 : pp 18 -19 (1983-1992 : l'émergence du concept d'ingénierie en formation)

Extraits choisis :

- L. 2 à 6 (p. 18) : « Le *changement des conditions économiques engendré par la crise* va susciter d'autres démarches dans le domaine de la formation. En effet, tant que *l'offre* était inférieure à la *demande* et que *l'organisation du travail* et le *poste de travail* étaient figés dans le *système économique*, les *entreprises* ont éloigné la formation de leurs priorités »
- L. 33 à 40 (p. 18) et 1 et 2 (p. 19) : « La formation apparaît non plus seulement comme une *solution curative aux problèmes d'emplois*, mais comme un *outil possible d'accompagnement* face aux *évolutions économiques*. Durant cette période, les préoccupations sont centrées sur les *mécanismes de transition entre milieu de travail et milieu de formation*. On s'interroge sur la *conception* de systèmes éducatifs et particulièrement de *systèmes de formation professionnelle*. *La formation devient une action* parmi d'autres de *l'art du management* ; elle est non plus une *réparation* mais une *anticipation*. La formation n'est plus considérée comme une *dépense sociale* ; elle peut participer à la *stratégie de la performance des entreprises et des organisations* ».
- L. 3 à 10 (p.19) : « A ce contexte des entreprises est associée la *volonté politique de moralisation* du *marché de la formation*, liée à la fois à la *qualité*, à *l'efficacité* et à une certaine *déontologie*. Parallèlement, en continuité avec la période précédente, *l'information sur la formation* devient de plus en plus importante et de plus en plus précise. Dans le discours mais aussi dans la pratique, la *formation est considérée comme un investissement* en tant que tel. C'est un période charnière, transitionnelle, au cours de laquelle le concept d'ingénierie émerge dans le champ de la formation ».

Termes "non-attribués à un monde"	Priorités, réparation, déontologie, La formation comme solution curative aux problèmes d'emplois
Monde inspiration	
Monde domestique	Formation comme outil d'accompagnement, milieu de travail et milieu de formation
Monde de l'opinion	Information sur la formation
Monde civique	volonté politique de moralisation (+)
Monde marchand	Formation comme dépense sociale (-), Le changement des conditions économiques engendré par la crise, offre, demande, marché de la formation,
Monde industriel	Conception, Organisation du travail, poste de travail, système économique, systèmes de formation professionnelle, art du management, anticipation, stratégie de la performance des entreprises et des organisations, qualité, efficacité, formation comme investissement

Passage 3 : pp 20-21 (1993-1999 : l'ingénierie de formation, une nouvelle nécessité)

Extraits choisis :

- L. 6 à 15 (p. 20) : « Pour faire preuve de *compétitivité*, les entreprises doivent tenir compte des cinq *facteurs d'évolution* cités plus haut. On peut dire aujourd'hui que les deux grands axes d'amélioration identifiés pour être *compétitif* sont : *l'organisation du travail* et le *développement des compétences* ; une *organisation* non plus *figée* mais ouverte. Cette *organisation du travail* et ce *développement de compétences* nécessitent d'aborder le *problème de la qualification* et de la *formation* de façon très différente. Il faut désormais intégrer le *dispositif de formation* dans la *vie de l'entreprise* et *l'adapter* « *sur mesure* » à son besoin. C'est cela qui conduit à la mise au point d'un processus complet que l'on pourra appeler « ingénierie de formation ».
- L. 30 à 36 (p. 20) : « l'ingénierie de formation consiste ainsi à *faire l'analyse complète du travail* et à monter un *projet de formation adapté*, pour aider l'entreprise à *évoluer* et à *devenir plus performante*, mais aussi pour que *l'individu* puisse *progresser à l'intérieur de son projet*. Il faut cependant garder à l'esprit que l'ingénierie reste un *moyen au service d'objectifs*, et qu'elle n'est pas une finalité. L'architecture mise en place, tout en étant *pertinente* et *efficace*, doit donc être en cohérence avec *l'objectif assigné* ».
- L. 9 à 12 (p. 21) : « L'ingénierie adopte alors une *méthodologie largement fondée sur les notions de conduite ou de management de projet*, et s'appuie sur des connaissances multidisciplinaires empruntant notamment à *l'économie* et à *la gestion* ».

Termes "non-attribués à un monde"	Individu, pertinente
Monde inspiration	Organisation figée (-)
Monde domestique	la vie de l'entreprise, « sur mesure »
Monde de l'opinion	
Monde civique	
Monde marchand	Compétitivité, économie
Monde industriel	Facteurs d'évolution, organisation du travail, problème de la qualification, développement des compétences, dispositif, adapter à son besoin, l'analyse du travail, projet de formation adapté, évoluer et devenir plus performante, progresser à l'intérieur de son projet, un moyen au service d'objectifs, efficace, objectif assigné, méthodologie fondée sur les notions de conduite ou de management de projet, gestion.

Passage 4 : pp 22-23 (Et aujourd'hui, l'ingénierie de formation...)

Extraits choisis :

- L. 26 à 32 (p. 22) : « L'ingénierie de formation s'est peu à peu imposée comme une nécessité dès lors que la formation est apparue comme un *facteur de développement de compétitivité* des *organisations* et de régulation des *territoires*. Au recouvrement des notions de *compétence* et de *performance* s'ajoute un rapprochement entre *formation*, *travail* et *organisation*, dans un *processus dynamique* où le *développement des compétences* est totalement lié à celui de l'*organisation*, et réciproquement (on parle d'*ingénierie des compétences collectives*) ».
- L. 31 à 36 (p. 23) : « le responsable de formation doit en effet intégrer, dans le *système formation de l'organisation*, les dimensions *individuelles* et *collectives*, mais il doit aussi permettre l'appropriation de nouveaux *savoirs* en lien avec le *système de travail* ou avec la *production*. Il s'agit de concilier *formation* et *production*, niveau *individuel* et niveau *collectif*. Le croisement de ces deux axes permet une lecture globale de l'ingénierie ».

Termes "non-attribués à un monde"	Territoire, appropriation, savoirs
Monde inspiration	
Monde domestique	
Monde de l'opinion	
Monde civique	Dimensions individuelles et collectives, compétences collectives,
Monde marchand	compétitivité
Mondes industriels	Facteur de développement, organisation, compétence, performance, travail, processus dynamique, système formation de l'organisation, système de travail, production,

Alain Meignant: « L'ingénierie de formation : du far west au néo-académisme ? »

Passage 1 : pp. 38-39 (l'exportation de formation : l'occasion fondatrice)

Extraits choisis :

- L. 31 à 39 (p. 38) et l. 1 à 5 (p. 39) : « la *tribu des formateurs d'adultes* était en voie de constitution, en France comme ailleurs. Une des caractéristiques était le *rejet*, plus ou moins affirmé, *des modèles éducatifs antérieurs*. Très globalement, le rejet reposait sur deux arguments. Le premier était d'ordre *idéologique*, avec la mise en avant des notions *d'autonomie de l'adulte, d'apprendre à apprendre, de repositionnement du savoir académique* par rapport aux *logiques de l'action* et de la *transformation de l'environnement du formé* (...). L'autre *argument* était plus *technique* : l'adulte a des *représentations* et des *savoir-faire pratiques, plaquer sur lui des connaissances prélevées dans les étagères académiques* avec les *méthodes* utilisées pour des jeunes ou des adultes ayant déjà un bon niveau de formation est *inefficace* ».

Termes "non-attribués à un monde"	repositionnement du savoir académique
Monde inspiration	Autonomie de l'adulte, représentations, penser
Monde domestique	Apprendre à apprendre, rejet des modèles éducatifs antérieurs (-)
Monde de l'opinion	
Monde civique	Tribu des formateurs d'adultes
Monde marchand	
Mondes industriel	Savoir académique, plaquer des connaissances prélevées sur les étagères académiques avec des méthodes utilisées pour les jeunes ou les adultes ayant déjà un bon niveau de formation est inefficace, logiques de l'action, transformation de l'environnement du formé, savoir-faire pratiques, méthodes, inefficace

Passage 2 : p. 40-41 (la constitution d'un corpus méthodologique)

Extraits choisis :

- L. 22 à 39 (p. 40) : « Si l'on vise un *public* possédant les bases académiques et devant *acquérir des connaissances nouvelles*, relativement standard, liées à une *activité industrielle* (...) on peut raisonner à partir d'un *casting de formateurs spécialistes* recourant à des cours standard « sur étagère » (sur le *modèle de l'enseignement traditionnel* gérant des professeurs et des disciplines en aménageant les emplois du temps), quitte à en *adapter le contenu et la pédagogie* (...). Si, en revanche, on a une *population hétérogène*, d'un niveau initial incertain (...), devant *acquérir des savoir-faire professionnels opératoires en situation de travail* (...), et si l'on raisonne en termes d'obligation de *résultats* (l'acquisition effective de ces *compétences* dans un *temps contraint par les échéances d'un chantier* et d'un *contrat*) et non de *moyens* (la réalisation de la formation), on est obligé de concevoir un *dispositif « sur mesure »*, prenant en compte à la fois la réalité du niveau des « *formés* » et les *exigences du système productif* ».
- L. 10 à 23 (p. 41) : « Si ces *contrats d'exportation* ont joué un rôle important dans la constitution des *référentiels méthodologiques* de l'ingénierie de formation – par l'apport des *marchés finançant investissements* et réalisation et permettant la formation des *professionnels* -, la situation française a également permis leur *développement* sur le territoire national (...). Plus la préoccupation de formation s'étendait à des *populations peu accoutumées à la formation*, plus l'exigence de *trouver des formes pédagogiques adaptées* s'imposait. Plus la formation continuait se professionnalisait, plus elle recherchait l'adéquation entre les fameux « *besoins* » et les réponses pédagogiques, plus elle expérimentait des formes nouvelles ».

Termes "non-attribués à un monde"	Acquérir des connaissances nouvelles,
-----------------------------------	---------------------------------------

monde"	
Monde inspiration	
Monde domestique	Modèle de l'enseignement traditionnel, situation de travail, dispositif « sur-mesure »
Monde de l'opinion	
Monde civique	Public, population
Monde marchand	Résultats, contrat, marchés finançant investissements
Monde industriel	Activité industrielle, formateurs spécialistes, adapter le contenu et la pédagogie, acquérir des savoir-faire professionnels opérationnels, compétences, moyens, exigences du système productif, référentiels méthodologiques, professionnels, développement, besoins

Passage 3 : p. 41 (la question du coût)

Extraits choisis :

- L. 25 à 35 (p. 41) : « la seule limite, (...), est le *coût de l'ingénierie*. Un costume sur mesure tombe mieux mais coûte plus cher qu'un costume en confection. *L'activité de formation se mesurant encore essentiellement par des indicateurs de présentéisme* (...). La question de l'affectation de *l'investissement d'ingénierie* reste posée. Qui va payer le surcoût ? Dans les chantiers d'exportation, le *financement* ne posait pas de problème majeur ; le *budget formation* n'étant qu'un élément secondaire d'un *budget* bien plus considérable (...). La *situation de marché* d'aujourd'hui et la pléthore de l'*offre* face à des *décideurs* privilégiant le « moins disant » posent le problème sur une autre base ».
- L. 21 à 23 (p. 42) : « Bref, comme dans le bâtiment, le choix entre la pavillon standard et la maison d'architecte est banalement lié au *statut social* et au *niveau de revenu* du commanditaire ».

Termes "non-attribués à un monde"	pléthore
Monde inspiration	
Monde domestique	décideurs
Monde de l'opinion	Statut social
Monde civique	
Monde marchand	Coût de l'ingénierie, payer le surcoût, le financement, budget formation, situation de marché, offre, niveau de revenu
Mondes industriel	L' <i>activité</i> de formation se <i>mesurant</i> encore essentiellement par des <i>indicateurs</i> de présentéisme, l' <i>investissement d'ingénierie</i> ,

Passage 4 : p. 42-43 (Le risque du néo-académisme)

Extraits choisis :

- L. 25 à 35 (p. 42) : « La *démarche « compétences »* vient aujourd'hui poser le problème sur une base différente. Plus la compétence est associée à une *situation de travail* et à un *environnement organisationnel* et de *marché spécifique*, plus le poids relatif de la formation « stricto sensu » est relativisé, ce qui conduit à ce que certains ont appelé « l'ingénierie de la compétence ». Cette notion exprime la nécessité de mettre à disposition des apprenants, sur une base assez largement individualisée, un « mix » de *situations éducatives*, parmi lesquelles la formation n'est qu'une *modalité* possible, à côté d'une gamme large de mise en situation professionnelle. D'un certain point de vue, elle permet de *sortir de la contradiction* que connaissent bien les formateurs,

celle du décalage entre la formation et l'action ».

- L. 23 à 29 (p. 43) : « C'est l'une des vertus de la démarche « compétences », malgré ses limites propres, que de poser la question sur d'autres bases et d'offrir un cadre conceptuel et pratique élargi, décloisonnant la formation proprement dite des autres dimensions qui peuvent lui donner son *efficacité* (*l'organisation du travail, le management, la gestion des ressources humaines*), et posant clairement la question de son *opérationnalité* (« être capable de... ») en dehors de la situation de formation ».
- L. 30 à 37 (p. 43) : « C'est d'ailleurs pourquoi *les formateurs les plus traditionnels*, attachés à la pérennité de leur institution de formation, s'en méfient, ainsi que les *commanditaires* les plus soucieux de limiter l'impact potentiel de *changement organisationnel* de *l'acquisition de connaissances et de savoir-faire*. C'est pourtant dans ce cadre que le *professionnalisme acquis* sur la *conception de programmes « sur mesure »* pourrait apporter face aux bricoleurs de tous poils, une contribution positive à un nouveau *dynamisme économique* basé sur la *valorisation de l'intelligence dans l'action* ».

Termes "non-attribués à un monde"	
Monde inspiration	Sortir de la contradiction, changement organisationnel, intelligence dans l'action
Monde domestique	Situation de travail, situations éducatives, formateurs traditionnels (-)
Monde de l'opinion	
Monde civique	
Monde marchand	Marché spécifique, commanditaires, acquisition de connaissances et de savoir-faire,
Mondes industriel	démarche « compétences », environnement organisationnel, efficacité, organisation du travail, gestion des ressources humaines, opérationnalité, conception de programmes « sur mesure », dynamisme économique, professionnalisme

Guy Le Boterf: « L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs »

Passage 1 : pp 53-55 (intro)

Extrait choisi :

- L. 6 à 18 : « Il faut tout d'abord faire un constat : celui de l'extraordinaire développement des pratiques d'ingénierie concernant la formation et des références à ce concept. (...). Les départements d'ingénierie de la formation existent dans certains ministères, dans les entreprises, dans diverses organisations. Rien de cela n'existait au début des années 1970, lorsque la notion d'ingénierie de la formation a fait son apparition. La *législation de 1971 sur la formation continue* a largement contribué au mouvement par la nécessité de concevoir et de *mettre en œuvre, de façon efficace et efficiente de nombreux dispositifs de formation*. L'expérience des *grands projets de conception des instituts de technologie* en Algérie après l'indépendance de ce pays a également constitué un *lieu d'investissement méthodologique* dans le domaine de l'ingénierie de la formation ».
- L. 31 (p. 54) à l. 8 (p. 55) : « Le *savoir sur les dispositifs* et la *maîtrise de l'approche système* constitue des composants importants du savoir d'ingénierie. Bien évidemment, les *modélisations* ne sont que des hypothèses de travail qui doivent nécessairement être *actualisées et adaptées en fonction de chaque contexte particulier*. Avec une même *modélisation*, il est possible d'aboutir à *des dispositifs* distincts. Par ailleurs, l'ingénierie, me semble-t-il, doit continuer à être synonyme de *rigueur*. L'ingénierie d'un *processus de conception et de réalisation d'un dispositif* constitue l'ensemble des *méthodes, règles et techniques* pouvant et devant être utilisées à cet effet. L'ingénierie d'un dispositif de formation est un *corpus de savoirs et de savoir-faire* sur lesquels il existe un *consensus minimum de la communauté professionnelle* qui la pratique. Le *diagnostic de la situation à traiter, l'identification des besoins, la définition et la formulation des objectifs et des résultats attendus*, la configuration du dispositif pour les atteindre, *l'élaboration du plan masse, la confection d'un plan d'opération, ...*, tout cela n'est pas fait au *hasard*. Des points de passage obligés, des *règles méthodologiques*, une *instrumentation* résulte de *l'expérience accumulée*. Une approche d'ingénieur utilisant de façon privilégiée *l'analyse de système* est ici à l'œuvre. Elle n'exclut pas *l'ingéniosité* et ne conduit pas fatalement au *technocratisme* que craignaient beaucoup de *pédagogues* dans les premiers temps d'émergence du concept ».

Termes "non-attribués à un monde"	Diagnostic de la situation à traiter, savoirs sur les dispositifs,
Monde inspiration	expérience accumulée (+), ingéniosité (+), pédagogues
Monde domestique	Contexte particulier (+)
Monde de l'opinion	
Monde civique	Législation de 1971 sur la formation continue (+), consensus minimum de la communauté professionnelle
Monde marchand	
Monde industriel	<i>mettre en œuvre de façon efficace et efficiente de nombreux dispositifs</i> de formation, grands projets de conception (+), lieu d'investissement méthodologique (+), maîtrise de l'approche système (+), modélisations, rigueur (+), processus de conception et de réalisation d'un dispositif, méthodes, règles, techniques, corpus de savoirs et de savoir-faire, identification des besoins, définition et formulation des objectifs et des résultats attendus, élaboration du plan masse, confection d'un plan d'opération, hasard (-) règles méthodologiques, instrumentation, analyse de système, technocratisme (-)

Passage 2 : pp 55 (1. Le passage d'une ingénierie de programmes à une ingénierie de contexte)

Extraits choisis :

- L. 13 à 18 : « . Il s'agit de moins en moins de *concevoir des programmes ou des cursus* s'adressant à un *ensemble d'individus* qui doivent *tous* emprunter le même chemin, suivre les mêmes cours, apprendre au même rythme, entrer dans les mêmes progressions. L'heure est à la *réalisation de parcours personnalisés*, ce qui ne signifie pas que les apprenants ne passent pas par des moments de *formation collective* ».

Termes "non-attribués à un monde"	
Monde inspiration	
Monde domestique	Réalisation de parcours personnalisés,
Monde de l'opinion	
Monde civique	Ensemble d'individus (-), tous (-), moments de formation collective (compromis)
Monde marchand	
Monde industriel	concevoir des programmes ou des cursus

Passage 3 : pp 57-58 (2. La remise en cause de l'ingénierie séquentielle ou linéaire)

Extraits choisis :

- L. 4 à 19 (p. 57) : « N'oublions pas que *l'ingénierie de la formation* s'est d'abord *inspirée de l'ingénierie industrielle*, celle-ci se réalisait alors dans un *contexte économique relativement stable* (les fameuses « Trente Glorieuses »), avant le *développement accéléré des technologies informatiques et électroniques*, et dans des organisations où les *rôles respectifs* des maîtres d'ouvrage, des maîtres d'œuvre et des réalisateurs étaient *clairement définis et stables (...)*. *La chaîne des contributions respectives* entre l'amont et l'aval était *stabilisée et planifiée (...)*. Les temps ont changé. La *croissance régulière* n'est plus au rendez-vous ; *les organisations du travail évoluent sans cesse* ; la *mondialisation* rend toute situation incertaine »
- L. 37 (p. 57) à 10 (p. 58) : « L'ingénierie de la formation ou des *compétences* n'échappe pas à ce mouvement : elle doit être *interactive, préciser progressivement les résultats attendus*, mettre en place des boucles itératives qui devront être courtes, prévoir des négociations entre les acteurs, *associer les prestataires à l'élaboration des cahiers de charges...* Les *dispositifs à créer* dépendent souvent de multiples accords entre des acteurs divers et doivent combiner une grande *variété de modalités* (autoformation, formation classique, formation à distance, tronc commun et parcours individualisés...). Plus le processus d'ingénierie devra aboutir à des *dispositifs innovants, non connus, en quelque sorte inattendus*, moins il sera guidé par la représentation d'un dispositif et devra *progresser par des accords successifs entre les acteurs* autour d'« objets intermédiaires » (maquettes, esquisses, ébauches,...). Lorsqu'il s'agit vraiment d'innovation, *les chemins de la conception ne sont pas connus à l'avance*. Il faut alors *les inventer en marchant* ».
-

Termes "non-attribués à un monde"	
Monde inspiration	S'inspirer de..., dispositifs à créer, dispositifs innovants, non connus, inattendus, progresser par des accords successifs, innovation, les chemins de la conception ne sont pas connus à l'avance, inventer
Monde domestique	
Monde de	Rôles respectifs des acteurs de la formation

l'opinion	
Monde civique	Associer les prestataires,
Monde marchand	Mondialisation, contexte économique
Monde industriel	Ingénierie de formation, ingénierie industrielle, résultats attendus, stable, développement des technologies, organisation, définir, planifié, les organisations du travail, définir avec précision, compétences, interactive, préciser, élaboration des cahiers de charges, variété de modalités,

Passage 4 : pp 58-59 (3. Penser l'ingénierie des dispositifs de formation ou de développement des compétence en référence non plus à dispositifs industriels mais au fonctionnement des systèmes vivants)

Extraits choisis :

- L. 6 à 19 : « Nous sortons d'une période où le « *modèle industriel* » de l'ingénierie de la formation a permis de *faire des progrès sur la pertinence et l'efficacité des dispositifs de formation*, mais où la *façon d'apprendre des apprenants* n'était pas au centre des préoccupations. Nous entrons dans une période où le « *modèle vivant* » de l'ingénierie va redonner une place centrale à la compréhension de ce que signifie *agir avec compétence*. Il me semble intéressant de noter que l'ingénierie de la formation « allait bien » avec une définition de la compétence en termes d'état : la formation ne consiste-t-elle pas à *acquérir des savoirs ou des savoir-faire* ? En revanche, l'ingénierie des compétences ou de la professionnalisation implique que le focus soit orienté sur la *mise en œuvre*, sur *l'activation de combinatoires de ressources*, sur le fait que le résultat attendu est à formuler en termes non pas d'*acquisition* mais d'*action pertinente et compétente* ».

Termes "non-attribués à un monde"	Modèle vivant de l'ingénierie, activation de combinatoires de ressources
Monde inspiration	façon d'apprendre des apprenants
Monde domestique	
Monde de l'opinion	
Monde civique	,
Monde marchand	Acquérir des savoirs et savoir-faire, acquisition (-),
Monde industriel	Modèle industriel de l'ingénierie, résultat attendu, faire des progrès sur la pertinence et l'efficacité des dispositifs de formation, agir avec compétence, mise en œuvre, action pertinente et compétente

Passage 5 : p. 60

Extrait choisi :

- L. 29 à 38 : « La distinction nécessaire entre l'ingénierie de la formation (devant aboutir à un *cahier des charges*) et l'ingénierie pédagogique (devant aboutir à un *programme pédagogique*) suppose de *faire confiance à la créativité et au style des formateurs ou des prestataires*. C'est une condition nécessaire pour rendre possible la *valeur ajoutée* de ces derniers. *A vouloir éliminer tout risque*, on en vient à bloquer les initiatives pertinentes qui pourraient être prises, et qui sont indispensables dans les *situations complexes, inattendues, voire déconcertantes*. La rigueur peut se muer en pesanteur. *A vouloir ne rien laisser échapper*, on finit par emprisonner la créativité. Les actions de formation courantes nécessitent *une ingénierie non pas lourde mais « allégée* ».

Termes "non-attribués à un monde"	
-----------------------------------	--

Monde inspiration	la créativité et le style des formateurs, vouloir éliminer tout risque (-), situations complexes, inattendues, voire déconcertantes, ingénierie allégée
Monde domestique	Faire confiance à
Monde de l'opinion	
Monde civique	,
Monde marchand	Valeur ajoutée
Monde industriel	Cahier des charges, programme pédagogique, rigueur (-), ne rien laisser échapper

Passage 6 : p. 61

Extrait choisi :

- L. 3 à 13 : « Aider à *concevoir et à monter des dispositifs simples* tout en prenant en compte la complexité des *processus de gestion et de développement des compétences* me semble être le principal défi : faire simple tout en évitant le simplisme. L'ingénierie doit permettre de mieux *investir dans les compétences* ; elle doit donc *prouver ou argumenter solidement* la valeur ajoutée qu'elle apporte. (...) Elle doit permettre de *concevoir des dispositifs gérables et avec une optimisation des ressources*. Elle doit rester *un moyen de mieux investir dans des dispositifs et des environnements complexes et évolutifs* ».

Termes "non-attribués à un monde"	
Monde inspiration	
Monde domestique	
Monde de l'opinion	Prouver et argumenter solidement
Monde civique	
Monde marchand	
Monde industriel	concevoir et monter des dispositifs simples, processus de gestion et de développement des compétences, investir dans les compétences, concevoir des dispositifs gérables et avec une optimisation des ressources, un moyen de mieux investir dans des dispositifs et des environnements complexes et évolutifs

Yves Schwartz : « Du "détour théorique" à "l'activité" comme puissance de convocation des savoirs »

Partie introductive

Passage 1: pages 13	
Extraits significatifs du passage: <ul style="list-style-type: none"> Page 13, lignes 6 à 14: " Parler ainsi des <i>rappports entre le "concept" et "la vie"</i>, est-ce un point de vue abstrait de philosophe ? Pas du tout. Je crois que c'est bien cette question mal réglée qui est <i>au coeur des problèmes</i> qui nous réunissent aujourd'hui. Pour parler plus concrètement, quelle est la nature, que doit-il se passer dans ces <i>rencontres</i> que nous souhaitons développer sous le terme d' "intervention" ? <i>Revendiquons-nous</i> l'intervention pour <i>élargir le champ de nos activités, occuper plus d'espace voire nous placer sur un " marché" avec retombées financières</i> ? La question me paraît beaucoup plus profonde: elle nous convoque scientifiquement et déontologiquement, donc politiquement." Page 13, lignes 15 à 22: "(...), je dirais que <i>chaque champ, celui du concept, celui de la vie</i>, ne mesure pas bien de quelle <i>manière spécifique</i>, toujours <i>provisoire</i> et partielle, l'un anticipe l'autre dans son propre effort pour <i>rendre intelligible un milieu de vie ou de travail</i>. Cette question de la double-anticipation a d'évidence un double enjeu: épistémologique – où et comment fabrique-t-on des savoirs ? – et politique – nous situer par rapport à cette question, qu'on le veuille ou non, c'est <i>prendre position</i> dans les rapports entre les savoirs et les pouvoirs dans <i>nos sociétés à la fois démocratiques et marchandes</i>." 	
Termes "non-attribués à un monde"	La question à laquelle Schwartz s'intéresse en rapport avec l'intervention: les rapports entre le concept et la vie, les rapports entre les savoirs et le pouvoir
Monde inspiration	configurations nouvelles de vie (principe supérieur commun) l'intervention comme <u>rencontre</u> (relations nat entre les êtres) <i>manière spécifique</i> (rapport de grandeur, valeur univ de la singularité), toujours <u>provisoire et partielle</u> (formule d'investissement, évacion hors des habitudes, risque)
Monde domestique	Une question mal posée <u>au coeur</u> des problèmes qui nous réunissent (figure harmonieuse de l'ordre naturel) Profession intellectuelles (rapport de grandeur) Le savoir (en tant qu'attribut de celui qui est supérieur, ascendant, répertoire des sujets) Le pouvoir (en tant qu'attribut de celui qui est supérieur, ascendant, répertoire des sujets) <i>Rendre intelligible un milieu de vie, un travail (fig harmonieuse, maison-proximité)</i>
Monde de l'opinion	<i>rendre intelligible (formule d'investiss, renoncement au secret)</i>
Monde civique	Une question mal posée au coeur <u>des problèmes</u> qui nous réunissent (monde civique, relations naturelle entre les êtres) <u>Revendiquons-nous</u> l'intervention pour ...? (formule d'investissement) L'intervention comme <u>rencontre</u> (relations naturelles entre les êtres) <i>Prendre position (dignité des perso. – participation, engagement)</i> <i>nos sociétés à la fois <u>démocratiques</u> et marchandes (fig.harmon, démocratie)</i>
Monde marchand	<u>Élargir le champ</u> de nos activités ? (principe sup commun, concurrence) Occuper plus d'espace ? (principe sup commun, concurrence) Se placer sur un <u>marché avec retombées financières</u> ? (forme de l'évidence, bénéfice) <i>chaque champ, celui du concept, celui de la vie (fig. harmonieuse, marché)</i> <i>nos sociétés à la fois <u>démocratiques</u> et marchandes (fig. harm, marché)</i>

Mondes industriel	
-------------------	--

Partie centrale

Passage 2: pages 14 à 17	
Extraits significatifs du passage:	
<ul style="list-style-type: none"> Page 14, lignes 13 à 16 : " Or, ce qui aujourd'hui justifie notre effort pour <i>donner espace</i> à l' "intervention" suppose au contraire de <i>prendre au sérieux</i>, dans notre métier d'usineur de concepts, un univers de gestes, de mots, de micro-choix, d'arbitrages, de liens collectifs noués toujours localement, de "dramatiques d'usage de soi", d'usage de "corps-soi", autant de trésors qui "sortent des clous" du conceptuellement anticipé." Page 16, ligne 35 à page 17, ligne 3: "La vie, dans la fabrication même de la science, ne cesse de reconfigurer ses conditions d'existence, de resingulariser " ses places". Là étant sans doute l'incitation philosophique la plus forte au <i>devoir d' "intervention"</i>: penser que l'<i>expérience sociale reproduit des modèles</i>, c'est se penser dans un univers de moribonds. Si nous voulons y comprendre quelque chose, nous n'avons pas le choix: en situation d'inconfort intellectuel permanent, il faut accepter de <i>nous instruire de nos semblables</i>, qui sont au moins en aussi bonne santé que nous." 	
Termes "non-attribués à un monde"	Dramatiques d'usage de soi, d'usage de "corps-soi"
Monde inspiration	Prendre au sérieux un univers de gestes, de mots, de micro-choix +(rapport de grandeur relatif à la valeur universelle de la singularité) ... qui "sortent des clous" + (état de grand, bizarre, indicible, inquiétant) l' <i>expérience sociale reproduit des modèles</i> (épreuve modèle, expérience vécue) l' <i>expérience sociale reproduit des modèles</i> – (état de petit, reproduction)
Monde domestique	Donner espace à l'intervention + (relations naturelles entre les êtres, donner) Des liens collectifs noués toujours localement (fig. harm, la maison, la proximité) <i>devoir d' "intervention"</i> (formule d'investissement relative au rejet de l'égoïsme, au devoir à la serviabilité) <i>nous instruire de nos semblables</i> + (relations nat, s'instruire, éduquer)
Monde de l'opinion	
Monde civique	Un univers d'arbitrages (répertoire des objets et des dispositifs relatif aux formes légales) Un univers de liens collectifs (principe sup., collectif)
Monde marchand	La singularité de l'activité comme trésor +(rép.objets)
Mondes industriel	prendre au sérieux (l'activité) + (relations naturelles entre les êtres relatif au fonctionnement, à la prise en compte) notre métier d'usineur de concepts (répertoire des sujets relatif aux professionnels, opérateur) conceptuellement anticipé (-) (mode d'expression du jugement relatif à ce qui fonctionne) l' <i>expérience sociale reproduit des modèles</i> – (répertoire des objets et dispositifs, schéma, plan)

Passage 3: pages 19 à 21

Extraits significatifs du passage:

- Page 20, lignes 29 à 40: " Que dire alors de la fabrication des concepts relatifs à l'activité humaine ? D'abord, on comprend que la question ne se pose pas de la même manière dans les sciences de la nature, où les objets visés n'étant pas des êtres en activité, n'ont rien à voir avec de tels triangles [triangles valeur-savoir-activité]. L'activité se situe là, non pas dans les objets visés, mais dans le travail scientifique qui les construit. Au contraire, les concepts que visent les sciences dites "humaines" sont toujours à vivre dans *l'inconfort* : nul ne peut anticiper comment se forment, se déforment, se reforment les triangles valeurs-savoirs-activités. C'est bien pour cela que, du *point de vue épistémologique (la fabrication des concepts), l'intervention est nécessaire*: aucun modèle ne peut en effet nous dispenser de cet *apprentissage*; mais sous condition d'être "*rencontre*"; ou comme le suggère la *démarche ergologique (...)*, à condition d'*opérer* selon des "*dispositifs dynamiques à trois pôles*". "

Termes "non-attribués à un monde"	
Monde inspiration	<p>l'inconfort (monde de l'inspiration, formule d'investissement relative à l'évasion hors des habitudes, au risque) impossibilité à anticiper (monde de l'inspiration formule d'investissement relative à l'évasion hors des habitudes)</p> <p>L'intervention comme source d'apprentissage pour la <u>fabrication</u> de concepts (monde de l'inspiration dignité des personnes relative à la création et l'inquiétude qui est reliée)</p>
Monde domestique	L'intervention comme source d' <u>apprentissage</u> pour la fabrication de concepts (monde domestique, relations naturelles entre les êtres relatives à l'éducation, l'apprentissage)
Monde de l'opinion	
Monde civique	L'intervention comme <u>rencontre</u> (monde civique, relations naturelles entre les être relatives au rassemblement pour une action collective)
Monde marchand	
Mondes industriel	<p><u>Démarche ergologique</u> (monde industriel, répertoire des objets et des dispositifs) <u>Dispositif dynamique</u> à trois pôles (monde industriel, répertoire des objets et des dispositifs) <u>Dispositif dynamique</u> à trois pôles (monde industriel, état de grand relatif au performant)</p>

Partie centrale

Passage 4: pages 21 à 23

Extraits significatifs du passage:

- Page 21, lignes 25 à 30: "(...), l'intervention *requestionne* toujours l'intervenant, qui n'a *ni pied à coulisse ni échelle absolue* pour *mesurer* ou *juger* ces valeurs opérantes. Pour l'intervenant, qu'il soit universitaire ou professionnel, appelé pour *contribuer* à résoudre des problèmes in situ, il y a donc toujours un *risque*, plus ou moins acceptable d'extériorité par rapport à ces triangles (valeurs-savoirs-activités)."
- Page 22, lignes 1 à 7, puis lignes 18 à 21: " Aussi bien, le *contenu idéal de l'intervention*, via *l'approche la plus précise des problèmes de travail les plus concrets*, ne doit-il pas être à *mettre en circulation*, à *endogénéiser* dans le milieu considéré, cette posture qui conduit chacun à présupposer chez l'autre, collègue de travail, supérieur ou subordonné, une gestion toujours

	<p>problématique de tels triangles ? N'est-ce pas le moyen de <i>réduire la contradiction</i> entre la discontinuité de l'intervention et renouvellement dans la longue durée des triangles valeurs-savoirs-activités ? (...) Une telle intervention demande du temps, parce que rien ne nous prépare, dans nos rapports avec nos semblables, (nos collègues de travail au sens large), à cette <i>attention</i> à leurs triangles valeur-savoir-activité-, et simultanément, au nôtre propre."</p> <ul style="list-style-type: none"> • Page 23, lignes 5 à 8: " Nous sommes convaincus que les vraies <i>transformations dans la gouvernance collective des activités industrielles</i> et plus généralement dans notre auto-gouvernement à tous les niveaux supposent longitudinalement cette forme d'intervention que sont les GRT (Groupe de rencontre du travail)" • Page 23, lignes 11 à 18: " Cette <i>forme d'intervention (les GRT)</i> nous paraît pertinente dès qu'il y a de l'activité sociale. Il nous paraît en tous cas que dans la situation de <i>notre monde marqué par ce qu'on peut appeler une sorte d' "emballement marchand"</i> tendanciellement rétif à ce que j'ai appelé ici les "<i>dramatiques de l'activité</i>", un <i>repositionnement de celle-ci</i> à travers des formes d'intervention telles que les GRT devrait accompagner tous les <i>choix stratégiques et politiques</i> qui prétendent œuvrer sur la longue durée. Je crois que <i>la citoyenneté</i> et le <i>débat citoyen</i> y sont en jeu."
Termes "non-attribués à un monde"	<i>contenu idéal de l'intervention</i>
Monde inspiration	<p>l'intervention <i>requestionne</i> toujours l'intervenant (monde de l'inspiration, <i>formule d'investissement</i> relative à la remise en cause, au risque) un <i>risque</i>, plus ou moins acceptable d'extériorité (monde de l'inspiration, <i>formule d'investissement</i> relative à la remise en cause, au risque) les "<i>dramatiques de l'activité</i>" (monde de l'inspiration, <i>rapport de grandeur relatif à la valeur universelle de la singularité</i>) <i>repositionnement</i> de l'activité sociale (monde de l'inspiration, <i>formule d'investissement</i> relative à l'évasion hors des habitudes)</p>
Monde domestique	<p><i>Attention aux autres et à soi</i> (monde domestique, <i>relations naturelles</i> entre les êtres) <i>Endogénéiser</i> (monde domestique, <i>relations naturelles</i> entre les être relatives à l'éducation) <i>Transformations dans la gouvernance collective des activités industrielle</i> (monde domestique, <i>état de grand relatif à la supériorité hiérarchique</i>) <i>Transformations dans notre (...) auto-gouvernement</i> (monde domestique, <i>rapport de grandeur relatif à la responsabilité</i>) Des formes d'intervention devant <i>accompagner</i> les choix stratégiques et politiques (monde domestique, <i>relations naturelles</i> entre les êtres)</p>
Monde de l'opinion	
Monde civique	<p>Contribuer à ... (monde civique, <i>formule d'investissement</i> relative à la solidarité) réduire la contradiction entre ... (monde civique, <i>relations naturelles</i> entre les êtres relatives au unifier, rassembler) <i>Transformations dans la gouvernance collective des activités industrielle</i> (monde civique, <i>principe supérieur commun relatif au collectif, à la volonté générale</i>) <i>la citoyenneté</i> (monde civique, <i>figure harmonieuse de l'ordre naturel</i> relative à la <i>république démocratique</i>) le <i>débat citoyen</i> (monde civique, <i>relations naturelles</i> entre les être relative au <i>rassemblement pour une action collective, au débat</i>)</p>
Monde marchand	<p><i>notre monde marqué par ce qu'on peut appeler une sorte d' "emballement marchand"</i> (monde marchand, <i>état de petit et déchéance de la cité liée à la servitude de l'argent</i>)</p>
Mondes industriel	<p>l'intervenant, qui n'a <i>ni pied à coulisse ni échelle absolue</i> (monde industriel, <i>répertoire des objets</i> relatifs aux moyens, aux critères) l'intervenant, qui n'a <i>ni pied à coulisse ni échelle absolue</i> pour <i>mesurer ou juger</i> ces valeurs opérantes (monde industriel, <i>forme de l'évidence</i> relative à la mesure) approche la plus précise des problèmes de travail les plus concrets (monde industriel, <i>rapport de grandeur</i> relatif à l'idée de maîtrise)</p>

mettre en circulation (monde industriel, relations naturelles entre les être relative à la mise en œuvre et à l'interaction)

Transformations dans la gouvernance collective des activités industrielle (monde industriel, formule d'investissement relative au progrès)

Transformations dans la gouvernance collective des activités industrielles (monde industriel, figure harmonieuse de l'ordre naturel relative à l'organisation de travail)

Cette forme d'intervention (les GRT) (monde industriel, répertoire des objets et des dispositifs relatif aux moyens-méthodes)

Des formes d'intervention devant accompagner les choix stratégiques et politiques (monde industriel, répertoire des objets et des dispositifs relatif aux moyens, à la direction)

Guy Jobert : « *Le travail, obscur objet de l'intervention* »

Partie introductive

Passage 1: page 25, lignes 6 à 22

Résumé du propos: origines des liens substantiels entre formation et intervention: de l'idéologie du changement (1960) à celle du développement (2000) en lien avec la nécessité de produire et moderniser.

Extraits significatifs du passage:

- Lignes 6 à 7: " Les liens en quelque sorte organiques, qui relient la formation des adultes à l'intervention, s'enracinent dans le *projet et l'idéologie du changement*"
- Lignes 7 à 10: " Dès la fin des années 1960, les formateurs se sont perçus, et se sont autodésignés, comme "*agents de changement*": changement des personnes, des groupes, des institutions, des organisations et de la société"
- Lignes 12 à 20: " L'expression "*agents de développement*" avait cours à l'époque mais elle désignait presque exclusivement ceux qui oeuvraient dans les milieux agricoles aux prises avec les profondes *transformations* du monde rural, en particulier pour *accompagner* sa *conversion* au *modèle productiviste*. Le terme désignait également ceux qui intervenaient dans ce qu'on appelait alors les pays en "voie de développement" (...). Ces derniers ayant été *modernisés* ou ayant disparu (...), le terme est devenu disponible" "
- Lignes 21 à 22: "Les formateurs pourraient ainsi revendiquer aujourd'hui l'appellation d'"agents de développement".

Termes "non-attribués à un monde"	
Monde inspiration	Changement +
Monde domestique	Accompagner +
Monde de l'opinion	<u>Agents</u> de changement (porte-parole)
Monde civique	Projet et idéologie du changement, pays en voie de développement
Monde marchand	
Mondes industriel	Modèle productiviste Conversion au modèle productiviste, modernisé, profondes transformations du monde rural Développement

Passage 2: page 25-ligne 22 à page 26-ligne 5

Résumé du propos: apprentissage et développement: de l'apprentissage de savoirs de type scolaire à l'accroissement des capacités d'action sur le monde

Extraits significatifs du passage:

- Lignes 22 (p. 25) à 1 (p.26): " Si l'on s'attache au couple *apprentissage/développement* dont les termes sont souvent mis en opposition, on peut renvoyer l'apprentissage à l'*acquisition de connaissances scolaires* sans modifications des *capacités d'agir de la personnes*, et le renvoyer, caricaturalement, du côté du *scolaire*"
- Lignes 1 à 5: " Soucieux de se démarquer du *modèle scolaire de l'apprentissage* pour mieux définir leur propre identité, les formateurs se positionnent plutôt du côté du *développement*, c'est à dire de la *transformation de la personne* et de l'*accroissement de ses capacités d'action sur le*

<i>monde"</i>	
Termes "non-attribués à un monde"	
Monde inspiration	Transformation de la personne + (épreuve modèle comparable au cheminement, à l'expérience vécue et transformatrice)
Monde domestique	apprentissage, connaissances scolaires, modèle scolaire de l'apprentissage -
Monde de l'opinion	
Monde civique	capacités d'agir de la personne, accroissement des capacités d'action sur le monde + (agir pour soi mais aussi dans une visée collective de transformation du monde social)
Monde marchand	Acquisition, accroissement +
Mondes industriel	Développement +

Passage 3: page 26, lignes 12 à 29

Résumé du propos: orientations idéologiques et débat entre deux conceptions de l'intervention: une conception réformiste qui s'oppose à une conception révolutionnaire

Extraits significatifs du passage:

- Lignes 19 à 23: "A une *démarche radicale de remise en cause* des structures et des institutions de la société, au besoin par des affrontements violents, les intervenants prônaient des *changements micro ou mezzo, progressifs, limités, consensuels*, consistant à faire produire de la *parole entre acteurs*, à *travailler sur leurs représentations* et leurs *modes de relations*"
- Lignes 26 à 29: " Les premiers (les tenants de la voie révolutionnaires) soupçonnaient les seconds (les tenants de la voie réformiste, càd. des intervenants) de contribuer à consolider les *rapports de domination, économiques, culturels*, en les rendant simplement plus supportables ou en *augmentant la capacité des individus à les supporter, sans chercher à les subvertir*"

Termes "non-attribués à un monde"	Critique adressée par les "tenants de la voie révolutionnaire" aux intervenants "réformistes": augmenter la capacité des individus à supporter les rapports de domination, sans chercher à les subvertir -
Monde inspiration	Travailler sur les représentations + remise en cause -
Monde domestique	Changements micro ou mezzo, progressifs, limités + Rapports de domination -
Monde de l'opinion	
Monde civique	Produire de la <u>parole entre acteurs</u> +, travailler sur les modes de relations entre acteurs +, changements consensuels + Rapports de domination culturels - Consensus
Monde marchand	Rapport de domination économique -
Mondes industriel	<u>Produire</u> de la parole entre acteurs +

Partie centrale du texte

Passage 4: Intervenir sur les personnes, formation ou développement, pages 27 à 29

Extraits significatifs du passage:

- Page 27, lignes 25 à 33: " La "pédagogie de la *liberté*",(...), vise la "conscientisation" des individus au sens de la *prise de conscience*, par chacun, de ce qui l'*aliène* à son insu, *limite* sa liberté d'action, sur lui-même et sur le monde objectif. *Aliénation sans issue possible* tant que les *processus de reproduction* à l'œuvre dans la structure sociale ou psychique restent inaccessibles à la conscience et à l'analyse de ceux qui les subissent. *C'est cette opacité d'oppression qui justifie la nécessité d'une intervention tierce, entre le sujet et son milieu de vie*"
- Page 28, lignes 14 à 27: " On aperçoit la contradiction, ou pour le moins la tension, à vouloir *transformer le social par le biais d'une influence exercée sur les individus*. Cette tension entre le niveau individuel et le niveau social ou sociétal, entre la scène psychique individuelle et les rapports de force sociaux, entre les déterminations endogènes et exogènes, entre ce qui relèverait de la discipline psychologique et ce qui relèverait du sociologique, est au cœur de l'épistémologie des sciences sociales. Elle est également présente, inévitablement, au cœur des pratiques d'intervention dans les organisations. (...), celui qui agit non seulement pour connaître mais aussi pour transformer son objet va devoir tenir ensemble les deux dimensions du psychique et du social, auxquelles j'ajouterai, pour être complet, la présence des *instruments matériels ou immatériels*."
- Page 28, lignes 28 à 33: "Pour pouvoir *penser le passage du niveau des personnes à celui des structures*, et justifier leurs *méthodes d'action*, les formateurs des années 1960-1980 ont eu recours à une notion nouvelle dans le champ, celle de "masse critique". Dans cette perspective, les effets sociaux attendus, la transformation des structures (...), vont résulter d'une somme de transformations individuelles."
- Page 28, lignes 37 à page 29, ligne 1: " C'est ainsi que pendant cette période (1960-1980), l'ingénierie de la formation a fait la part belle à des *dispositifs basés sur un principe de démultiplication géométrique*, chaque individu formé devenant à son tour porteur d'un message à transmettre à d'autres. Les faiblesses de ce modèle militant sont multiples, la principale étant de *réduire la nature du social à du quantitatif*. *Au plan de l'efficacité, le bilan est globalement peu probant*"
- Page 29, lignes 15 à 17: "Rapidement, le modèle du changement par l'intervention formative a été relayé par un modèle d'intervention prenant directement en compte les structures de l'organisation"

Termes "non-attribués à un monde"	"C'est cette opacité d'oppression qui justifie la nécessité d'une intervention tierce, entre le sujet et son milieu" +
Monde inspiration	Prise de conscience + Reproduction – Transformer le social
Monde domestique	Alléger (+) le poids des <u>déterminations produites par le groupe d'appartenance</u> -
Monde de l'opinion	Transformer le social par le biais d'une <u>influence sur les individus</u> +
Monde civique	Aliénation – Penser le passage du niveau des personnes à celui des structures + <u>Justifier des méthodes</u> +
Monde marchand	Alléger (+) le poids des déterminations produites par les rapports de domination économiques -
Mondes industriel	Justifier des <u>méthodes</u> + Transformation des structures + Critique adressée à l'ingénierie: dispositifs basés sur un principe de <u>démultiplication géométrique</u> –, <u>réduire la nature du social à du quantitatif</u> –, <u>bilan</u> peu probant au plan de l' <u>efficacité</u>

Passage 5: Intervenir sur les structures, pages 29 à 31

Extraits significatifs du passage:

- Page 29, lignes 19 à 33: " Les formateurs vont accentuer la dimension intervenante de leur action. Ils vont mettre en place, au sein des entreprises, des *dispositifs plus ou moins sophistiqués de diagnostic, de circulation de l'information et de la parole, de confrontation des représentations, de préparation ou de prise de décisions* visant explicitement des *effets directs sur le niveau des structures, des organisations et des règles*. En refusant parfois de répondre en termes de formation à de demandes formulées en termes de formation".
- Page 30, lignes 3 à 5 : " Il est bien entendu impossible d'évaluer les effets des innombrables et très diverses pratiques *d'intervention qui prennent le système et non plus l'acteur comme objet*.
- Page 30, lignes 12 à 16: " L'intervention se propose de *stimuler les capacités d'invention collective, de faciliter les régulations entre entités internes, d'ouvrir l'expression et de faire circuler la parole*. Elle *produit du savoir sur les fonctionnements sociaux, les interactions, l'exercice du pouvoir, et met ce savoir à la disposition des acteurs de l'organisation*"
- Page 31, lignes 29 à 33: "C'est ainsi que, de manière provoquante mais assez juste, un auteur comme Bruno Latour a pu dénoncer une "sociologie sans objet", c'est-à-dire un rapport au monde réel sans autrui ou des interactions humaines, de face-à-face ou de groupe, sans présence du monde objectif. Le monde objectif désignant soit le contexte structurant de l'action, soit ce sur quoi s'exerce l'action transformée."

Termes "non-attribués à un monde"	
Monde inspiration	Stimuler les capacités d'invention +, ouvrir l'expression +
Monde domestique	
Monde de l'opinion	
Monde civique	Circulation de la parole +, confrontation des représentations + Stimuler les capacités d'invention collective +, faire circuler la parole interventions visant des effets directs sur le niveau de structures, des organisations et des <u>règles</u>
Monde marchand	Produire du savoir sur ... + L'intervention met ce savoir à disposition des acteurs +
Mondes industriel	Dispositifs plus ou moins sophistiqués, diagnostic, préparation ou prise de décision, interventions visant des effets directs sur le niveau de structures, des organisations Des interventions qui prennent <u>le système</u> (et non plus l'acteur) <u>comme objet</u>

Passage 6: L'entrée par le travail, pages 31 à 33

Extraits significatifs du passage:

- Page 31, lignes 34 à 37: " Je voudrais avancer l'idée selon laquelle l'entrée par le travail permet à l'intervention de se tenir au plus près de ses présupposés théoriques (son *ancrage clinique, son souci de tenir ensemble le physique, le psychique et le social*), et de ses *objectifs de transformation des personnes et des situations*."
- Page 32, lignes 28 à 34: " En tant que catégorie particulière de l'agir humain, *le travail est porteur d'une intentionnalité*. Ce trait, qui définit à minima, l'action humaine autorise *l'investigation des finalités, des buts, des objectifs* poursuivis par les groupes ou les personnes concernées par l'intervention ainsi que leur moteur interne et externe. En arrière-plan, c'est *la question des postions sociales et des rapports de pouvoir* qui se trouve posée, nécessairement. Question qui est au cœur de toute intervention dans les organisations."
- Page 32, ligne 35 à page 33 ligne 4: "Parce qu'elle est non seulement intention mais également exécution, l'action est située. La situation constitue plus que le cadre passif de l'action, elle la détermine, la formate; en cela, elle est aussi l'objet de l'intervention. Celle-ci porte alors non plus

<p>seulement et directement sur les acteurs, leurs relations et leurs actes, mais sur les <i>dimensions contextuelles agissantes</i>. L'<i>organisation, l'institution, la contingence</i> (autre façon de désigner la situation) sont des dimensions que l'intervention doit prendre en compte pour <i>comprendre le sens et la fonction des conduites au travail</i>."</p> <ul style="list-style-type: none"> • Page 33, lignes 15 à 18: " Une des conséquences du caractère situé de l'action, c'est son <i>localisme</i>. En matière de diagnostic, ce trait impose des <i>méthodologies micro</i> avec ce que cela permet de <i>globalisme et de finesse</i> et les <i>limites d'une vision étroite</i>." • Page 33, lignes 19 à : " [les approches cliniques] s'efforcent de prendre en compte la <i>singularité des réponses apportées par les agents à la diversité des situations</i>; elle tentent de <i>rendre compte du point de vue des opérateurs (...)</i>; elle s'appliquent à <i>rendre compte de la fonction de leurs actes et du sens qu'ils y mettent</i>, et à <i>chercher avec eux les moyens de reprendre la main, même modestement, sur leur vie au travail</i>. L'intervention sur les situations de travail est par nature <i>réformiste, locale, incarnée</i>. Sans doute est-elle en cela réaliste et adaptée à l'époque." 	
Termes "non-attribués à un monde"	Tenir ensemble le physique, le psychique et le social + Comprendre le sens et la fonction des conduites au travail + Intervenir avec <i>globalisme et finesse</i> +
Monde inspiration	Ancrage clinique +: prendre en compte la singularité des réponses apportées par les agents à la diversité des situations, rendre compte du point de vue des opérateurs, (aventure, quête, voyage mental, cheminement, expérience vécue)+ Eviter les limites d'une vision étroite
Monde domestique	rendre compte du point de vue des opérateurs, (proximité)+ La question des rapports de pouvoir (-) Localisme de l'action située
Monde de l'opinion	La question des positions sociales (-) Rendre compte du point de vue des acteurs +
Monde civique	Objectifs de transformation des personnes et des situations + Permettre aux opérateurs de reprendre la main, même modestement, sur leur travail (Dignité des personnes liée aux droits civiques et à la justice) Les règles de l'action
Monde marchand	
Mondes industriel	<u>Objectifs de transformation</u> des personnes et des situations + (développement) Investigation des finalités, des buts, des objectifs du travail Les dimensions contextuelles agissantes: l'organisation, l'institution, la contingence ou situation Méthodologies micro <u>Prendre en compte</u> la singularité +

Partie conclusive

Passage 7 : page 33 - ligne 28 à page 34-ligne 4

Résumé du propos: L'intervention, un mode de production des savoirs: des savoirs dans, par et pour l'intervention. Des savoirs ancrés dans la singularité de la vie, en tension entre le général et le particulier.

Extraits significatifs du passage:

- Lignes 28 à 35 (p. 33): " Au plan épistémique, ce *caractère situé de l'intervention* pose la question des savoirs produits dans, par et pour l'intervention. L'intervention produit des savoirs sur *le réel de la vie des gens* et les fait circuler pour qu'ils deviennent *instruments* de développement; l'intervention produit des savoirs sur les *fonctionnements sociaux* et les *façons* de les influencer, c'est à dire des *savoirs* sur elle-même, sur ses *concepts* et ses *méthodes*; enfin l'intervention produit des savoirs sur les autres savoirs, les met en critique, interroge leur *validité*, leur *pertinence*, leur *efficacité*."
- Lignes 35 à 38: " Ce qui relie ces différents savoirs, c'est qu'ils sont tous ancrés dans la vie, dans sa *diversité*, sa *singularité*, son *irrégularité*, qu'ils sont produits au plus *près du foisonnement de la vie*, ce qui n'implique aucun renoncement à l'*exigence scientifique consistant à avancer des propositions à portée générale*"

- Lignes 38 (p. 33) à 4 (p.34): " Cette tension entre le singulier et le général constitue sans aucun doute une caractéristique majeure de ce mode de production des savoirs. Il en va de même de leur transmission qui exige tout autant que leur production de s'inscrire dans une interaction vivante de ceux qui ont à transmettre, ceux qui vont recevoir et le monde dont il s'agit de comprendre quelque chose."

Termes "non-attribués à un monde"	Concepts +
Monde inspiration	Diversité +, singularité +, irrégularité +, foisonnement de la vie +
Monde domestique	Caractère situé de l'intervention + Le réel de la vie des gens +
Monde de l'opinion	
Monde civique	exigence scientifique consistant à avancer des propositions à portée générale +
Monde marchand	
Mondes industriels	Produire des savoirs +, des savoirs comme instruments du développement + les façons de ... +, méthodes +, validité, pertinence et efficacité +

Partie introductive

Passage 1: page 77 à 78	
Extraits significatifs du passage:	
<ul style="list-style-type: none"> • Page 77, lignes 1 à 4 : " Parmi les ressources qu'elle mobilise, l'intervention fait une place très particulière aux <i>ressorts biographiques</i> de l'intervenant, à sa <i>subjectivité</i>. De fait, chacun de nous fait sienne la formule d'Yves Schwartz: intervenir, c'est inévitablement, <i>se mêler à et de la vie des autres</i>." • Page 77, lignes 11 à 17: " Mais à la base domine une <i>posture de fond, idéologique et morale</i>: l'écho d'un refus, le <i>refus du "c'est comme ça", du " on n'y peut rien"</i>. Non, ce n'est pas forcément comme ça: il est possible de faire quelque chose; <i>on peut agir</i>, le dernier mot n'est pas dit, comme le répète souvent Clot: <i>le réel du monde</i> (l'entreprise, les organisations productives, les situations de travail, les moyens de travail, les postes, le monde ...) contient les conditions de sa <i>transformation</i>" • Page 77, lignes 18 à 25: " (...), cette posture (idéologique et morale) procède de trois raisons. D'abord, elle relève d'une <i>croissance</i>, d'une <i>conviction</i> issue d'une connaissance: <i>l'inaliénabilité fondamentale du travail</i> (...), l'activité témoignant à travers les "compromis opératoires" de la <i>résistance du travail à tout formalisme</i>. Ensuite, elle exprime une intelligence: une " manière de voir" (...), de <i>comprendre</i> le travail qui <i>libère les perspectives d'action possible</i>. Enfin, elle postule une <i>capacité d'agir</i>: une "manière de faire" sur laquelle elle prétend faire fond pour <i>objecter efficacement au "c'est comme ça."</i> • Page 78, lignes 1 à 4: "Au final, cette posture combine deux faces: elle est épistémologique- l'actuel n'est pas tout le réel, le réel ne se réduit pas au réalisé (...); elle relève aussi d'un optimisme méthodologique(...)- intervenir, c'est <i>parier</i> sur les <i>failles</i>, <i>jouer</i> dans les <i>crises</i>." 	
Termes "non-attribués à un monde" ¹	Ressorts biographiques ² , la vie des autres posture de fond, idéologique et morale +
Monde inspiration	Subjectivité +, croissance, conviction Libération des perspectives d'action + Parier, jouer + Failles, crises + (risque du monde inspiré ?) Résistance du travail à tout formalisme +
Monde domestique	Se mêler à et de ... + (proximité) Comprendre le travail +
Monde de l'opinion	
Monde civique	refus du "c'est comme ça", du " on n'y peut rien" +, on peut agir, capacité d'agir+ objecter au "c'est comme ça"+
Monde marchand	
Mondes industriel	le réel du monde (l'entreprise, les organisations productives, les situations de travail, les moyens de travail, les postes, le monde ...), transformation, objecter <i>efficacement</i> au "c'est comme ça !"

¹ Cette rubrique contient des mots qui sont difficilement attribuables à des mondes mais qui, toutefois, constituent des éléments importants du propos et qui méritent d'être répertoriés dans le tableau.

² Le signe + indique que le mot, tel qu'il est employé dans le propos, est connoté positivement. Le signe – indique que le mot est connoté négativement alors qu'un mot suivi d'aucun signe n'indique aucune connotation particulière.

Partie centrale

Passage 2: Intervention: l'expérience d'un certain rapport au monde, pages 78 à 80

Extraits significatifs du passage:

- Page 78, lignes 13 à 17: "Intervenir, c'est *expérimenter* un certain *rapport au monde*, c'est-à-dire un certain *rapport au "réel"*. Plusieurs postures sont donc possibles. J'en vois trois principales: 1) la posture experte, fondée sur la perspective de produire un résultat. 2) la posture clinique-ou clinicienne-, qui vise un effet 3) la posture politique, qui ambitionne de réaliser une valeur"
- Page 78, lignes 21-à-22: "Dans la posture 2 -, la notion d'*effet* signifiant ici la *production d'une ressource* ouvrant à *d'autres possibles(...)*"
- Page 79, lignes 1 à 13: "A la différence de l'intervention experte, l'intervention clinique a besoin d'agir pour savoir:
 - dans l'intervention clinique, il est en effet moins question de "*problèmes à résoudre*" que d'"*expériences à prendre en charge*" (...)
 - les *objets* de l'intervention – activité, situation, faits psychiques, santé, efficacité,...- ne sont pas des observables; la *compétence* de l'intervenant, chercheur ou consultant, c'est d'abord une compétence d'*objectivation des dimensions qui permettent d'agir*. (...)
 - l'intervention clinique ne permet pas de *valider des hypothèses*, au sens strict, mais de *légitimer des manières de voir en raison de manières de faire* (...) qu'elles permettent et donc des effets qu'elles produisent."
- Page 79, lignes 18 à 25: "Aussi le *dispositif d'évaluation* constitue-t-il l'*élément stratégique de l'intervention*. L'évaluation clinique est nécessairement *contradictoire*. Pour le dire comme Cazamian (1993), la *réunion des utilités individuelles et des utilités sociales* est l'affaire d'une conception non plus globaliste mais "contradictoire" de l'organisation. *Faire la lumière* sur ce qui *génère la valeur* comme les *dysfonctionnements*, *comprendre* "ce qui résiste", là où ça résiste, en quoi ce qui arrive aux choses parle des hommes, de ce qui leur arrive à eux, tout cela appelle de comprendre le travail"
- P. 80, lignes 5 et 6: "Intervenir, c'est donc *concevoir* une *dynamique* où l'*efficacité des systèmes* et la *liberté des hommes* entrent en tension"
- P. 80, lignes 14 à 20: "Le résumé de cette conception clinique de l'intervention tient ainsi dans l'idée qu'*intervenir, c'est manipuler ...*, en considérant bien toute l'acception possible de ces termes: le savoir ne précède pas l'action, il en procède, de sorte que c'est en transformant le monde qu'il nous est accessible; mais aussi bien faut-il rappeler que l'objectivité dépend de l'intention, c'est-à-dire de "l'histoire qui nous intéresse", la finalité poursuivie à travers la transformation, ce qui institue ceux qui la vivent comme experts opposables dans l'évaluation".

Termes "non-attribués à un monde"	Rapport au monde, rapport au réel <i>élément stratégique de l'intervention</i>
Monde inspiration	Expérimenter +, <u>expériences</u> à prendre en charge + Manières de voir + D'autres possibles + Contradictoire liberté des hommes +
Monde domestique	<u>comprendre</u> (+) ce qui résiste <u>faire la lumière</u> (+) sur ce qui génère la valeur, comme les dysfonctionnements (+)
Monde de l'opinion	Intervenir, c'est manipuler + (relations naturelles entre les hommes relative à la persuasion, l'influence, le fait de convaincre)
Monde civique	<u>Objectivation</u> des dimensions qui permettent d'agir + Légitimer + <u>réunion</u> des utilités individuelles et des utilités sociales + (<i>épreuve modèle relative à la manifestation pour une juste cause</i>)

Monde marchand	Les <u>objets</u> de l'intervention <i>Faire la lumière sur ce qui génère la <u>valeur</u> + (expression du jugement relative à la vraie valeur)</i>
Mondes industriel	Ressource +, effet +, production +, compétence +, manières de faire + <u>Problème</u> à résoudre – Expériences à <u>prendre en charge</u> + Valider – <u>dispositif d'évaluation</u> faire la lumière sur (+) ce qui génère la valeur comme les <u>dysfonctionnements (+)</u> concevoir une <u>dynamique</u> + <u>efficacité des systèmes</u> +

Passage 3: Le statut de la présence, pages 80 et 81

Extraits significatifs du passage:

- Page 80, lignes 21 à 29: " Dans la conception clinique de l'intervention, l'*engagement* est une *nécessité méthodologique*. Si l'engagement n'est évidemment pas l'apanage des démarches cliniciennes il est cependant pour celles-ci une nécessité de méthode. L'engagement, c'est *ce qui est requis en caution* d'une action qui ne contient pas par elle-même la *garantie* de son *résultat*" (...).Et ce qu'on laisse en gage, c'est soi-même. On est en gage et en cela engagé."
- Page 81, lignes 16 à 20: " L'*efficacité* de la posture clinique, c'est de *produire de la ressource*. Il s'agit moins de *faire la preuve* de ce qui existe, que de *faire effet* sur ce qui existe, et par là, le *donner à voir*. L'*écoute* crée la *parole*, c'est là ce qui règle la "bonne posture": *être au milieu* sans être au centre et *rejoindre* le "client"-une organisation, des opérateurs, un projet ...- là où il en est".

Termes "non-attribués à un monde"	Ce qui est requis La parole Faire la preuve, faire effet sur
Monde inspiration	
Monde domestique	Rejoindre + <u>Donner</u> à voir, écouter +
Monde de l'opinion	Etre au centre -
Monde civique	Engagement + Etre au milieu +
Monde marchand	caution garantie client
Mondes industriel	résultat nécessité méthodologique + efficacité, produire, ressource +

Passage 4: Intervention clinique: peut-on distinguer entre consultant et chercheur ? Page 82 et 83.

Extraits significatifs du passage:

- Page 82, lignes 1 à 4: " Comme je l'ai déjà indiqué, dans l'acception clinique que je défends, intervenir, c'est *agir sans (tout) savoir d'avance*. C'est donc *chercher* ... Pour autant, cela ne signifie pas nécessairement faire de la recherche: l'intervention n'est pas une activité scientifique par elle-même."
- Page 82, lignes 29 à 36: " Quel est alors l'enjeu et sur quoi repose la différence entre consultant et chercheur ? C'est d'abord affaire de connaissance. La connaissance que vise à produire le chercheur, à partir de l'intervention ou, dans celle-ci, doit créer du mouvement, ouvrir de

<p>nouveaux développements, relier à d'autres questionnements. La <i>connaissance</i> que vise à <i>produire</i> le consultant, à partir de l'intervention ou dans celle-ci, doit plutôt arrêter des <i>formes stabilisées, reproductibles, généralisables</i> (enjeu d'<i>investissement procédural, économie d'échelle, capitalisation</i> et <i>création de ressources immatérielles</i>."</p> <ul style="list-style-type: none"> Page 83, lignes 23 à 28: " "Passer par le terrain" oblige forcément à sortir le métier de la discipline; c'est l'enjeu épistémologique de la multidisciplinarité; c'es l'enjeu politique de la combinaison multiacteurs dans l'intervention; c'est l'enjeu opérationnel de dispositifs d'évaluation contradictoires- (...); l'ensemble fait système" 	
Termes "non-attribués à un monde"	
Monde inspiration	Agir sans tout savoir d'avance + Chercher + <u>Création</u> de ressources immatérielles +
Monde domestique	Formes <u>stabilisées, reproductibles, généralisables</u> +
Monde de l'opinion	
Monde civique	
Monde marchand	<u>Investissement procédural</u> + Economie d'échelle + <u>Capitalisation</u> de ressources immatérielles + (rapport de grandeur relatif au fait de posséder, de capitaliser)
Mondes industriel	<u>Produire</u> de la connaissance + (principe supérieur commun relatif à la productivité, l'efficacité) Investissement <u>procédural</u> + (monde industriel, <i>relations naturelles entre les êtres</i> relatives au fonctionnement, à l'ordonnancement, à la prévision) <u>Ressources</u> immatérielles + (monde industriel, <i>répertoire des objets et des dispositifs</i> relatif aux moyens)

Partie conclusive

Passage 6: Penser autrement le contenu et le mode d'établissement du savoir produit par l'intervention, pages 83 et 84

Extraits significatifs du passage:

- Page 83, lignes 6 à 7: " La *professionnalisation* de l'intervention – faire de l'intervention un métier- passe par l'approfondissement de la tension entre la visée de *transformation* (enjeu de *pertinence*) et la visée de *connaissance* (enjeu de *vérité*)."
- Page 84, lignes 18 à 21: " La *responsabilité* de la clinique est de *rendre intelligible* plutôt que de *valider et généraliser*. Sa difficulté particulière, (...), c'est qu'il faut alors *mettre en mots* ce qui a d'abord pris sens dans une *expérience vécue*".
- Page 84, lignes 23 à 26: " Avant d'être une *méthode*, la clinique est une *démarche*; elle demande de *se "déplacer", physiquement et mentalement*: aller sur le terrain, c'est aussi aller sur le terrain de l'autre (*se mêler à/de la vie des autres*). Et ce terrain s'ouvre toujours à travers une situation marquée par une crise du sens."
- Page 84, lignes 27 à 30: "Le sens n'est pas dans l'histoire, ni même dans son récit, mais dans sa reprise. Le sens de l'intervention pour l'ergonome (l'intervenant) ne peut donc pas être confondu avec celui qu'elle a pour les intéressés. Ainsi, il n'y a jamais de validation intrinsèque de l'intervention."

Termes "non-attribués à un monde"

monde"	
Monde inspiration	mettre en mots ce qui a d'abord pris sens dans une <u>expérience vécue</u> + se "déplacer", physiquement et mentalement
Monde domestique	Se mêler à/ de la vie des autres
Monde de l'opinion	Connaissance, enjeu de vérité
Monde civique	Rendre intelligible + <u>mettre en mots</u> ce qui a d'abord pris sens dans une expérience vécue +
Monde marchand	
Mondes industriel	Professionnalisation + Transformation (enjeu de pertinence) La <u>responsabilité</u> de la clinique <u>Valider</u> et généraliser – Méthode Démarche

Annexe 3

Tableaux de synthèse des mots relatifs à l'ingénierie et à l'intervention

Répertoire des mots relatifs à l'ingénierie à partir de la grille d'analyse des mondes de Boltanski et Thévenot (1991), inspirée de Charmillot (2002)

Les mondes Grille d'analyse	Monde de l'inspiration Le jaillissement de l'inspiration <ul style="list-style-type: none"> L'ingénierie de formation s'est inspirée de l'ingénierie industrielle 	Monde domestique L'engendrement depuis la tradition <ul style="list-style-type: none"> Modèle de l'enseignement traditionnel Formateurs traditionnels 	Monde de l'opinion La réalité de l'opinion	Monde civique La prééminence des collectifs <ul style="list-style-type: none"> Volonté politique de moralisation + Ingénierie des compétences collectives Dimensions collectives Public Population Consensus minimum de la communauté professionnelle Ensemble des individus (-) Tous (-) Moments de formation collective 	Monde marchand La concurrence <ul style="list-style-type: none"> Compétitivité + 	Monde industriel L'efficacité <ul style="list-style-type: none"> Efficace, efficacité Développement Performance Développement des technologies
Principe supérieur commun (convention constituant l'équivalence entre les êtres)	Indicible et éthéré <ul style="list-style-type: none"> Dispositifs innovants, non connus, inattendus Innovation Situations complexe Situation 	La supériorité hiérarchique <ul style="list-style-type: none"> décideurs 	La célébrité	Réglementaires et représentatifs	Désirable	Performant <ul style="list-style-type: none"> Viabilité Qualifié / qualification Compétence / compétent Savoir-faire opérationnels Professionalisme Opérationnalité
Etat de grand (les grands êtres sont les garants du supérieur commun)						

	<p>innattendue, voire déconcertante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ingénierie allégée 						<ul style="list-style-type: none"> • Efficience / Efficient
Dignité des personnes (capacité commune à s'élever dans le bien commun)	<p>L'inquiétude de la création</p> <ul style="list-style-type: none"> • Créativité et style du formateur 	<p>L'aisance de l'habitude</p>	<p>Le désir d'être reconnu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Statut social 	<p>L'aspiration aux droits civiques</p>	<p>L'intérêt</p>	<p>Le travail</p>	
Répertoire des sujets	<p>Les illuminés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les pédagogues 	<p>Les supérieurs et les inférieurs</p>	<p>Les vedettes et leurs supporters</p>	<p>Les personnes collectives et leurs représentants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tribu des formateurs d'adultes 	<p>Les concurrents</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les commanditaires • Les prestataires 	<p>Les professionnels, experts, spécialistes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les acteurs professionnels • Les formateurs spécialistes • Les professionnels 	
Répertoire des objets et des dispositifs	<p>Le rêve éveillé</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les représentations de l'adulte 	<p>Les règles du savoir-vivre</p>	<p>Des noms dans les médias</p>	<p>Les formes légales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Législation de 1971 sur la formation continue (en France) 	<p>Richesse</p>	<p>Les moyens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Méthode, méthodologie, Environnement • Dispositif de formation • Poste de travail • Stratégie • Facteurs d'évolution • Projet de formation adapté • Moyen au service d'objectifs • Objectifs assignés • Gestion • "Une méthodologie fondée sur les notions 	

	<p>L'évasion hors des habitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sortir de la contradiction • Changement organisationnel • Vouloir éliminer tout risque (-) 	<p>Rejet de l'égoïsme Devoir, serviabilité</p>	<p>Le renoncement au secret</p>	<p>Le renoncement au particulier</p>	<p>Opportunisme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne plus considérer la formation comme dépense sociale 	<p>de conduite ou de management de projet"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteur de développement • Savoir-faire pratiques • Savoir académique • Pédagogie par objectifs • Référentiels • Indicateurs • Modélisation • Règles méthodologiques • Techniques • Corpus de savoirs et savoir-faire • Plan masse • Plan d'opération • Instrumentation • Programme • Cours • Cahiers de charges • Modalités • Ingénierie comme moyen...
<p>Formule d'investissement (condition d'équilibre des mondes)</p>						<p>Progrès</p> <ul style="list-style-type: none"> • Optimiser l'investissement • La formation comme investissement • Processus dynamique • Activité industrielle • Investissement d'ingénierie • Dynamisme économique

<p>Rapport de grandeur (spécifie la relation d'ordre entre les états de grandeur)</p>	<p>La valeur universelle de la singularité</p> <ul style="list-style-type: none"> Autonomie de l'adulte 	<p>Respect et responsabilité</p>	<p>Etre reconnu et s'identifier</p> <ul style="list-style-type: none"> Rôles respectifs des acteurs de la formation étaient clairement définis 	<p>Les rapports de délégation</p>	<p>Posséder</p>	<ul style="list-style-type: none"> Investissement méthodologique Progrès sur la pertinence et l'efficience des dispositifs de formation Investir dans les compétences Mieux investir dans des dispositifs et des environnements évolutifs
<p>Relations naturelles entre les êtres (s'expriment par des verbes, marquent la manière dont les êtres et les objets s'unissent)</p>	<p>L'alchimie des rencontres imprévues</p> <ul style="list-style-type: none"> Inventer les chemins de la conception Dispositifs à créer 	<p>Reproduire, éduquer, enfanter,</p> <ul style="list-style-type: none"> Formation comme outil d'accompagnement Rejet des modèles éducatifs antérieurs (-) Apprendre à apprendre Faire confiance 	<p>La persuasion</p> <ul style="list-style-type: none"> Prouver et argumenter solidement... 	<p>Le rassemblement pour une action collective</p> <ul style="list-style-type: none"> « Information sur la formation devient de plus en plus importante et de plus en plus précise » 	<p>Intéresser Acheter, vendre, se procurer</p>	<p>Maîtriser</p> <ul style="list-style-type: none"> Maîtrise de l'approche système Ne rien laisser échapper (-)
<p>Relations naturelles entre les êtres (s'expriment par des verbes, marquent la manière dont les êtres et les objets s'unissent)</p>	<p>L'alchimie des rencontres imprévues</p> <ul style="list-style-type: none"> Inventer les chemins de la conception Dispositifs à créer 	<p>Reproduire, éduquer, enfanter,</p> <ul style="list-style-type: none"> Formation comme outil d'accompagnement Rejet des modèles éducatifs antérieurs (-) Apprendre à apprendre Faire confiance 	<p>La persuasion</p> <ul style="list-style-type: none"> Prouver et argumenter solidement... 	<p>Le rassemblement pour une action collective</p> <ul style="list-style-type: none"> « Information sur la formation devient de plus en plus importante et de plus en plus précise » 	<p>Intéresser Acheter, vendre, se procurer</p>	<p>Fonctionner</p> <ul style="list-style-type: none"> Concevoir, conception Analyser Analyse du travail Évaluer des actions et des dispositifs Plaquer des connaissances (-) Agir Adapter le contenu et la pédagogie Mesurer Mettre en œuvre un projet de conception

						<ul style="list-style-type: none"> • Atualiser et adapter • Identifier les besoins • Définir et formuler des objectifs • Élaborer • Confectionner un plan • Planifier • Optimiser les ressources • Interactif • préciser
<p align="center">Figure harmonieuse de l'ordre naturel</p>	<p>La réalité de l'imaginaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Milieu de travail, milieu de formation, • Dispositif sur-mesure • Situation de travail • Situation éducative • Contexte particulier • Parcours personnalisés 	<p>L'âme du foyer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Milieu de travail, milieu de formation, • Dispositif sur-mesure • Situation de travail • Situation éducative • Contexte particulier • Parcours personnalisés 	<p>L'image dans le public</p>	<p>La république démocratique</p>	<p>Marché</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marché finançant les investissements • Situation de marché • Marché spécifique de la formation • Mondialisation • Contexte économique 	<p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unité de production • Organisation du travail • Système économique • Système de travail • Système de formation • Système productif • Environnement organisationnel • Technocratie (-)
<p>Epreuve modèle (situation à l'issue incertaine dans laquelle un dispositif pur, particulièrement consistant se trouve engagé)</p>	<p>Le vagabondage de l'esprit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Penser • Logiques d'action • Intelligence dans l'action • Expérience accumulée • Progresser par des accords successifs 	<p>La cérémonie familiale</p>	<p>La présentation de l'événement</p>	<p>La manifestation pour une juste cause</p>	<p>Affaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrat 	<p>Test</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réalisation d'un ouvrage • Transformation de l'environnement du forme • Processus de réalisation d'un dispositif

	<ul style="list-style-type: none"> • Chemins de la conception • « Inventer en marchant » 					
<p>Mode d'expression du jugement (le jugement marque la sanction de l'épreuve; son mode d'expression caractérise la forme de manifestation du supérieur commun)</p>	<p>L'éclair de génie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ingéniosité du formateur 	<p>Savoir accorder sa confiance</p>	<p>Le jugement de l'opinion</p>	<p>Le verdict du scrutin</p>	<p>Prix</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coût de l'ingénierie • Payer le surcoût de l'ingénierie • Budget de formation • Valeur ajoutée de l'ingénierie 	<p>Effectif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Résultat (effet) • Résultats attendus • Stabilité, stable
<p>Forme de l'évidence (modalité de connaissance propre à chaque monde)</p>	<p>La certitude de l'intuition</p>	<p>L'anecdote exemplaire</p>	<p>L'évidence du succès</p>	<p>Le texte de loi</p>	<p>Argent</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niveau de revenu 	<p>Mesure</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualité des dispositifs • Rigueur de l'ingénierie
<p>Etat de petit et déchéance de la cité (chaos, dénaturation des êtres)</p>	<p>La tentation du retour sur terre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation figée 	<p>Le laisser-aller du sans-gêne</p>	<p>L'indifférence et la banalité</p>	<p>La division</p>	<p>La servitude à l'argent</p> <ul style="list-style-type: none"> • Changement des conditions économiques engendrées par la crise 	<p>Inefficace</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Plaquer des connaissances préveuves sur les étagères académiques est inefficace » • Au hasard (aléatoire) • « Modèle industriel de l'ingénierie n'a pas tenu compte de la façon d'apprendre des individus » (modèle inadapté)

Répertoire des mots relatifs à l'intervention à partir de la grille d'analyse des mondes de Boltanski et Thévenot (1991), inspirée de Charmillot (2002)

Les mondes Grille d'analyse	Monde de l'inspiration Le jaillissement de l'inspiration <ul style="list-style-type: none"> • Capacités d'invention • Invention collective • Configurations nouvelles de la vie 	Monde domestique L'engendrement depuis la tradition <ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage(-) • Déterminations produites par le groupe d'appartenance 	Monde de l'opinion La réalité de l'opinion	Monde civique La prééminence des collectifs <ul style="list-style-type: none"> • Consensus • Invention collective • Un univers de liens collectifs • Gouvernance collective 	Monde marchand La concurrence	Monde industriel L'efficacité <ul style="list-style-type: none"> • L'efficacité • objecter efficacement au "c'est comme ça" • effets directs sur ... • développement: objectifs de transformation des personnes et des situations • élargir le champ des activités • se <i>placer</i> sur un marché
Principe supérieur commun (convention constituant l'équivalence entre les êtres)	Indicible et éthéré <ul style="list-style-type: none"> • foisonnement de la vie qui "sortent des cieux" 	La supériorité hiéarchique <ul style="list-style-type: none"> • rapports de pouvoir (-) • gouvernance 	La célébrité <ul style="list-style-type: none"> • Influence sur les individus • Positions sociales (-) 	Réglementaires et représentatifs <ul style="list-style-type: none"> • Rendre intelligible • mettre en mots • Règles de l'action 	Désirable	Performant <ul style="list-style-type: none"> • Produire, productif • professionnel, la professionnalisation • compétent, la compétence • la responsabilité • modernisé • (modèle) productiviste • produire de la parole entre acteurs, produire du savoir
Etat de grand (les grands êtres sont les garants du supérieur commun)						

<p>Dignité des personnes (capacité commune à s'élever dans le bien commun)</p>	<p>L'inquiétude de la création</p> <ul style="list-style-type: none"> • Création (de ressources immatérielles) • Fabrication de concepts 	<p>L'aisance de l'habitude</p>	<p>Le désir d'être reconnu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être au centre (-) • enjeu de vérité à travers la connaissance 	<p>L'aspiration aux droits civiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engagement de l'intervenant, • Reconnaissance de l'inaliénabilité fondamentale du travail • enjeu de vérité à travers la connaissance • prendre position 	<p>L'intérêt</p>	<p>Le travail</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dynamisme, dynamique
<p>Répertoire des sujets</p>	<p>Les illuminés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les savants, le savoir • Les puissants, le pouvoir 	<p>Les vedettes et leurs supporters</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les formateurs comme agents du changement, du développement 	<p>Les personnes collectives et leurs représentants</p>	<p>Les concurrents</p>	<p>Les professionnels, experts, spécialistes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le responsable (ici, l'intervenant) • Les usineurs de concepts (chercheurs, scientifiques) 	
<p>Répertoire des objets et des dispositifs</p>	<p>Le rêve éveillé</p>	<p>Les règles du savoir-vivre</p>	<p>Des noms dans les médias</p>	<p>Les formes légales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projet (protocole-programme) de changement • Prise de décision collective • Un univers d'arbitrages 	<p>Richesse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objets de l'intervention • caution-garantie (l'intervenant offre son engagement en caution d'une action qui ne contient pas par elle-même la garantie de son résultat) • ressources immatérielles • savoirs produits par l'intervention la singularité comme trésor 	<p>Les moyens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transformation • Savoir-faire • Ressources, ressources immatérielles • Méthodes, nécessité méthodologique • Méthode (+) vs démarche (++) • Critique de l'ingénierie: principe de démultiplication géométrique (-) investigation des finalités, buts et objectifs du travail • Dispositifs • méthodes

<p>Formule d'investissement (condition d'équilibre des mondes)</p>	<p>L'évasion hors des habitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parier, jouer dans les failles, dans les crises • Changement • Remise en cause • Manière toujours provisoire • Inconfort • Impossibilité à anticiper • L'intervention requiesonne toujours l'intervenant • Repositionnement de l'activité sociale 	<p>Rejet de l'égoïsme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter • Devoir d'intervention 	<p>Le renoncement au secret</p> <ul style="list-style-type: none"> • donner à voir • rendre compte, révéler le point de vue des opérateurs • rendre intelligible 	<p>Le renoncement au particulier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refus du "c'est comme ça" • Ojecter au "on n'y peut rien" • Capacité d'agir • Être au milieu • Refus des rapports de domination • Revendiquer • Contribuer à 	<p>Opportunisme</p> <ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • l'expérience sociale comme reproduction d'un modèle (-) • démarche ergologique (+) • dispositif dynamique à 3 pôles (+) • L'intervenant ne possède ni pied à coulisse, ni échelle • Transformation • Une forme d'intervention, les Groupes de rencontre du travail (GRT) • Les choix stratégiques et politiques
				<p>Le renoncement au</p>	<p>Progrès</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversion au modèle productiviste • Développement (+) • Transformation des structures • Transformation des personnes et des situations 	

<p>Rapport de grandeur (spécifie la relation d'ordre entre les états de grandeur)</p>	<p>La valeur universelle de la singularité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Résistance du travail et des travailleurs à tout formalisme • Manières de (voir-faire) • Un univers de gestes • Les "dramatiques de l'activité" 	<p>Respect et responsabilité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rapports de domination (-) • Professions intellectuelles (-) • Auto-gouvernement (+) 	<p>Etre reconnu et s'identifier</p>	<p>Les rapports de délégation</p>	<p>Posséder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accroissement des capacités (+) • Acquisition de connaissances (-) 	<p>Maîtriser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Approche la plus précise des problèmes de travail les plus concrets
<p>Relations naturelles entre les êtres (s'expriment par des verbes, marquent la manière dont les êtres et les objets s'unissent)</p>	<p>L'alchimie des rencontres imprévues</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libérer, libération des perspectives d'action • Chercher • Prise de conscience • Ouvrir l'expression • L'intervention considérée comme une rencontre 	<p>Reproduire, éduquer, enfanter,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accompagner • Donner espace à l'intervention • S'inscrire de ses semblables • Apprentissage • Attention aux autres et à soi • Endogénéiser (une attitude) • Mettre en circulation • Accompagner (des choix stratégiques et politiques) 	<p>La persuasion</p> <ul style="list-style-type: none"> • intervenir, c'est manipuler 	<p>Le rassemblement pour une action collective</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objectiver, objectivation des dimensions qui permettent l'agir • Légitimer, légitimation • Penser le passage du niveau des personnes à celui des structures (rassembler, unifier) • Circulation de la parole • Problèmes qui réunissent • L'intervention comme rencontre • Réduire la contradiction entre ... • Le débat citoyen 	<p>Intéresser, acheter, vendre, se procurer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investissement procédural 	<p>Fonctionner</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluer, évaluation • Valider, validation (-) • Prendre en compte, prendre en charge • Investissement <i>procédural</i> • Prendre en compte la singularité • Valider, validité • Prendre l'activité au sérieux

<p>Figure harmonieuse de l'ordre naturel</p>	<p>La réalité de l'imaginaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subjectivité • croyance • travailler sur les représentations • ancrage clinique 	<p>L'âme du foyer</p> <ul style="list-style-type: none"> • se mêler à/de la vie des autres • faire la lumière sur ... • comprendre le travail • changements micro, progressifs, limités • rendre compte du point de vue des opérateurs • localisme de l'action • située • caractère situé de l'intervention • le réel de la vie des gens • Milieu de vie, le travail comme milieu de vie • Liens collectifs usinés <i>localement</i> 	<p>L'image dans le public</p>	<p>La république démocratique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nos sociétés <i>démocratiques et marchandes</i> • La citoyenneté 	<p>Marché</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nos sociétés démocratiques et <i>marchandes</i> • Le <i>champ</i> du concept 	<p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • le réel du monde = l'entreprise, l'organisation, etc) • les systèmes • structures • organisation • système ≠ acteurs • dimensions contextuelles agissantes: organisation, institution, contingences ou situation • Les activités industrielles.
<p>Epreuve modèle (situation à l'issue incertaine dans laquelle un dispositif pur, particulièrement consistant se trouve engagé)</p>	<p>Le vagabondage de l'esprit</p> <ul style="list-style-type: none"> • agir sans tout savoir d'avance • parler sur les failles, jouer dans les crises • expérimenter d'autres possibles • expérience vécue • transformation des personnes • transformation du social • expérience sociale 	<p>La cérémonie familiale</p>	<p>La présentation de l'événement</p>	<p>La manifestation pour une juste cause</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réunion des utilités individuelles et sociales 	<p>Affaire</p>	<p>Test</p> <ul style="list-style-type: none"> • diagnostic

<p>Mode d'expression du jugement (le jugement marque la sanction de l'épreuve; son mode d'expression caractérise la forme de manifestation du supérieur commun)</p>	<p>L'éclair de génie</p> <ul style="list-style-type: none"> • La conviction 	<p>Savoir accorder sa confiance</p>	<p>Le jugement de l'opinion</p>	<p>Le verdict du scrutin</p>	<p>Prix</p> <ul style="list-style-type: none"> • La valeur 	<p>Effectif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le résultat • Conceptuellement anticipé (-)
<p>Forme de l'évidence (modalité de connaissance propre à chaque monde)</p>	<p>La certitude de l'intuition</p>	<p>L'anecdote exemplaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modèle scolaire de l'apprentissage(-) 	<p>L'évidence du succès</p>	<p>Le texte de loi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Règles (de l'action) 	<p>Argent</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'économie d'échelles • se placer sur un <i>marché</i> avec retombées financières 	<p>Mesure</p> <ul style="list-style-type: none"> • mesurer (-) • juger (-)
<p>Etat de petit et déchéance de la cité (chaos, dénaturation des êtres)</p>	<p>La tentation du retour sur terre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproduction (-) • (Éviter) les limites d'une vision étroite • reproduire (-) 	<p>Le laisser-aller du sans-gêne</p>	<p>L'indifférence et la banalité</p>	<p>La division</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rapports de domination culturels (minoritaire, divisé) (-) • Oppression (-) • Aliénation (-) 	<p>La servitude à l'argent</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notre monde marqué par un "emballage marchand"(-) 	<p>Inefficace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problème à résoudre (-) • Dysfonctionnements (+) • Critique adressée à l'ingénierie et relative à l'action instrumentale: réduire la nature du social à du quantitatif.