

**DÉVELOPPER LE POUVOIR D'APPRENDRE :
POUR UNE CRITIQUE DE LA TRANSMISSION
EN ÉDUCATION ET EN FORMATION**

**COLLECTED PAPERS OF THE TAO RESEARCH PROGRAMS
IN COLLABORATION WITH
CENTRE DE RECHERCHE SUR LE TRAVAIL ET LE DÉVELOPPEMENT – CNAM, PARIS**

EDITED BY BRUNO MAGGI AND BERNARD PROT

Abstract

Researchers of the TAO Research Programs and the Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (Research Center on Work and Development) at the Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, illustrate critical reflections on education and training. These collected papers, stemming from different disciplinary frameworks and approaches, share the theoretical work and the epistemological orientation. With particular reference to the teachings of Weber, Vygotskij and Bakhtin, they focus on learning, conceived as social action, on the development of learning activity, and on the development of thought in professional dialogues. Along this line, the idea according to which education and training realize the “transmission” of knowledge, capacity, competence, values, practices, gestures, etc., is questioned and discussed.

Keywords

Learning, Activity development, Social action, Training and education, Transmission.

Développer le pouvoir d'apprendre : pour une critique de la transmission en éducation et en formation. Maggi Bruno, Prot Bernard (Eds.). Bologna: TAO Digital Library, 2012.

Proprietà letteraria riservata
© Copyright 2012 degli autori
Tutti i diritti riservati

ISBN: 978-88-906740-7-5



The TAO Digital Library is part of the activities of the Research Programs based on the Theory of Organizational Action proposed by Bruno Maggi, a theory of the regulation of social action that conceives organization as a process of actions and decisions. Its research approach proposes: a view on organizational change in enterprises and in work processes; an action on relationships between work and well-being; the analysis and the transformation of the social-action processes, centered on the subject; a focus on learning processes.

TAO Digital Library welcomes disciplinary and multi- or inter-disciplinary contributions related to the theoretical framework and the activities of the TAO Research Programs:

- Innovative papers presenting theoretical or empirical analysis, selected after a double peer review process;
- Contributions of particular relevance in the field which are already published but not easily available to the scientific community.

The submitted contributions may share or not the theoretical perspective proposed by the Theory of Organizational Action, however they should refer to this theory in the discussion.

EDITORIAL STAFF

Editor: Bruno Maggi

Co-editors: Roberto Albano, Francesco M. Barbini, Giovanni Masino, Giovanni Rulli

International Scientific Committee:

Jean-Marie Barbier	CNAM, Paris	Science of the Education
Vittorio Capecchi	Università di Bologna	Methodology of the Social Sciences
Yves Clot	CNAM Paris	Psychology of Work
Renato Di Ruzza	Université de Provence	Economics
Daniel Faiña	Université de Provence	Language Science
Vincenzo Ferrari	Università degli Studi di Milano	Sociology of Law
Armand Hatchuel	Ecole des Mines Paris	Management
Luigi Montuschi	Università di Bologna	Labour Law
Roberto Scazzieri	Università di Bologna	Economics
Laerte Sznalwar	Universidade de São Paulo	Ergonomics, Occupational Medicine
Gilbert de Terssac	CNRS Toulouse	Sociology of Work

www.taoprograms.org
dl@taoprograms.org

Publicato nel mese di Ottobre 2012
da TAO Digital Library – Bologna

**DEVELOPPER LE POUVOIR D'APPRENDRE :
POUR UNE CRITIQUE DE LA TRANSMISSION
EN EDUCATION ET EN FORMATION**

CAHIER DES TAO RESEARCH PROGRAMS
EN COLLABORATION AVEC
CENTRE DE RECHERCHE SUR LE TRAVAIL ET LE DÉVELOPPEMENT – CNAM, PARIS

SOUS LA DIRECTION DE BRUNO MAGGI ET BERNARD PROT

Sommaire

BRUNO MAGGI, BERNARD PROT, Introduction

DANIEL FAÏTA, Transmettre ou agir pour transformer ?

**FRANCESCO MARIA BARBINI, Apprendre à mobiliser différentes théories pour
l'interprétation des transformations des entreprises**

**BERNARD PROT, Enseigner la conduite automobile, du point de vue de
l'activité**

**BRUNO MAGGI, Apprendre à analyser son propre processus de travail aux fins
de prévention**

**EMMANUELLE REILLE-BAUDRIN, Clinique de l'expérience en formation :
d'autres voix en soi pour apprendre**

**GIOVANNI MASINO, Learning in a work-study alternation program: the
experience of PIL at the University of Ferrara**

**PASCAL SIMONET, La formation du geste entre standardisation et tensions du
métier**

Introduction

Bruno Maggi, Università di Bologna e Università di Ferrara

Bernard Prot, Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris

Réactivant la tradition non oubliée de la Biennale de l'éducation et de la formation fondée par Jacky Beillerot en 1992, et renouvelée jusqu'en 2006, une nouvelle Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles a été récemment promue, notamment à l'initiative de Jean-Marie Barbier, professeur des sciences de l'éducation au Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris.

La première édition de la nouvelle Biennale a eu lieu dans cet établissement du 3 au 6 juillet 2012. Elle a eu pour titre *Transmettre ?* Un titre dont le point d'interrogation invitait certainement au débat, sur la nature, les buts, les modalités de l'enseignement et de la formation : un débat ouvert à différents points de vue et à différentes perspectives.

Un symposium présenté dans le cadre de la Biennale a voulu recueillir à part entière cette stimulation, proposant une réflexion qui souligne le « développement du pouvoir d'apprendre » et met en cause l'idée de la transmission dans la communication en enseignement. Une réflexion, en effet, qui a des racines anciennes dans les études et dans les démarches des chercheurs proposant le symposium et que l'évènement de la Biennale a permis de partager avec un public particulièrement concerné.

Ce symposium s'est donc inscrit dans une discussion en cours depuis plusieurs années entre les chercheurs des programmes de recherche « L'Atelier de l'Organisation » et « Organization and Well-being », ayant actuellement siège à l'Université de Bologne, fondés par Bruno Maggi sur une théorie interdisciplinaire de l'organisation entendue comme régulation de l'action sociale (Maggi, 1984/1990 ; 2003), et les chercheurs du Centre de Recherche sur

le Travail et le Développement du CNAM de Paris qui inscrivent leurs travaux dans la perspective de la « clinique de l'activité » fondée par Yves Clot (1999 ; 2008). Une discussion que Daniel Faïta nourrit aussi de longue date de ses propres travaux (Clot, Faïta, 2000 ; Faïta, Maggi, 2007) comme ce fut le cas dans ce symposium. Les échanges théoriques entre ces démarches et la convergence de leurs présupposés épistémologiques ont été par ailleurs mis en évidence par l'ouvrage collectif récent *Interpréter l'agir : un défi théorique*, dirigé par B. Maggi (2011).

Les contributions présentées au symposium sont recueillies dans cette publication, ayant vocation de sauver aussi la mémoire du vif débat dont les écrits tiennent compte, ainsi que d'élargir ce débat à un souhaitable public de lecteurs. Trois points de vue sont mobilisés, de différentes manières, dans les contributions, qui relèvent d'un travail théorique partagé entre plusieurs disciplines et plusieurs approches, et présentant des exemples de formation et d'éducation tirés de différents parcours de recherche.

Un premier point de vue est celui qui considère le développement des connaissances à partir de la théorie avancée par le psychologue Lev Vygotski (1934/1997). Avec ce point de départ, la communication en enseignement se confronte d'emblée aux connaissances déjà développées par ceux qui se trouvent en situation d'apprendre. Il convient alors de prendre en considération la modification du fonctionnement du sujet et même la transformation des structures qui organisent ce fonctionnement, sans dissocier les dimensions cognitives et affectives, les gestes et les pensées. L'apprentissage est ainsi considéré comme une « activité » (Clot, 1999) du point de vue psychologique, confrontée en permanence à des possibilités qui ne concordent pas entre elles, ainsi qu'à des contradictions entre la pensée et le langage.

Un deuxième point de vue relève de la théorie du dialogue qu'on trouve dans l'œuvre de Bakhtine (1981), fondée sur l'existence de « genres de discours » et reprise dans des travaux contemporains qui s'intéressent au développement de la pensée dans les dialogues professionnels. Selon cette perspective, on considère que l'activité d'apprentissage se réalise au point de

rencontre de manières de penser et d'agir différentes, ce qui est particulièrement le cas dans un lieu de travail, d'enseignement ou de formation. On considère également que le travail dit de « transmission » réalisé par l'enseignant ou le formateur n'est pas seulement structuré par des tâches et des méthodes pédagogiques établies, il relève aussi de l'existence d'un « genre professionnel » (Clot, Faïta, 2000), une histoire collective des manières d'agir et de parler qui contribue à la conception des situations d'apprentissage, qui reste à renouveler par chacun dans la confrontation aux situations et dans les discussions de métier. On relie cette approche aux apports de l'analyse du travail et notamment de sa tradition ergonomique. Dans un cadre dialogique méthodiquement réglé, on cherche à provoquer le dialogue sur des questions vives de l'exercice du métier pour permettre aux professionnels impliqués de reconsidérer leurs ressources individuelles et collectives dans l'objectif de développer leur pouvoir d'agir en situation. Dans ces contributions, on s'intéresse particulièrement au développement du « pouvoir d'apprendre » sous l'angle de l'activité des différents protagonistes en présence.

Le troisième point de vue a comme référence majeure la théorie de l'agir de Max Weber (1922). Ce point de vue met l'accent sur l'apprentissage, sur l'aide à l'apprentissage, et sur l'aspect régulateur des processus d'apprentissage. Apprendre est un agir : mieux, il est un « agir social », comme le définit Weber, à savoir un agir qui, selon le sens intentionné du sujet agissant, est orienté dans son cours au regard de l'attitude d'autrui, du fait qu'il concerne l'être du sujet dans son monde. L'élaboration, la création et le développement continu (Vygotski, 1934/1997) des connaissances et des capacités du sujet apprenant sont donc soulignés, loin de l'idée de la « transmission » dans la communication en enseignement. On soutient que la valeur de cette dernière est celle d'apprendre, dans le sens d'« aider à apprendre », et aussi d'« apprendre à apprendre », comme le dit Gregory Bateson (1972), c'est-à-dire d'aider à apprendre sur le processus d'apprentissage. Ce qui semble un passage d'un sujet à d'autres sujets, attribué à une transmission, de savoirs, de connaissances, de capacités, même de manières de voir, est en effet dû à une

action d'apprentissage. Une action qui peut être stimulée par le « rapport dialogique » (Bakhtine, 1952/1984) entre l'enseignant et l'élève. De cette façon l'apprentissage peut être aidé – mais il faut tenir compte du fait que cela n'est pas indispensable – par les multiples formes de ce qu'on appelle « enseignement » (Maggi, 2010).

Les auteurs des contributions au symposium de la Biennale, et ici publiées, sont en ordre alphabétique : Francesco Maria Barbini, membre du Programme de recherche « L'Atelier de l'Organisation », enseignant-chercheur au Département des Sciences de la Gestion de l'Université de Bologne ; Daniel Faïta, professeur émérite à l'Université d'Aix-Marseille ; Bruno Maggi, fondateur et directeur des Programmes de recherche « L'Atelier de l'Organisation » et « Organization and Well-being », professeur à l'Université de Bologne et à l'Université de Ferrare ; Giovanni Masino, membre du Programme de recherche « L'Atelier de l'Organisation », président du Centre de Recherche sur l'Economie de l'Innovation et de la Connaissance (CREIC) et professeur à l'Université de Ferrare ; Bernard Prot, membre du Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD), Équipe de psychologie de l'orientation, et maître de conférence au Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris ; Emmanuelle Reille-Baudrin, membre du Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD), Équipe de psychologie du travail et clinique de l'activité, Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris ; Pascal Simonet, membre du Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD), Équipe de psychologie du travail et clinique de l'activité, Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris.

Bruno Maggi et Bernard Prot, responsables du symposium et coordinateurs de cette publication, désirent remercier vivement les collègues qui y ont contribué, les participants au débat du symposium, ainsi que, bien évidemment, le président Jean-Marie Barbier et les organisateurs de la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles.

Références bibliographiques

BAKHTINE M.M.

1981 Le discours dans la vie et le discours dans la poésie, in Todorov T., M. Bakhtine, *le principe dialogique. Ecrits du cercle de Bakhtine* : 124-132, Paris : Seuil.

1952/1984 *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.

BATESON G.

1972 The Logical Categories of Learning and Communication, in Bateson G., *Steps to an Ecology of Mind* : 279-308, New York: Chandler Publishing Company.

CLOT Y.

1999 *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF ; 2006 ed. it., *La funzione psicologica del lavoro*, Roma: Carocci.

2008 *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.

CLOT Y., FAÏTA D.

2000 Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 4 : 7-43.

FAÏTA D., MAGGI B.

2007 *Un débat en analyse du travail. Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*, Toulouse : Octarès Éditions.

MAGGI B.

1984/1990 *Razionalità e benessere. Studio interdisciplinare dell'organizzazione*, Milano : Etas Libri.

2003 *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*, Toulouse : Octarès Éditions ; 2006 ed. port., São Paulo: Editora Edgard Blücher; 2009 ed. sp., Madrid: Editorial Modus Laborandi.

2010 *Peut-on transmettre savoirs et connaissances ?/ Can we transmit knowledge?/ Si possono trasmettere saperi e conoscenze?*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

2011 (Ed.) *Interpréter l'agir : un défi théorique*, Paris : PUF. ; 2011 ed. it. *Interpretare l'agire: una sfida teorica*, Roma : Carocci.

VYGOTSKI L.S.

1934/1997 *Pensée et Langage* (trad. F. Sève), Paris : La Dispute.

WEBER M.

1922 *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen: Mohr. (1956 crit. ed. by J. Winckelmann).

Transmettre ou agir pour transformer ?

Daniel Faïta

Université d'Aix-Marseille

Introduction

Le texte qui suit abordera l'idée d'une « transmission des savoirs » en formation, à partir de plusieurs interrogations. La première nous conduit à choisir parmi les conceptions possibles de l'acte de former, ou d'enseigner, en retenant l'idée que *former*, en tant qu'activité, se résout dans la transformation à terme plus ou moins long de ceux à qui l'on adresse cette activité. On adoptera le point de vue professé en psychologie par le courant *historico-culturel*, pour lequel former consiste avant tout à « provoquer le développement humain ». Un développement conçu non pas comme « l'habillage d'une nature initiale, mais (...) la transformation produite dans l'individu par la construction de nouvelles formes d'activité du fait de l'utilisation par ce même individu de productions culturelles mises à sa disposition... » (Brossard, 2012 : 98-99).

On postulera sans risque, autre préliminaire, que langage, langues, discours, récit, ainsi que les produits des pratiques mettant en œuvre ces instruments et les potentiels d'activités qui s'y rattachent, relèvent de cette catégorie des « productions culturelles ».

C'est dans un tel *contexte*, rigoureusement entendu, que se pose la question d'une « transmission » présumée des savoirs en formation, dans la mesure où l'idée même de « transmettre » induit forcément l'existence des vecteurs et supports adéquats, ainsi que des ressources nécessaires à l'acte de transformer autrui. Il est donc indispensable de faire en premier lieu la part d'une révision critique des idées communément admises, en prenant appui pour cela sur la théorie « translinguistique » attribuée à Bakhtine (1970 : 211), cette « discipline nouvelle (...) à élaborer pour catégoriser, analyser avec

concepts et démarche originale, l'espace au-delà des frontières phrastiques, l'espace de la réalisation du discours » (Peytard, 1995 : 68).

Transmettre ou échanger ?

On évacuera très rapidement la problématique surannée d'une « transmission » au sens de mise en mains, de délivrance de quelque chose à quelqu'un, longtemps traduite dans les sciences du langage en termes de « contrepartie » linguistique ou sémiotique des objets et relations réels, postulat du structuralisme et du fonctionnalisme. Une telle vision, exigüe, des échanges symboliques entre les hommes a fort heureusement cédé la place à des hypothèses infiniment plus riches, en resituant notamment ces échanges dans la perspective dynamique du développement, tout en laissant entrevoir, dans toute leur profondeur, les arrière-plans des activités humaines investis dans la relation à autrui. Comme le note Bruner (2000 : 114) « La traduction dans les conventions du récit permet de convertir l'expérience individuelle en une monnaie collective qui (...) peut entrer en circulation sur une base plus large que la seule relation interpersonnelle ».

On notera, pour respecter la dimension historique, qu'à l'origine, les théories du « cercle de Bakhtine »¹ sont parues sous le sous-titre d' *essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, alors qu'au même moment celles de Vygotsky, en psychologie, imposaient l'hypothèse du passage de la pensée au langage non pas comme médiation de cette pensée par les mots, mais comme « processus extrêmement complexe de décomposition de la pensée et de reconstitution de celle-ci dans les mots » (Vygotsky, 1934/1997 : 492). Il en résulte que « dans le drame vivant de la pensée verbale le mouvement s'effectue en sens inverse : du motif qui donne naissance à la pensée, à la mise en forme de cette pensée elle-même, à sa médiatisation dans les mots du langage intérieur, puis dans les significations des mots du langage extériorisé, et enfin dans les paroles » (ivi : 491).

¹ On consultera avec profit l'ouvrage de T. Todorov, 1981.

Le discours, dans cette optique, ne peut plus être considéré comme médiateur ou contrepartie des actions humaines. Il devient la partie apparente de ces actions dans ce qu'elles ont d'interactif avec autrui, autant qu'avec les objets sur lesquels elles s'exercent. Le discours se situe à la « frontière de l'activité » (Vieira, Faïta, 2003), au sens où lui-même est en partie activité.

Dans cette perspective, Bakhtine a ouvert la porte à une façon nouvelle d'appréhender la communication au moyen du langage, l'échange verbal entre les hommes : « La langue ne vit que dans l'échange dialogique entre ses usagers. Le commerce dialogique est (...) la sphère véritable dans laquelle évolue une langue » (Bakhtine, 1998 : 254). Dans ce « commerce », la langue est ce qui rend le dialogue possible, alors que celui-ci lui est entièrement extérieur, mais pour autant ne saurait se passer des rapports de « signification objective » : « les rapports logiques et sémantiques, pour devenir dialogiques, doivent s'incarner, autrement dit entrer dans une autre sphère d'existence : (..) recevoir un auteur, c'est à dire qu'un sujet de l'énoncé y exprime sa position » (ivi : 255). Perspective remarquable : les « apports logiques... » évoqués ci-dessus (non sans rappeler les « productions culturelles » citées en préambule) peuvent se prêter à de multiples incarnations, c'est à dire faire sens autrement qu'en rapport à leur *signification* formelle : que l'on pense seulement à la possibilité d'affirmer... au moyen d'une question.

Il y a donc toujours plusieurs moyens d'entrer avec les autres dans un rapport dialogique, la communication entre interlocuteurs étant faite de confrontations entre activités simultanées. Mais à l'inverse, le projet de « transmettre » à autrui ce qui ressortit à la volonté de signifier de l'auteur du discours (au sens générique) relève vraisemblablement de la pure illusion, en dehors de quelques cas d'exception : la relation totalement codifiée du supérieur au subordonné, dans une organisation fortement hiérarchisée, en fournit l'exemple. La volonté de signifier émane alors de l'organisation elle-même, comme dans le cas des procédures strictement appliquées, indépendamment des « positions » des protagonistes.

De l'outil langagier à l'instrument dialogique : l'appropriation des « formes de la langue » pour agir avec

On a donc introduit l'idée d'une récupération des formes et schémas « usuels » offerts par la langue pour effectuer des tâches linguistiques particulières. Cela justifie un rapprochement avec la problématique développée en ergonomie cognitive autour du thème de l'appropriation et de la genèse instrumentale (Rabardel, 1999). Rappelons brièvement que pour cette théorie l'outil (ou *artefact*) ne doit rien, *a priori*, au sujet qui l'utilise : il existe indépendamment de lui, de même que ses règles d'utilisation. En revanche cette utilisation, par ses caractéristiques spécifiques, incorpore des éléments représentatifs des attributs de ce sujet : chacun manie d'une façon particulière l'outil le plus simple, ce qui se traduit par une plus ou moins grande efficacité au niveau de l'action. On admettra donc que ces particularités transforment l'outil initial en faisant de lui un « mixte d'objet et de sujet » (Rabardel, *ibid.*) qu'on nommera « instrument ». On peut considérer par exemple la question « usuelle » comme un *artefact* fourni par la langue aux sujets parlants, artefact transformé en instruments variés par la spécificité des appropriations individuelles, elles mêmes tributaires de l'influence exercée sur les modes opératoires de ces sujets par leurs préoccupations. Il y a dans ce cas référence à - ou création de - *genres de discours* (Clot, Faïta, 2000) formes échappant en grande partie aux règles et normes en vigueur dans le système, qui peuvent être considérés à leur tour comme des artefacts à caractère social, c'est à dire existant en dehors du choix que peuvent en faire les sujets, et surtout préexistant à ceux-ci : soit la possibilité admise, et déjà mentionnée, d'affirmer par la question (*c'est bien clair ?*).

Mécanismes de l'appropriation

Par rapport aux « outils » matériels, l'appropriation des « formes » linguistiques présente des caractéristiques liées à leur nature. Elle participe manifestement du « développement psychologique réel » des sujets. « Celui-ci ne s'effectue pas en intériorisant les fonctionnements extérieurs ou les

significations existantes mais en les recréant pour leur donner une *deuxième vie* au service de l'activité présente du sujet » (Clot, 1999 : 195). Cette appropriation est « servie par ce que l'on peut appeler des rhétoriques de l'action : elles détournent les objets de leur fonction officielle pour réaliser l'activité inobservable du sujet » (*ibid.*).

On notera cette interdépendance entre « activité du sujet » et « détournement » de l'objet, processus aboutissant à la création d'instruments. Mais leur souplesse constitutive caractérise les « outils » langagiers et symboliques. A la différence des outils techniques matériels, il est probable que ces « détournements » provoquent un mouvement permanent aboutissant à des changements, eux-mêmes suivis de nouvelles subversions consécutives à des réappropriations en chaîne. En d'autres termes, les « créations » d'outils, de significations entrant dans une « deuxième vie » leur confèrent une stabilité provisoire les transformant à leur tour en *artefacts* disponibles pour d'autres usages... C'est en cela qu'une analyse clinique de l'activité langagière fournit un apport original à l'analyse de l'activité en général.

Mise au travail langagière et symbolique des genres de discours en tant que genres d'activité

On s'est positionné ci-dessus dans le cadre d'une analyse de l'échange verbal et de la communication intégrant la référence à l'action, thématissant l'échange et pilotant la « compréhension » de l'interlocuteur, en allant à la rencontre de l'activité d'autrui en orientant la sienne dans ce but. On est donc bien face à des phénomènes qu'il est nécessaire de considérer globalement. Non seulement parce que, on l'a vu, la compréhension, et par voie de conséquence l'interprétation des discours, exigent la maîtrise de leurs « entours » (François, 1998), mais aussi parce que les frontières entre activités associées chez un même sujet agissant ne sont pas concrètes. On a repris ci-dessus l'hypothèse de la mixité (objet, sujet) de l'instrument, fût-ce dans l'appropriation d'un outil élémentaire, ce qui conduit à envisager son extension lorsque l'appropriation concerne des *artefacts* symboliques. Non seulement l'énonciation se façonne en

fonction des genres discursifs mobilisés pour guider l'interprétation par autrui des thèmes qu'on lui destine, mais l'on doit encore admettre qu'une deuxième source de mixité vient s'ajouter à la première : l'énonciation est également empreinte des rapports particuliers des sujets aux objets de leur activité (émotions, etc.). De ce fait, on considèrera que les sens mais surtout les *valeurs* affectant les mots et les énoncés font que ceux-ci sont des « entités, non plus de la langue ni du *flux verbal*, mais de la *communication verbale* » (Bakhtine, cité par Todorov, 1981 : 79). On a repris cette idée en considérant que, de par sa position à la « frontière de l'activité », l'énoncé « concret » (englobant toutes les dimensions de l'activité du locuteur ou s'y rapportant : Vieira, Faïta, 2003) est indissociable des formes non langagières de l'action. De ce point de vue, la circulation des genres de discours ouvre non seulement des espaces sémiotiques à l'intérieur desquels les acteurs de la communication verbale se repèrent, anticipent sur les activités réciproques, et engagent leur propre développement parallèlement à celui du rapport dialogique, mais ils éclairent également d'un jour nouveau ou différent leur relation à la partie matérielle, ou productive de leurs activités. Cela nous fait considérer que l'activité langagière d'un individu fournit une voie d'accès privilégiée à la connaissance de son activité dans sa globalité, y compris dans ce qu'elle a de plus lié ou dépendant des objets, systèmes techniques, etc. A l'inverse, *former* autrui, en tant qu'activité, présuppose qu'on rende lisibles et interprétables, donc admissibles par l'autre, les actes qu'on lui destine pour induire sa transformation, au moyen de la confrontation entre ce qu'il perçoit et sa propre activité adressée aux mêmes objets.

Un exemple de non transmission

Dans un travail de thèse réalisé en partie au CNAM, le chercheur brésilien A. Lima décompose et analyse une séquence de formation professionnelle, apparemment simple, de façon très édifiante.

Le lieu est le Centre ferroviaire de Formation Professionnelle de la Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM), où se déroulent des

« visites techniques », moment de formation des futurs techniciens. La technologie étudiée en centres de formation est ensuite mise à l'épreuve de la pratique dans les ateliers. L'organisation de la séquence est la suivante : un opérateur reçoit le groupe d'élèves accompagné du professeur. Il montre par l'exemple comment accomplir les actions étudiées en cours et dans les manuels (comportant fréquemment des illustrations). Dans le cas étudié, le groupe se trouve sur une ligne de production électromécanique comportant un poste de marquage des rails. La première opération effectuée consiste à pointer les rails à des endroits précis, à l'aide d'un marteau et d'un poinçon, de manière à préparer les perforations ultérieures.

Dans ces situations, l'opérateur-instructeur donne à l'élève les consignes d'usage, afin que ce dernier les mette immédiatement en œuvre, au poste et avec les outils de l'instructeur :

- I. *voilà le marteau et le poinçon... fais attention, ne te blesse pas...*
- E. *(prend les outils)*
- I. *... positionne les outils et frappe fort avec le marteau, d'accord ?*

Manifestement, l'élève ne parvient pas à positionner les outils de façon adéquate, l'un par rapport à l'autre. L'image permet de voir qu'il se saisit d'abord du marteau par le haut du manche, près de la tête puis, éprouvant de la difficulté à mettre l'outil en action de la sorte, commence à laisser glisser sa main plus bas vers le manche.

Cette incertitude provoque l'intervention de l'enseignant, témoin de la scène : « *positionne ta main à l'extrémité du manche* ». Devant l'hésitation persistante de l'élève, il agit physiquement en lui saisissant la main qu'il fait glisser vers l'extrémité du manche. Voyant cela, l'opérateur-instructeur intervient en disant : « *oui en général on prend le marteau à l'extrémité* » ; cependant, l'élève hésite encore, et sa main se déplace à nouveau en sens inverse, abandonnant l'extrémité du manche, ce que voyant, l'opérateur se saisit du marteau et frappe avec force le poinçon, en saisissant lui-même le manche en son milieu, et non à l'extrémité.

La formation reçue en cours, ainsi que le manuel et ses illustrations, démontrent formellement comment le principe physique du levier exige que le marteau soit saisi à l'extrémité pour exercer sur la cible une force maximale. On fait donc l'hypothèse que, face au discours du professeur, au texte et aux illustrations du manuel, s'opposent deux activités différentes exercées sur le même objet : celle de l'élève qui, du fait de son inexpérience cherche à répondre à la consigne mais cherche en même temps à se protéger en limitant inconsciemment les risques de blessure, et celle de l'opérateur qui a, lui, intégré recherche de sécurité et d'efficacité en frappant très fort tout en adoptant un maintien de l'outil diminuant le risque. On retiendra néanmoins qu'il affirme qu'*en général* l'action doit être conforme à l'enseignement reçu, laissant entendre que le principe peut être en contradiction avec certaines situations.

Lors d'une deuxième visite, regroupant le même professeur et le même instructeur, avec des élèves différents, l'opérateur déclare aux élèves, sans attendre que l'enseignant s'exprime, que le marteau doit être saisi à l'extrémité. Joignant le geste à la parole, il frappe en saisissant à nouveau l'outil au milieu du manche. L'enseignant le lui faisant remarquer, image à l'appui, il demeure confus, avant de déclarer :

« ... dans cette situation là on ne peut pas faire autrement ».

D'autres situations, avec d'autres opérateurs-instructeurs, confirmant cette contradiction, on fera l'hypothèse suivante : discours, textes, illustrations décrivent et prescrivent des modes opératoires conformes à un hypothétique cas particulier, celui où un opérateur imaginaire parviendrait à exécuter les gestes du travail en conformité totale avec le savoir théorique, les contraintes de la pratique, et les exigences de la sécurité. Dans cette hypothèse, la part de l'activité du sujet agissant serait réduite au minimum, à savoir l'exécution stricte des prescriptions et préconisations. En imaginant que le jeu combiné des trois supports de la « transmission » (discours, texte, image) exclue toute forme d'ambiguïté, ne laissant aucune place à l'interprétation, alors, en toute abstraction, le processus pourra-t-il fonctionner ?

Comment admettre cependant l'existence d'un sujet agissant à ce point dépourvu de propriétés individuelles (physiques, culturelles, expérientielles, etc.) qu'il n'intègre pas à une action (surtout complexe) la moindre spécificité dont son activité personnelle est forcément porteuse ? Les élèves réticents en témoignent par leur incapacité présumée à agir en obéissant à la consigne tout en apprenant à se préserver. Les opérateurs expérimentés eux-mêmes apportent la preuve de la coexistence chez eux de plusieurs activités, voire de leur concurrence : enseigner suivant les règles imposées par les savoirs et l'institution, tout en agissant en fonction des règles de métier régissant l'activité concrète. Ce conflit latent se résout par un compromis verbalisé au moyen de *modalisations*, ou formules suspensives : « ... en général on... », ou encore « ... dans cette situation là... » illustrant la complexité du processus sous-jacent au dialogue et à l'échange d'activités.

En conclusion

Aucune activité n'est linéaire, autonome, autosuffisante. L'activité du formateur rencontre celles du formé. Elle ne peut se réduire au processus illusoire de la transmission.

Pour Wallon (cité par Clot, 1999 : 97), l'action de travail en réponse à la tâche prescrite ne vaut pas en elle-même. Elle vaut au regard des autres activités du sujet, ainsi que des *activités des autres qui donnent à cette tâche sa contenance symbolique et collective* (souligné par nous).

Il est ainsi clairement affirmé, et l'on souscrit à un tel postulat, que le sens attaché à l'activité d'enseigner à autrui résulte pour l'essentiel de la confrontation, dans le rapport dialogique continu, des activités réciproquement dirigées en même temps que sur l'objet reconnu commun.

Références bibliographiques

BAKHTINE M.M.

1970 *Problèmes de l'œuvre de Dostoïevski*, Paris : Editions du Seuil.

1998 *La poétique de Dostoïevski*, Paris : Points.

BROSSARD M.

2012 Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture, in Clot Y. (Ed.), *Vygotski maintenant* : 95-116, Paris : La Dispute.

BRUNER J.

2000 *Culture et modes de pensée*, Paris : Retz.

CLOT Y.

1999 *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF ; 2006 ed. it., *La funzione psicologica del lavoro*, Roma: Carocci.

CLOT Y., FAÏTA D.

2000 Genres et styles en analyse du travail, *Travailler*, 4 : 7-42.

FRANÇOIS F.

1998 *Le discours et ses entours*, Paris : l'Harmattan.

LIMA A.

2005 *A interação professor-aluno em um centro de formação profissional ferroviário*, São Paulo : Pontificia Universidade Católica.

PEYTARD J.

1995 *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*, Paris : Bertrand-Lacoste.

RABARDEL P.

1999 Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale étendue, in Clot Y. (Ed.), *Avec Vygotsky* : 241-265, Paris : La Dispute.

TODOROV, T.

1981 *M. Bakhtine. Le principe dialogique*, suivi de *Ecrits du Cercle de Bakhtine*, Paris : Editions du Seuil.

VIEIRA M., FAÏTA D.

2003 Quando os outros olham outros de si mesmo : reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada, *Polifonia*, 7: 27-67.

VYGOTSKI L.S.

1934/1997 *Pensée et Langage* (trad. F. Sève), Paris : La Dispute.

Apprendre à mobiliser différentes théories pour l'interprétation des transformations des entreprises

Francesco Maria Barbini
Università di Bologna

Introduction : l'enseignement des disciplines organisationnelles

L'enseignement des disciplines organisationnelles dans les écoles de commerce et les facultés d'économie implique plusieurs problèmes et des défis, et cela peut être attribué à deux sortes de causes :

- causes découlant du domaine spécifique ;
- causes liées à la méthodologie de l'enseignement et aux dynamiques de l'apprentissage.

Tout d'abord, le domaine. Les disciplines de l'organisation, bien plus que les autres disciplines économiques et sociales, doivent faire face au défi de l'utilisation pratique. En particulier, les attentes des étudiants de premier et de deuxième niveau sont orientées vers l'apprentissage de solutions pratiques, pragmatiques, directes et non ambiguës, afin d'organiser une entreprise prospère. Lorsque les étudiants s'approchent d'un cours d'organisation d'entreprise, ils souhaitent en général apprendre les stratégies et les techniques « efficaces » pour diviser et coordonner le travail, développer les organigrammes, gérer les processus de décision. En effet, lorsqu'ils entrent dans ce type de cours, ils ont déjà intériorisé et partagé l'orientation dominante des disciplines de la gestion (disciplines fonctionnalistes *mainstream*) et désirent s'approprier les compétences liées à la structuration organisationnelle (entendue comme l'ensemble des activités de conception et d'implémentation des organigrammes et des procédures). Ils partagent l'approche selon laquelle l'entreprise est axée sur le marché : le marché impose les objectifs et, par conséquent, la stratégie que l'entreprise doit suivre ; cette stratégie génère des pressions inévitables vers la modification de la structure (déclinée en micro et macro structure) et, ensuite, de la politique de gestion des ressources humaines.

Dans cette perspective, un cours d'organisation devrait se concentrer sur l'enseignement des techniques efficaces de mise en œuvre du changement structurel afin d'assurer la meilleure adéquation fonctionnelle aux exigences de l'environnement.

Dans les attentes des étudiants, un cours d'organisation d'entreprise devrait donc proposer des techniques innovantes, des solutions efficaces (les « bonnes pratiques ») et des procédures adaptées pour développer la meilleure structure organisationnelle en fonction des besoins spécifiques de l'environnement.

Ces attentes typiques des étudiants d'un cours d'organisation peuvent, par conséquent, être ainsi synthétisées : peu de théorie (suffisamment pour savoir ce qu'il faut faire dans différentes situations), nombreuses études de cas pour en extrapoler les meilleures pratiques, nombreux exercices pour apprendre à gérer les tâches et l'organigramme (et les systèmes de compensation, la motivation des employés ...).

D'autre part, les dirigeants d'entreprise et en général le monde du travail contribuent fortement à renforcer ces attentes : par des témoignages directs, des débats à la télévision et dans la presse spécialisée... Il apparaît évident que le monde du travail attend des étudiants sortants de l'Université une « professionnalisation » que, en termes concrets, on pourrait définir comme l'appropriation de techniques opérationnelles.

On peut dire qu'un « mantra » s'est alors institutionnalisé : l'Université doit cesser de débattre des théories abstraites et doit former des chefs d'entreprise capables de prendre de bonnes décisions dans l'environnement aussi complexe et dynamique qu'est le notre.

En réalité, ni l'étudiant ni l'enseignant ne connaissent les processus de travail qui concerneront le premier à sa sortie de l'Université. Souvent, on présuppose que le domaine des études de commerce et d'économie est en état de préciser les besoins des étudiants et des enseignants. Mais, par exemple, être dirigeant d'une entreprise internationale, d'un restaurant ou d'une usine n'est pas, bien évidemment, la même chose, et les compétences et les connaissances

requisites sont très différentes. De plus, même concernant des tâches similaires, les différences entre les entreprises sont généralement très marquées.

En principe, on pourrait chercher à enseigner les compétences techniques nécessaires aujourd'hui à un directeur de finance dans une entreprise spécifique. On pourrait aussi chercher à enseigner les techniques pour l'utilisation de logiciels particuliers pour une entreprise. Mais, que se passe-t-il lorsque l'étudiant va travailler dans une autre entreprise ? Ou si l'innovation informatique rend obsolète le logiciel appris ?

Sans doute, la formation sur des techniques et des instruments spécifiques peut apparaître désirable pour les entreprises : elles trouveraient des ressources humaines déjà développées et prêtes à être directement employées. Mais quant aux étudiants ? Dans le court terme, ils pourraient profiter de cette spécialisation, toutefois dans le long terme ils risquent de n'avoir pas les outils théoriques nécessaires pour développer de nouvelles compétences.

L'approche dominante de l'enseignement de l'organisation d'entreprise

En général, on peut identifier trois points fondamentaux dans l'approche dominante de l'enseignement de l'organisation d'entreprise :

- les théories sont loin de la réalité, ne servent qu'à permettre des discussions abstraites entre universitaires désintéressés au monde réel ;
- il est possible de transmettre des connaissances et des compétences détaillées, pragmatiques et efficaces, de façon que les étudiants puissent entrer immédiatement dans le monde du travail ;
- le monde moderne - résultant de la mondialisation des marchés, l'interconnexion des opérateurs, le rythme tourbillonnant du changement imposé aux entreprises - est caractérisé par l'environnement le plus complexe dans lequel l'homme n'a jamais travaillé et il exige de solutions organisationnelles innovantes et spécifiques.

Ces trois points, et en particulier les deux premiers, nous conduisent au deuxième élément critique dans l'enseignement des disciplines organisationnelles : la question méthodologique.

Premièrement, il s'agit de la relation entre la théorie organisationnelle et le « monde réel ».

La théorie doit-elle proposer des recettes pour l'action ? Quelle est l'utilité finale d'une théorie ? La perspective dominante repose sur la croyance que la théorie est un ensemble de recommandations normatives : elle doit piloter les processus décisionnels vers des choix efficaces par rapport aux objectifs de l'entreprise. On aurait alors des théories adaptées aux temps et des théories dépassées. Le développement théorique depuis le début du XXe siècle à nos jours est considéré comme une amélioration continue et un affinement d'une pensée unique visant le succès de l'organisation ; donc il ne serait pas nécessaire d'étudier plusieurs théories, mais seulement les plus récentes et réussies (c'est à dire le point culminant du perfectionnement, à ce jour, de la pensée organisationnelle). Et il doit s'agir des théories qui peuvent donner des indications concrètes et capables de supporter le processus de décision organisationnel : la théorie devrait suggérer quelles sont les décisions à prendre, quand on doit les prendre et comment il faut les mettre en œuvre.

En outre, selon la perspective dominante, il serait possible de transmettre ces connaissances et ces savoirs aux étudiants : l'apprentissage étant guidé et contrôlé par l'enseignant.

Dans ce contexte, on assiste aussi à l'émergence d'une littérature relatant des expériences de succès de dirigeants d'entreprise et de consultants : il suffit d'entrer dans une librairie et de lire au hasard les titres des livres du rayon consacré à l'« organisation » (« comment organiser une entreprise prospère », « les secrets de la réussite de l'entreprise X », etc.). Cela avait déjà été dénoncé par Herbert Simon : « une grande partie de nos connaissances et notre conviction de l'organisation sont un condensé de bon sens ou sont dérivées de l'expérience pratique de chefs d'entreprise » (March, Simon, 1958 : 28) ; « nous parlons du phénomène de l'organisation en termes assez semblables à ceux

utilisés par un sorcier Oubangui pour discuter de la nature d'une maladie » (Simon, 1947 : xiv).

Face à cette situation, l'enseignant d'un cours d'organisation d'entreprise a deux possibilités :

- Accepter ces tendances et ces attentes et construire un cours qui enseigne l'art de l'administration des organisations de succès. Il s'agira d'un cours où sont présentées quelques théories contemporaines et de nombreuses techniques d'organisation ; à la fin du cours, les étudiants seront capables d'utiliser un vocabulaire commun et des outils rhétoriques qui sont cohérents avec les magazines américaines de gestion et d'organisation d'entreprise, et ils seront probablement satisfaits. Mais auront-ils appris ce que l'enseignant a cherché à transmettre ? Et que se passera-t-il après, lorsque les techniques apprises auront été remplacées par des nouvelles techniques ? Les étudiants, seront-ils capables de comprendre les nouvelles dynamiques ? Auront-ils les outils nécessaires pour interpréter l'environnement et pour prendre des décisions efficaces dans des contextes nouveaux et différents ?
- Agir activement pour changer l'attitude initiale des étudiants, révélant les simplifications et les problèmes de la perspective *mainstream* et proposant d'autres stratégies d'enseignement et d'étude. C'est la voie que nous essayons de suivre depuis plusieurs années.

Une approche pédagogique alternative

Dans ce qui suit, nous décrivons comment, dans des cours universitaires à l'université de Bologne, on a développé une approche pédagogique alternative au modèle *mainstream* utilisé par les écoles de commerce. Cette approche a été originellement proposée par Bruno Maggi, dans la filière d'économie et gestion d'entreprise de la faculté d'économie, par un cours de deuxième niveau portant sur le « changement organisationnel ». Ce cours vise l'objectif d'apprendre aux étudiants à utiliser différentes théories pour interpréter les choix organisationnels, en vue de leurs professions futures au sein des entreprises, et cela approchant les étudiants des cas réels du monde de

l'entreprise par la discussion en classe d'une série de cas. Ensuite, la même pédagogie a été partagée par d'autres collègues à l'université de Bologne et dans d'autres universités.

Il est important de souligner les trois points clés à la base de cette approche:

- la notion de théorie ;
- la conception de l'apprentissage ;
- la stratégie pédagogique.

La notion de théorie

La théorie est un « point de vue » sur un certain domaine (Maggi, 2011). Acceptant de la méthodologie des sciences sociales que chaque point de vue offre une perspective différente, à l'étudiant on ne demande pas de choisir la théorie la meilleure, croyant pouvoir la vérifier ou la falsifier par rapport à des cas concrets. Au lieu de cela, on lui apprend à mobiliser différentes théories pour comprendre ces cas, pour les expliquer et pour identifier des stratégies d'intervention compatibles avec ces explications. La discussion en classe ne conduit pas à la recherche de la bonne théorie, elle stimule la capacité d'utiliser des théories en compétition, expliquant les phénomènes de différentes façons et aidant des solutions plurielles d'intervention. Cela devrait permettre à l'étudiant, une fois dans le monde du travail, de décider d'une manière plus consciente (non pas la meilleure, ou « parfaite » ou « gagnante ») et de comprendre et expliquer les phénomènes non seulement avec son propre point de vue, mais à partir de perspectives différentes. Il est évident que cette approche d'enseignement s'oppose à la conception *mainstream* ; mais ce qui importe est que de ce fait, elle est en état de répondre au problème capital mis en avant par la littérature de gestion. Dans un monde en mutation, l'étudiant apprend à analyser les phénomènes toujours changeants mobilisant des théories pour expliquer ces phénomènes ; il ne s'arrête pas sur des techniques qui, tôt ou tard, seront dépassées, il sera proactif dans l'interprétation d'une réalité toujours en mouvement.

La conception de l'apprentissage

La pédagogie adoptée est fondée sur le constat qu'enseigner, ce n'est pas transmettre. Elle met l'accent sur l'apprentissage et sur l'aide à l'apprentissage. Maggi (2010) souligne l'élaboration, la création et le développement continu des connaissances et des capacités du sujet apprenant.

D'abord, il propose une réflexion sur la communication en enseignement et met en évidence les problèmes liés aux processus d'écoute et de compréhension. Un enseignement présupposant la transmission n'est en état de vérifier ni les modalités de l'écoute ni, à la limite, s'il y a écoute. Si l'élève écoute, il peut détourner le sens du message écouté, sans que l'enseignant s'en aperçoive, et sans qu'il puisse savoir ce que l'élève a appris.

Ensuite, Maggi (*ibid.*) discute des prétendus contenus de la transmission : informations, capacités, pratiques, notions abstraites, savoirs, connaissances, compétences, valeurs... On donne d'habitude pour acquis que l'on puisse transmettre tout cela, mais à l'aide des littératures concernées on est conduit à s'éloigner de ces idées reçues, et à mettre le sujet apprenant au centre de la réflexion.

L'apprentissage, pourtant, peut être conçu de différentes manières – souligne enfin Maggi – renvoyant à différentes visions du monde. Si l'apprentissage est vu - en référence à des grands auteurs tels que Weber, Vygotski, Bakhtine, Bateson – comme un *agir social* et un *développement du pouvoir d'agir*, alors on se déplace « d'un positionnement presque passif des 'destinataires' des activités d'éducation et de formation à l'*élaboration*, et au *développement* constant, toujours changeant et renouvelé, des connaissances du sujet agissant, *par et pour ses processus d'action* » (Maggi, 2010 : 22).

Le choix pédagogique de nos cours cherche donc à reconnaître la centralité de l'élève dans son parcours d'apprentissage.

La stratégie pédagogique

La pédagogie adoptée utilise des cas réels de changement organisationnel, afin de rapprocher le « lieu d'enseignement » et le « lieu de travail ». Il faut,

pourtant, souligner que l'étude et la discussion des cas ne sont pas celles traditionnelles des cours de gestion, visant la recherche de la solution optimale. Dans nos cours, chaque cas fait l'objet de deux séances consécutives. Pendant la première, les étudiants exposent et discutent le cas qu'ils ont préalablement lu, essayant de s'appropriier les différents aspects du changement organisationnel dont il s'agit, sans faire référence aux savoirs théoriques. Dans la discussion, ils expriment donc leur point de vue - leur propre théorie - sur le cas. La discussion aide les étudiants à comprendre leur posture théorique, à mettre en évidence ses principales caractéristiques, les éventuelles incohérences ou les défauts d'interprétation. Pendant la seconde séance, les étudiants sont engagés dans des interprétations possibles, par la confrontation de deux ou plusieurs théories, choisies pour la discussion, et par la confrontation des différentes explications qu'elles proposent.

Les étudiants apprennent ainsi à utiliser différentes théories pour expliquer le même cas concret ; ils comprennent que différentes théories offrent des interprétations alternatives, qu'elles sont en concurrence pour l'explication des phénomènes du monde réel. Ils comprennent que la théorie qui dans un premier temps leur semble la meilleure est seulement celle qui est la plus proche de leur propre point de vue (explicité au cours de la première séance), qui exprime une perspective parmi d'autres, relative, et non pas absolue. Enfin, ils apprennent à regarder chaque problème sous des angles pluriels, et qu'élargissant de cette manière les références de leurs décisions, ils étendent et améliorent leur point de vue.

Il s'ensuit, selon cette pédagogie, que les textes concernant les cas et les références théoriques sont étudiés avant et non pas après la discussion en classe. Il s'ensuit aussi que l'évaluation de l'apprentissage est progressive, suivant le déroulement du cours, ce qui, en outre, rend superflu l'examen traditionnel à sa fin. Ces choix permettent à l'étudiant de vérifier, chemin faisant, s'il y a ou s'il n'y a pas compréhension et apprentissage.

En général, les étudiants peuvent apprendre des savoirs théoriques, ils peuvent aussi apprendre l'utilisation de ces savoirs pour interpréter le

changement organisationnel et, enfin, ils peuvent évaluer leur propre apprentissage. En effet, Maggi fait valoir qu'une manière, à la fois simple et efficace, de vérifier s'il y a eu apprentissage, est de se rapporter à la mise en œuvre de ce qui devrait avoir été appris. Alors, « il est possible dire que l'étudiant a appris une théorie s'il démontre qu'il sait l'utiliser pour interpréter le cas de changement organisationnel qui lui est soumis (Maggi, 2010: 11).

Les cas d'entreprise utilisés concernent des transformations organisationnelles de genres divers. Ils ont été présentés par les protagonistes mêmes de ces transformations à un groupe de leurs collègues, dirigeants d'autres entreprises, et soumis à la discussion et à l'interprétation de ce collectif de pairs, dans le cadre du Programme de recherche sur le changement organisationnel « L'Atelier de l'Organisation » (www.taoprograms.org). Les résultats de ce travail, intégrant cas et débats, ont été traduits en articles, écrits par des chercheurs, et publiés dans des ouvrages (Maggi, 1998, trad. fr. 2001 ; 2001 ; Maggi, Masino, 2004), ce qui permet de s'en servir dans des cours.

Par ailleurs, cette approche proposée pour des cours de changement organisationnel est aussi adoptée pour des cours d'autres disciplines et dans différentes filières. Il peut donc arriver qu'il soit nécessaire, ou tout simplement utile, de disposer de cas qui ne sont pas présents dans les archives de l'Atelier de l'Organisation. On utilise alors des cas repérables en littérature, ayant soin de choisir ceux qui ne mélangent pas la description et l'interprétation théorique. Il est important enfin de noter que les cas choisis pour la discussion ne sont nécessairement pas des cas de succès - il y a même des cas d'échec - et qu'il s'agit parfois de cas où le changement organisationnel est en cours, qui n'ont pas eu une conclusion évidente. En effet, selon cette approche le cas n'est qu'une « occasion pour réfléchir », loin d'être offert comme source d'imitation ou un modèle pour identifier les meilleures pratiques.

Conclusion

Au total, les choix pédagogiques décrits proposent une alternative aux méthodes d'enseignement *mainstream* ; ils ont été (et peuvent être) répliqués et

adoptés par différents enseignements dans différents domaines. Mais pour cela, il faut que leur réplique soit cohérente avec la perspective théorique et les conceptions de l'organisation et de l'apprentissage qui ont été au fondement de leur développement.

Références bibliographiques

MAGGI B.

1998 (Ed.) *L'Officina di Organizzazione. Un osservatorio sui cambiamenti nelle imprese*, Roma : Carocci ; 2001, ed. fr., *L'Atelier de l'Organisation. Un observatoire sur les changements dans les entreprises*, Paris : l'Harmattan.

2001 (Ed.) *Le competenze per il cambiamento organizzativo*, Milano : Etas.

2003 *De l'agir organisationnel*, Toulouse : Octarès Editions.

2010 *Peut-on transmettre savoirs et connaissances ? / Can we transmit knowledge? / Si possono trasmettere saperi e conoscenze?*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna : TAO Digital Library.

2011 (Ed.) *Interpréter l'agir : un défi théorique*, Paris : PUF.

MAGGI B., MASINO G.

2004 (Eds.) *Imprese in cambiamento*, Bologna : Bononia University Press.

MARCH J.G., SIMON H.A.

1958 *Organizations*, New York : Wiley.

SIMON H.A.

1947 *Administrative Behavior*, New York : MacMillan.

Enseigner la conduite automobile, du point de vue de l'activité

Bernard Prot

Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris

L'idée de Vygotski (1935/1985) selon laquelle il est essentiel de distinguer l'enseignement, l'apprentissage et le développement offre un point de vue radical pour aborder le thème de la « transmission » qui semble aujourd'hui encore recouvrir de manière assez indistincte des points de vue et des objets très différents.

C'est ainsi qu'on peut lire sur le site de la « Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles »¹, que pour Ph. Merieu il existe « une asymétrie entre celui qui sait et celui qui ne sait pas et il faut accepter que toute formation suppose une transmission, la transmission d'un relais, d'un bien culturel, d'un héritage, d'un savoir-faire, d'une compétence ». La « transmission » est considérée ici depuis une sorte d'obligation sociale qui s'imposerait à chacun (« Il faut accepter »).

Le cas de l'enseignement de la conduite automobile est particulièrement intéressant à ce propos. Nos sociétés s'occupent abondamment à définir des quantités de règles en matière de conduite automobile pour tenter de réduire le nombre des accidents, particulièrement chez les jeunes gens, et, au bord de la route les gendarmes sont fortement mobilisés pour contraindre au respect de ces règles. L'asymétrie est vraiment de rigueur, dans ce domaine !

On va s'intéresser ici au travail des enseignants de la conduite, qu'on nomme traditionnellement des « moniteurs d'auto-école ». Ce sont eux qui se trouvent en première ligne pour « transmettre », selon les termes de Merieu, ces obligations.

L'analyse qui suit va proposer une autre lecture, en distinguant deux

¹ <http://labiennale.cnam.fr/theme-2012-transmettre-/definitions-et-references/>

niveaux d'approche. Le niveau des « tâches » définies dans un document officiel, le « référentiel d'emploi », qui dresse la liste officielle des capacités dont ces enseignants doivent faire preuve pour obtenir le diplôme qui leur permettra d'enseigner. On verra comment ce document traduit à son niveau l'obligation sociale à transmettre. Ensuite, le niveau de l'analyse de l'« activité » des enseignants (Clot, 1999), à partir d'une étude réalisée avec ces professionnels (Clot, Littim, Zittoun, Prot, 2007) et particulièrement depuis un exemple dans lequel un enseignant réalise une séquence théorique devant des élèves, juste avant que ces élèves prennent le volant pour une leçon de conduite.

Les catégories établies dans la tradition francophone de l'analyse ergonomique sont fondamentales dans ce qui va suivre, notamment la distinction entre la « tâche prescrite » et la « tâche effective » (par ex. : Leplat, 1997). Cette distinction est utile pour considérer méthodiquement le travail des enseignants. C'est ce que soulignent Vidal-Gomel, Boccara, Rogalski, Delhomme (2008 : 46) dans ce même champ professionnel, qui notent que « l'évaluation de l'efficacité des formateurs pour améliorer la sécurité routière est une question qui fait débat », puisque certains travaux montrent que la formation contribue à la réduction d'accidents alors que d'autres travaux « montrent l'inverse ». Or, soulignent ces auteurs, si les débats s'appuient sur des définitions des compétences et des comportements que le jeune conducteur devrait avoir acquis à la fin de sa formation, « il est surprenant de constater que peu de travaux étudient l'activité des formateurs et leurs compétences » (*ibid.*)².

Mais alors que Vidal et ses collègues s'intéressent au « guidage » et à la « médiation », selon l'approche de J. Bruner, pour « dégager des caractéristiques de l'activité de guidage » (Bruner, 2008 : 47), on s'appuie sur une approche qui met l'accent sur le « développement du pouvoir d'agir » du collectif de professionnels sur les situations de travail (Clot, 2008). Dans les limites de ce texte, on souligne surtout comment un enseignant a inventé un scénario pédagogique qui est tout à l'opposé du principe de la « transmission » de

² La récente thèse de V. Boccara revient sur le travail de ces enseignants dans notre contexte, depuis cette perspective (Boccara, 2011).

bonnes manières de conduire qui devraient « passer » de l'expert vers le novice, et fondé sur l'approche développementale de Vygotski. On entrouvre alors une réflexion sur le « pouvoir d'apprendre » des élèves.

Entre l'enseignement et l'apprentissage : les transformations

Dans un texte consacré aux problèmes de la « transmission » du geste de « métier », Y. Clot, G. Fernandez et L. Scheller (2007 : 110) écrivent, dès l'introduction : « La transmission du geste professionnel est au principe du développement de l'expérience dans beaucoup de métiers. Pourtant, on voudrait s'interroger dans cet article sur l'idée même de « transmission », qui évoque les synonymes du mot diffusion, propagation, transfert. Au fond, si transmission il y a c'est peut-être grâce à la transformation du geste transmis »³.

Ce principe de transformation est posé par Vygotski (1935/1985 : 111) pour étudier l'enseignement et l'apprentissage en milieu scolaire : à travers l'enseignement, l'apprentissage, puis le développement dans le long terme au sein de l'activité individuelle, une notion, une connaissance, une technique socialement établies « ne prennent le caractère de processus interne qu'à l'issue d'un développement prolongé. Leur transfert à l'intérieur est lié à des changements dans les lois qui gouvernent leur activité [des élèves] ». Vygotski affirme de manière plus générale que « chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (*ibid.*).

Avec ce point de départ théorique, on rejoindra sans réserve la réflexion soutenue depuis d'autres bases par B. Maggi qui considère que l'usage de la notion de transmission « conduit à sous-estimer les problèmes de l'apprentissage et de la mise en œuvre de ce que l'on apprend » (Maggi, 2010 : 23), en même temps qu'elle ne permet pas de dépasser le schéma simpliste

³ Le travail de P. Simonet, présent dans cette même publication, reprend cette idée à propos du problème de santé contemporain des « Troubles Musculo-Squelettiques ».

d'une « transmission d'informations d'un émetteur à un récepteur » (ivi : 15).

« Transmettre », une tâche, des buts, des méthodes

En France et plus généralement en Europe les textes de référence en matière de conduite automobile ne parlent pas de « transmission », mais « d'éducation et de formation routière », tout particulièrement « d'éducation aux risques » en direction des jeunes qui ont, beaucoup plus souvent que les autres conducteurs, des « conduites à risques » (Ministère de l'écologie, de l'énergie, du développement durable et de l'aménagement du territoire, 2008). On ne doit pourtant pas s'arrêter aux mots et considérer comment cette intention éducative est traduite lorsqu'il s'agit de définir le travail des enseignants.

Parmi les nombreux textes officiels on retiendra le « référentiel d'emploi » qui définit, en France, les « capacités » qu'un enseignant doit maîtriser pour disposer du diplôme requis pour cet enseignement, le Brevet pour l'Exercice de la Profession d'Enseignant de la Conduite Automobile et de la Sécurité Routières (B.E.P.E.C.A.S.E.R.). Ce référentiel a été établi par des organisations professionnelles⁴, repris par le ministère concerné et intégré au diplôme promulgué par l'arrêté du 31 août 2011 au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). A ce titre le référentiel constitue un texte de premier ordre, c'est une base officielle et commune à tous pour l'organisation des formations et pour l'évaluation des acquis des candidats au diplôme d'enseignant de la conduite et de la sécurité routière.

Ce document divise le travail en deux domaines de « capacités attendues », qu'on peut considérer comme deux tâches⁵ pédagogiques prescrites⁶ : « préparer et piloter une séquence de formation théorique » et

⁴ Selon les termes de la loi de 2002 qui institue la Validation des acquis, un diplôme ne peut être inscrit qu'après l'« avis d'instances consultatives auxquelles les organisations représentatives d'employeurs et de salariés sont parties ».

⁵ Au sens donné au concept de tâche par l'ergonomie francophone (Leplat, 1997).

⁶ A l'exclusion à vrai dire assez surprenante de toutes les conditions de travail et d'emploi qui sont pourtant déterminantes pour ceux qui travaillent dans ce domaine (Bouteiller, Dondeyne, Labruière et Mossé, 2005)

« piloter et évaluer une séquence de formation pratique ». Ces deux grandes tâches sont déclinées dans un total de 22 items dont 18 sont tournés vers des méthodes pédagogiques à mettre en œuvre, telles que :

- « Déterminer une liste d'objectifs possibles à partir du thème tiré au sort et élaborer différents scénarios d'apprentissage en utilisant des outils et des supports adaptés à la situation d'apprentissage »

Cet item appartient au domaine de la préparation des séquences théoriques, il mentionne une méthode qui n'est pas spécifique à l'enseignement de la conduite automobile, mais très général en pédagogie par objectif, de la même manière que 17 autres items. En réalité, 4 items seulement se rapportent à des obligations particulièrement liées à l'enseignement de la conduite d'automobiles. C'est le cas de celui-ci, qu'on trouve dans le domaine 3 « piloter une séquence de formation pratique » :

- « Assurer la sécurité des personnes et des biens »

Une telle structure de référentiel sépare les capacités pédagogiques et les capacités à assurer la sécurité. Elle sépare aussi l'enseignement théorique et l'enseignement pratique. Mais elle fait l'impasse sur le fait que pour travailler un enseignant doit justement développer des compétences qui relie intimement ces éléments séparés.

Répondre à un dilemme spécifique au genre professionnel

On sait de longue date en analyse du travail que les rapports entre les buts fixés au salariés peuvent être « plus ou moins conflictuels » comme l'écrit J. Leplat (1997 : 18). C'est le cas ici. Si l'on veut réellement assurer la sécurité d'un véhicule, on ne confie pas le volant à un novice ! Assurer la sécurité est d'emblée contradictoire avec enseigner la conduite. L'activité des moniteurs d'auto-école a ceci de caractéristique qu'elle doit justement répondre à ces deux objectifs si difficilement conciliables qu'il convient de devenir un professionnel pour y parvenir.

Du point de vue théorique de l'analyse de l'activité (Clot, 1999), on considérera que l'activité de l'enseignant est simultanément dirigée vers

l'activité de l'élève et vers le véhicule engagé dans la circulation. C'est une caractéristique inhérente à la profession, ces professionnels ne pourront jamais supprimer ce conflit au sein de leur activité. Ils doivent disposer de ressources spécifiques pour l'assumer. C'est seulement lorsque l'élève aura atteint une autonomie suffisante, lorsqu'il saura lui-même prendre en compte à la fois la conduite et la sécurité que l'enseignant pourra être dégagé de ce « dilemme », mais c'est justement à ce moment que son travail s'achèvera... On parlera d'un « dilemme générique », en ce qu'il est spécifique à l'histoire d'un genre professionnel⁷ (Clot, Tomás, Kloetzer, Prot, 2008 ; Prot *et coll.*, 2008 ; Prot, 2011).

Pour porter l'analyse un pas plus loin vers l'activité d'un enseignant de la conduite, on va s'appuyer sur l'exemple d'un enseignant qui met en œuvre un « scénario pédagogique », pour reprendre le terme du référentiel⁸.

Les élèves se trouvent en salle, avant de partir pour une leçon de conduite. L'enseignant représente au tableau la traversée d'un rond-point à plusieurs voies par une élève, une « Anaïs » fictive. La voici dans la double file d'entrée sur le rond-point, sa voiture est « coincée » sur la file de droite et voilà le moniteur qui lui dit : « Tiens Anaïs, tu prendras à gauche au prochain carrefour ».

En principe, lorsqu'on ne sort pas à droite dès la prochaine sortie, il est conseillé traverser vers le centre du rond-point pour ne pas gêner les entrées et sorties sur la droite. C'est une convention généralement admise qui fluidifie la circulation. Mais que va faire Anaïs, qui se trouve « coincée » sur la file de droite ?

« Anaïs, là, elle trouve des grands moments de solitude ! Elle dit : il y a du monde là, du monde là... Elle ne peut pas changer de voie. Tu ne fais surtout pas la sottise d'arriver ici ! [il dessine une flèche directe vers le centre du

⁷ Sur le concept de « genre professionnel », qui désigne une histoire collective des manières d'agir, de penser, de sentir, plus ou moins partagée par ceux qui sont confrontés aux mêmes tâches, on se reportera à Clot, 1999.

⁸ Il est important de noter que cette analyse est réalisée par l'enseignant lui-même, selon la méthode des autoconfrontations croisée, à l'intention de ses collègues qui se livrent également à une telle analyse depuis le film de leur activité. D'autres scénarios très différents ont été analysés, confrontés, sans que l'un d'eux ne devienne un « modèle », mais pour favoriser le développement de ces ressources au sein du collectif engagé.

rond point] T'imagines la faute grave ! T'imagines qu'ici il y a un motard qui arrive ...[il dessine la trajectoire d'une moto qui coupe celle de la voiture d'Anaïs]. T'imagines un petit peu l'incident ! Grave, grave, grave ! »

Il n'est pas utile à notre propos de déployer toute la suite de la situation, exposée ailleurs (Prot, 2011). Les éléments rapportés ici suffisent à montrer quelques unes des caractéristiques de la reconception fondamentale opérée par l'enseignant. Il n'expose pas directement les élèves à la conduite en rond-point, il utilise la séance théorique pour simuler au tableau une situation dangereuse. L'enseignant ne « transmet » pas directement des consignes aux élèves. C'est en lui-même qu'il affecte de vivre la peur, le doute, devant eux. Il simule même une erreur « grave-grave-grave ! ». Il engage ainsi en lui et à voix haute un dialogue avec cette Anaïs imaginaire. Chacun peut commencer pour lui-même à apprécier la situation, éprouver les émotions, penser les options possibles, ouvrir un dialogue intérieur personnel.

La pratique de la conduite n'est donc pas séparée de la théorie, elle est insérée dans l'expérience vécue en classe, sur ce mode de la répétition avant de prendre le volant, par l'enseignant lui-même dans un énoncé qui fait interférer des voix différentes (Bakhtine, 1952/1984). Les règles formelles de la circulation ne sont pas séparées des genres sociaux de conduite, elles sont aussi reliées aux interrogations prêtées aux élèves, dans un même événement discursif.

On est loin d'une simple situation « dissymétrique » dans laquelle la connaissance et la technique devraient être transmises de celui qui sait à celui qui ignore. La dissymétrie est même précisément renversée, puisque l'enseignant « fait l'élève » en même temps qu'il « fait le maître » dans ce dialogue pédagogique. C'est à travers cette méthode, qu'on peut qualifier d'indirecte, qu'il s'adresse aux élèves présents dans la salle.

L'enseignant fait « jouer » en lui la conscience des risques, la conscience de la peur, la conscience des règles et des manières de conduire des autres conducteurs, tels que la moto qui traverse, au sein d'un vrai-faux dialogue intérieur socialisé pour les élèves.

Dans les termes utilisés par Vygotski (1935/1985 : 313), on peut dire que

l'enseignant provoque « la modification des liaisons interfonctionnelles » de sa conscience. Il réalise devant eux des liens entre affects, règles, et technique de conduite, il les exprime devant les élèves présents, leur offrant ainsi la possibilité de considérer « de l'extérieur » ce qui pourrait leur arriver. Ils disposent ainsi d'un « contact social » préfiguré par l'enseignant avant de s'engager eux-mêmes à réaliser de tels mouvements, de telles modifications de leurs émotions, pensées, connaissances et techniques et des liens entre elles.

L'enseignant ouvre une délibération en conscience devant la complexité de la situation. La délibération en salle permet à l'enseignant d'ouvrir ces liens. Il reste à chaque élève, d'ouvrir à nouveau frais ces liens à partir du niveau de développement de ses émotions, de sa technique, de ses connaissances théoriques et des genres de conduite.

On est loin ici de l'idée qu'il serait possible de « transmettre » des « bonnes » règles de conduite, puisque la règle de conduite prescrite ne se développe qu'avec le sentiment de responsabilité et celui-ci est indissociable de la possibilité de prendre des initiatives. C'est peut-être ainsi que peut se développer, chez chacun des élèves, ce sentiment de responsabilité si particulier de notre civilisation de l'automobile. Un sentiment qui a une histoire collective, souvent variable d'ailleurs selon les pays et les lieux, mais qui doit trouver un mode d'existence qui n'en est pas moins propre à chacun, singulier à son style de conduite, à son histoire et ses projets, qui pourra se développer ou se désaccorder tout au long des expériences et des âges de la vie.

De ce point de vue, le pouvoir d'apprendre à conduire ne serait-il pas lié au développement en chacun de ce sentiment de responsabilité ?

Références bibliographiques

BAKHTINE M.M.

1952/1984 *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.

BOCCARA V.

2001 *Formation à la conduite : approche développementale des compétences des élèves et des instructeurs*, Thèse de doctorat en psychologie ergonomique, Université Paris 8.

BOUTEILLER J., DONDEYNE C., LABRUYERE, C., MOSSE P.

2005 *Métiers et filières de formation de la sécurité routière. Une analyse en région PACA. Rapport LEST/ORM /CEREQ*,
www.lest.cnrs.fr/IMG/.../2003-2006_maj_30-05-2007.doc

CLOT Y.

1999 *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF ; ed. it. 2006, *La funzione psicologica del lavoro*, Roma: Carocci.

2008 *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.

CLOT Y., FERNANDEZ G., SCHELLER L.

2007 *Le geste de métier : le problème de la transmission*, *Psychologie de l'interaction*, 23-24 : 109-137.

CLOT Y., LITTIM M., ZITTOUN M., PROT B.

2007-2008 *Education à la conduite et à la sécurité routière*, Rapport d'étude au Ministère de l'Équipement, Direction de la conduite et la sécurité routière, Paris.

CLOT Y., TOMAS J.-L., KLOETZLER L., PROT B.

2008 *Des dilemmes du travail syndical au référentiel. La VAE à la CFE-CGC*, Rapport d'étude à la CFE-CGC.

LEPLAT J.

1997 *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris : PUF.

MAGGI B.

2010 *Peut-on transmettre savoirs et connaissances ?/ Can we transmit knowledge?/ Si possono trasmettere saperi e conoscenze?*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

MINISTÈRE DE L'ÉCOLOGIE, DE L'ÉNERGIE, DU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET DE
L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE

2008 Recherches et pratiques innovantes (matrice GADGET) pour l'accès au permis de conduire en Europe. Préconisations de Jean Pascal Assailly. Rapport N° 4/4, Paris.

PROT B.

2011 Apprentissage de la conduite et sécurité routière : un dilemme de référence pour la conception d'un référentiel de diplôme d'enseignant, *Activités*, 8,2 : 189-201, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>.

PROT B., OUVRIER-BONNAZ R., MEZZA J., REILLE-BAUDRIN E., VERILLON P.

2009 Développer le métier pour rénover le référentiel. Une étude réalisée avec des employés administratifs et des enseignants de BEP « métiers du secrétariat », *CPC Documents*, 8, MEN.

VIDAL-GOMEL C., BOCCARA V., ROGALSKI V., DELHOMME P.

2008 Les activités de guidage des formateurs au cours d'un audit destiné à des conducteurs expérimentés et âgés, *Travail et apprentissage*, 2 : 46-64.

VYGOTSKI L.

1935/1985 Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, in Schneuwly, B., Bronckart, J.P. (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* : 95-119, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

Apprendre à analyser son propre processus de travail aux fins de prévention

Bruno Maggi

Università di Bologna e Università di Ferrara

Introduction

L'idée que la formation ou l'éducation sont des activités de « transmission » (de savoirs, de connaissances, de compétences, de valeurs...) apparaît difficilement soutenable si nous nous interrogeons sur la communication en enseignement, sur ses modalités, sur ses contenus, sur les problèmes qu'elle pose. Nous en avons déjà discuté dans des textes précédents (cf. Maggi, 2010), d'où nous allons reprendre ici un exemple de formation pour montrer par un cas concret comment la formation, loin d'être une transmission, peut être une « aide à l'apprentissage » favorisant le « développement du pouvoir d'apprendre » des sujets qui l'ont activée à partir de leurs « besoins d'apprentissage ».

L'exemple est tiré des activités du Programme Interdisciplinaire de Recherche « Organization and Well-being » (www.taoprograms.org), un programme consacré à l'étude et à l'intervention sur les rapports entre travail et bien-être qui réalise la prévention primaire sur les lieux de travail, actif depuis trois décennies. A cette fin l'analyse et la transformation des situations de travail sont menées par les sujets mêmes des processus de travail concernés, ce qui implique l'apprentissage d'une méthode adéquate d'analyse de la part de ces sujets. L'exemple porte sur le dispositif de formation permettant cet apprentissage.

Nous allons décrire d'abord le dispositif, ensuite nous montrerons comment par ce dispositif on peut faire face aux problèmes typiques d'une formation présupposant l'idée de la transmission, enfin nous ajouterons quelques commentaires sur la manière de voir la formation qui préside à la construction et la mise en œuvre du dispositif concerné.

Le dispositif

Nous reprenons la description du dispositif. « Dans une première partie, des chercheurs du Programme O&W exposent aux participants : (a) la conception de la formation sous-jacente au dispositif, (b) le cadre normatif concernant la prévention dans les lieux de travail, (c) la méthode du Programme. Dans une deuxième partie : (a) les participants discutent des exemples d'analyse et de changement organisationnel venant d'expériences antérieures du Programme O&W ; (b) ils essaient d'utiliser la méthode pour analyser leurs propres processus de travail et, à partir des résultats de cette analyse, pour proposer des interventions ayant pour but d'éviter les risques et d'améliorer globalement le travail. De cette façon, la formation se poursuit dans un « laboratoire » qui est constitué par les mêmes processus où se déroulent les activités quotidiennes des personnes concernées. Dans une troisième partie, évidemment décalée dans le temps, les participants discutent et confrontent leurs travaux de terrain à l'aide des chercheurs du Programme O&W. Cette dernière phase a comme résultat, d'une part la vérification et le renforcement de l'apprentissage de la méthode et, d'autre part, la mise en œuvre d'actions de changement des processus de travail selon les objectifs désirés » (Maggi, 2010 : 6-7).

Il s'agit en apparence d'un dispositif simple, fondé sur l'alternance entre du travail en classe et des expériences de terrain menées par les participants. Mais il est important de noter quelques aspects. D'abord le contexte : des opérateurs (dans l'exemple, les opérateurs d'une Unité de services sanitaires et d'hôpitaux qui sert environ 500 000 habitants) décident d'améliorer leur situations de travail, et pour le faire demandent d'apprendre une méthode d'analyse des processus de travail visant la prévention. Il s'ensuit que l'enjeu est la transformation du travail aux fins de prévention, et que l'apprentissage d'une méthode adéquate est le moyen pour atteindre le but désiré. Par conséquent, la première partie du dispositif n'est qu'une énonciation du cadre dans lequel va se dérouler la formation (l'idée de formation sous-jacente, les normes légales concernant la prévention sur les lieux de travail, les critères de la

méthode), mais c'est par la deuxième et la troisième partie que l'apprentissage de la méthode, et son but (l'analyse et la transformation des processus de travail), se jouent effectivement.

Le dispositif face aux problèmes de la communication en enseignement

Suivons toujours le texte précédemment cité (Maggi, 2010). Les premiers problèmes d'une communication en enseignement portent sur l'écoute. *Y a-t-il écoute ?* Si n'y a pas d'écoute, la formation ou l'éducation ont évidemment échoué. Mais un exposé, un cours ou une conférence, fondés sur l'idée de la transmission, n'impliquent pas une vérification de l'écoute. Dans notre cas de formation pour la prévention, par contre, l'engagement dans l'utilisation de la méthode d'analyse permet une évaluation constante de l'écoute.

Les problèmes de l'écoute concernent, en outre, ses modalités : *quelle écoute ?* Si le message a été reçu, on ne sait pas comment il l'a été. En premier lieu, le message écouté n'est pas nécessairement *compris*. En deuxième lieu, le message écouté et compris n'est pas nécessairement *accepté*. Enfin, le message accepté et (apparemment) compris, peut être, de manière plus ou moins consciente, *détourné*.

Dans notre cas, les opérateurs sanitaires peuvent avoir des difficultés de compréhension des critères d'analyse qu'ils désirent apprendre. C'est bien pour surmonter ces difficultés possibles que les opérateurs discutent les critères d'analyses (d'abord énoncés dans la première partie du dispositif) vis-à-vis de leur mise en œuvre dans des précédents travaux du Programme O&W, puis essaient de les utiliser pour interpréter leurs propres processus de travail (deuxième partie du dispositif). Enfin ce sont ces analyses de leur travail que les opérateurs sanitaires discutent (troisième partie), entre eux et avec les chercheurs du Programme O&W, afin de vérifier si les critères de la méthode ont été bien employés.

Le message écouté et compris – on a dit – peut ne pas être accepté ou bien, accepté mais détourné. Cette dernière possibilité n'est pas rare. Dans notre cas on peut, par exemple, penser à un détournement de l'utilisation de la

méthode d'analyse du travail, du but de la prévention vers un but d'évaluation des savoir-faire des sujets impliqués dans la situation de travail. Il peut aussi arriver que les sujets concernés restent dans un premier temps ancrés à une vision du système de travail prédéterminé par rapport aux travailleurs, qui n'admet que de la prévention secondaire, alors que la méthode qu'ils s'efforcent d'appliquer suppose une autre manière de voir, selon laquelle le processus de travail est transformé par les sujets mêmes, en vue de prévention primaire. Or, la discussion de plusieurs mises en œuvre de la méthode, et notamment pour l'analyse des processus de travail des sujets concernés, met totalement en évidence ces éventuels détournements et permet aux sujets eux-mêmes de corriger le chemin selon leur choix de départ, qui était celui de la prévention primaire.

Enfin le message peut être écouté et compris, mais refusé. Certes, le dispositif dont il s'agit n'exclut pas cette possibilité. Mais s'il y a refus, il ne peut pas être caché. Les opérateurs sanitaires concernés devront reconsidérer leur demande de formation ou même leur engagement pour la prévention.

L'enseignement conçu comme transmission ne permet pas de faire face à plusieurs problèmes qui sont inhérents à la transmission elle-même, ni de s'en apercevoir. La situation limite est de ne pas avoir conscience du refus de la communication. Alors que sa seule émergence serait suffisante à montrer que l'enseignement ne s'accomplit pas par une transmission.

Le dispositif évoqué n'évite pas ces problèmes, mais il permet de les reconnaître et d'y faire face. Il permet de vérifier, chemin faisant, s'il y a écoute ; s'il y a ou s'il n'y a pas compréhension ; il permet de corriger la route en cas de détournement du message ou d'erreur de perspective, par le travail de discussion, et surtout par le travail de mise en œuvre de ce que l'on a compris. On voit, en partant d' une réflexion sur l'écoute, que l'accent se déplace sensiblement sur *l'apprentissage*.

Il nous reste, par ailleurs, à réfléchir sur le contenu de la prétendue transmission. *Qu'est-ce que l'on transmet ?* Nous avons montré dans le texte précédemment cité (Maggi, 2010), que l'on ne transmet ni connaissances, ni

savoirs, ni capacités, ni compétences, ni valeurs. Mais ici nous nous limitons aux contenus de la formation adressée aux opérateurs sanitaires du cas évoqué. Ces sujets désirent s'approprier une méthode d'analyse du travail. Est-ce que l'on transmettrait donc des *connaissances* ou des *savoirs*, concernant cette méthode ?

Suivant L.S. Vygotski (1934/1997) le développement des connaissances ne peut pas être disjoint d'expériences cognitives en situation d'apprentissage. Selon notre point de vue, pour qu'il y ait connaissance il faut un agir intentionné du sujet, l'« apprentissage ». Ainsi, les opérateurs sanitaires pourraient avoir bien compris les critères d'analyse de la méthode, sans pour autant une activation de connaissance, c'est-à-dire sans les apprendre. De même, selon nous, il n'y a pas de transmission de savoirs. Bien sur, une méthode implique des savoirs méthodologiques, présupposant des savoirs théoriques. Mais dans la communication adressée aux opérateurs sanitaires il n'y a que des discours sur ces savoirs, un ensemble de « mots sur » la méthode. C'est aux opérateurs de se l' approprier.

L'école de Palo Alto a bien mis en évidence que la communication n'est pas à entendre de manière simpliste comme une transmission d'informations d'un émetteur à un récepteur, mais comme une relation, un échange (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967). Dans le dispositif de formation dont nous parlons c'est dans la discussion entre les opérateurs et entre eux et les chercheurs du Programme O&W que se crée l'*information*. Selon D. Sperber, ce qui constitue le fondement de la communication est la « pertinence » (*relevance*) de l'information émise, permettant son traitement de la part du récepteur (Sperber, Wilson, 1986). Dans notre cas la pertinence de la communication sur les critères de la méthode concerne son rapport au but de prévention des opérateurs sanitaires. Nous ajoutons que la communication n'est ni un « échange d'informations », ni un « double traitement d'information », l'information est élaborée par le sujet concerné : dans notre cas par l'opérateur sanitaire.

Par ailleurs, on a vu que le dispositif de formation pour la prévention ne

prévoit pas que des discours concernant les savoirs. Les chercheurs du Programme O&W montrent comment la méthode a été utilisée lors d'analyses précédentes. En outre, les opérateurs sanitaires sont amenés – individuellement et collectivement – à s'engager dans l'analyse de leurs propres processus de travail. Y aurait-il donc une « transmission de *capacités* » ? Afin d'activer l'appropriation des savoirs méthodologiques, à côté du discours sur les savoirs, on montre comment faire. Mais même à ce propos, selon nous il n'y a aucune transmission : il y a des discours et des ostensions sur comment faire, mais ce sont les opérateurs sanitaires qui élaborent leurs capacités.

Si donc on réfléchit d'une part sur les problèmes de l'écoute et d'autre part, sur les contenus de la communication en enseignement, on est conduit à surmonter l'idée reçue de la transmission, et à prendre acte du fait que la formation et l'éducation n'atteignent leur but que s'il y a apprentissage. Cela apparaît banal : mais ce n'est pas banal de comprendre que la transmission n'assure pas ce résultat ni, surtout, de s'engager dans une manière de voir la formation et l'éducation visant ce but.

Une manière de voir la formation

Lors de la 4^e Biennale de l'éducation et de la formation, nous avons proposé une table ronde internationale (et nous avons ensuite réalisé un ouvrage : Maggi, 2000) pour discuter des différentes « manières de voir » l'éducation et la formation, que les théories et les pratiques présupposent. Il s'agissait d'une proposition de réflexion épistémologique, trop souvent délaissée par le débat en ce domaine. L'économie de ces pages ne nous permet pas d'évoquer notre théorie et ses présupposés (cf. Maggi, 2003 : III, 1). Nous nous limitons à rappeler brièvement ici les caractéristiques du dispositif qui les traduisent en une pratique de formation. Nous allons d'abord voir comment ce dispositif de formation pour la prévention prend en charge le processus de formation ; ensuite, comment il se situe face aux rapports entre formation, analyse du travail et intervention pour le changement.

Nous avons déjà dit qu'à l'origine de la formation dont nous parlons il y

a eu le désir d'analyser son propre travail et de le modifier aux fins de prévention, de la part d'opérateurs d'un service sanitaire. Pour atteindre ce but, ces sujets se sont adressés au Programme O&W, dont ils connaissaient les activités, pour en apprendre la méthode. C'est là – nous soutenons – le point de départ du *processus de formation*. Loin d'être limité à une communication entre un soi-disant « formateur » et des sujets « en formation », ce processus commence par un « besoin d'apprentissage », et ne s'achève que par une vérification de la réponse à ce besoin. Soulignons que ce que nous entendons par « analyse » ou « évaluation » d'un « besoin de formation » ne peut être développée que par les sujets mêmes exprimant ce besoin. Eventuellement ils peuvent être aidés à décoder un besoin d'abord indistinct. Dans notre cas les opérateurs sanitaires pourraient être aidés à diriger le besoin générique d'apprendre à interpréter et à transformer leur propre travail vers le besoin spécifique d'apprentissage d'une méthode adaptée à leur but. Mais ce sont eux les protagonistes de tout moment du processus de formation.

Ils ne peuvent pas, notamment, ne pas être les protagonistes de l'apprentissage. L'apprentissage est une action de « saisie par l'esprit », selon l'histoire du terme, pouvant concerner l'« apprendre » (quelque chose) et l'« apprendre à » (à faire quelque chose). Cette action peut être activée par le sujet même ou stimulée par autrui. Elle peut être aussi aidée par autrui, et c'est pour cela que nous parlons de la formation comme d'un processus d'action d'« aide à l'apprentissage ». N'oublions pas que l'on apprend beaucoup plus souvent sans aide qu'avec aide. Les opérateurs sanitaires auraient pu apprendre tous seuls la méthode, du fait qu'elle est publiée dans des livres et des articles. Et n'oublions pas que pour apprendre il faut le vouloir. Aucun effort des chercheurs du Programme O&W n'aurait pu compenser un manque de disposition et de volonté d'apprendre de la part des opérateurs sanitaires.

Apprendre est un agir, selon notre point de vue. Mieux, il est un *agir social*, comme le définit Max Weber, à savoir un agir qui, selon le sens intentionné du sujet agissant, est orienté dans son cours au regard de l'attitude d'autrui (Weber, 1922), du fait qu'il concerne l'être du sujet dans son monde. Pour nous,

l'apprentissage est un processus d'actions et de décisions, toujours en relation avec d'autres processus d'actions et de décisions. Le processus d'apprentissage de chaque opérateur sanitaire se crée et se développe en relation avec les processus des collègues ainsi qu'avec les processus de communication portant sur les savoirs méthodologiques et sur les manières de les mettre en œuvre, et notamment avec les processus de travail où se produit le besoin d'apprentissage et que cet apprentissage vise à transformer.

On peut totalement apprécier, de ce point de vue, la valeur du processus d'action de formation qui aide le processus d'action d'apprentissage. Sa valeur est celle de favoriser le « développement du pouvoir d'apprendre » des sujets concernés, et aussi d'« apprendre à apprendre » (Bateson, 1972), c'est-à-dire d'aider à apprendre sur le processus d'apprentissage. D'une part les opérateurs sanitaires, apprenant les savoirs méthodologiques et la mise en œuvre de la méthode, sont conduits à remonter de la méthode à la théorie sous-tendue. D'autre part, ils sont mis en état d'évaluer chemin faisant leur propre apprentissage. Il nous semble important de souligner que le dispositif évoqué permet l'*évaluation continue de l'apprentissage*, au fur et à mesure que la méthode est employée pour l'analyse, l'interprétation et la transformation des processus de travail par les sujets concernés.

Soulignons, en outre, que cette évaluation de l'apprentissage peut être opérée *par les sujets qui apprennent*, et qu'elle n'est pas à confondre avec l'« évaluation des résultats » de la formation. L'utilisation du dispositif évoqué, on l'a vu, est activée par les opérateurs sanitaires afin d'analyser et transformer leur travail visant la prévention primaire. C'est là qu'il faut *évaluer la formation* : par rapport à la satisfaction de ce besoin d'apprentissage. Dans notre cas, si le plus haut niveau de prévention est atteint, alors on pourra dire que l'apprentissage aura été satisfaisant et la formation efficace.

Le besoin d'apprentissage, et le résultat de la formation, le début et la fin du processus d'action de formation, sont à évaluer dans le rapport entre ce dernier et les processus d'action de travail des opérateurs sanitaires, où a eu naissance un besoin d'apprendre pour mieux développer ces processus. Même

le processus d'action d'un sujet singulier est toujours en relation avec d'autres processus d'actions et de décisions, du fait de son caractère d'agir social (Weber, 1920 ; Vygotski, 1934/1997). Dans le cas des activités du service sanitaire cela est tout à fait évident.

Ces différents *processus d'action* peuvent être plus ou moins rapprochés ou distants, dans l'espace et dans le temps. Dans notre cas, le dispositif est construit de façon à éliminer toute distance entre le processus d'action de la formation et les processus d'action de travail des opérateurs sanitaires. Cet aspect nous conduit à une dernière réflexion, concernant les rapports entre formation, analyse du travail et intervention pour le changement (Maggi, 2003 : III, 2). Habituellement, la discussion sur ce thème tend à considérer ces activités comme séparées et concernant différents sujets. Pour les opérateurs sanitaires, par contre, le « lieu de formation » et le « lieu de travail », coïncident. Ils apprennent à analyser leurs propres processus de travail au cours de ces mêmes processus; et de cette façon analysent et transforment en même temps leur travail. Selon le dispositif du Programme O&W la formation, l'analyse du travail, et l'intervention pour le changement à fin de prévention, ne sont, en effet, que des aspects divers d'un même processus d'action qui se déroule au sein du travail des sujets concernés.

Références bibliographiques

BATESON G.

1972 *The Logical Categories of Learning and Communication*, in Bateson G., *Steps to an Ecology of Mind* : 279-308, New York: Chandler Publishing Company.

MAGGI B.

2000 (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF.

2003 *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*, Toulouse : Octarès Éditions ; 2006 ed. port., São Paulo: Editora Edgard Blücher; 2009 ed. sp., Madrid: Editorial Modus Laborandi.

2010 *Peut-on transmettre savoirs et connaissances ?/ Can we transmit knowledge?/ Si possono trasmettere saperi e conoscenze?*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

SPERBER D., WILSON D.

1986 *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford: Basic Blackwell.

VYGOTSKI L. S.

1934/1997 *Pensée et Langage* (trad. F. Sève), Paris : La Dispute.

WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JACKSON D.D.

1967 *Pragmatic of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York: W.W. Norton & Co.

WEBER M.

1922 *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen: Mohr. (1956 crit. ed. by J. Winckelmann).

Clinique de l'expérience en formation : d'autres voix en soi pour apprendre

Emmanuelle Reille-Baudrin

Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris

Introduction

Puisque l'opportunité nous est donnée de débattre, d'un point de vue critique, la question de la transmission, nous prendrons pour point de départ le travail de Maggi puis tenterons de l'articuler à nos propres travaux de recherche en psychologie clinique de l'activité.

La critique de la transmission portée par Maggi le conduit à interroger « le rapport entre le sujet et son monde » (Maggi, 2010 : 22-23). Il pointe avec une grande vigilance les implications liées aux conceptions objectivistes qui fixent, figent, arrêtent, réifient *la* réalité, réalité qui du coup se trouve séparée du sujet, résumée à un contexte de vie. A l'opposé, mais conduisant à une simplification identique, il montre combien les visions subjectivistes malmènent le lien social et générationnel en faisant reposer sur le sujet la responsabilité de créer *sa* réalité.

Partant de là, Maggi met l'accent sur « l'agir doué de sens des sujets », une manière de maintenir reliés réalité intérieure et réalité extérieure, « le sujet agissant et les processus qui le concernent » (Maggi, 2010 : 22).

Cette proposition de départ nous tenterons de l'interroger à partir de notre cadre théorique et clinique en soulignant pour nous que la formule « agir doué de sens » mériterait un pluriel que l'orthographe française ne permet pas de figurer. Nous verrons que ces sens que l'agir convoque sont bien souvent pluriels, qu'ils s'expriment par des voix contradictoires. Il en résulte des conflits dont la source est certes à l'extérieur du sujet, dans l'activité, mais qui, faisant fi des frontières artificielles entre intérieur et extérieur, parlent haut et fort à l'intérieur du sujet. Nous montrerons comment poussé jusqu'à un certain point ce conflit est la ressource énergétique du développement, une autre voie pour

développer le pouvoir d'apprendre.

La liaison entre le sujet agissant et les processus qui le concernent est une liaison vitale dans l'action, mais nous soutiendrons que séparer artificiellement, par le biais d'un cadre méthodologique réglé, le sujet de son activité est le moyen d'initier le développement, de changer le statut du vécu, et de le maintenir vivant en lui offrant d'autres destins. Et du coup, nous élargirions aussi la formule *le sujet et son monde* au *sujet et ses mondes*, un pluriel qui là encore n'est pas seulement un effet de langage mais une manière de soutenir cette question du statut du vécu devenu « moyen de vivre d'autres vies » ou « quand l'expérience sert d'autres expériences » (Clot, 2001a : 96).

Le cadre théorique

Il ne nous sera pas possible ici de présenter l'ensemble du cadre théorique qui permet de soutenir cette thèse, et nous ne ferons donc que l'évoquer. D'abord les apports de Vygotski concernant l'activité, le développement et surtout, ce qui est moins habituel, la fonction cathartique de l'œuvre d'art, reprise ici à propos des écrits de professionnels relatifs à leur activité. Vygotski analysant les effets de l'œuvre souligne qu'elle soulève, par le contraste qu'elle porte en elle entre les matériaux et la forme, par la convocation des sentiments ambivalents et opposés qu'elle suscite, un processus cathartique portant des perspectives résolutoires et développementales (Vygotski, 2005).

Les apports de Winnicott, et leur confrontation à notre cadre théorique de référence, nous ont permis de définir cette activité transformatrice du vécu en moyen, cette activité transitionnelle et nous ont conduit à interroger la fonction instrumentale de l'objet transitionnel (Winnicott, 1988 ; 1992 ; 2002). Usage singulier d'un objet du monde permettant de faire face aux drames ordinaires du développement.

Le cadre méthodologique mobilisé dans cette recherche est issu des travaux de l'équipe de recherche en psychologie du travail et clinique de l'activité dirigée par Yves Clot (2008).

La méthode, le cœur du dispositif

La recherche s'est portée sur l'analyse d'un dispositif de formation hors temps de travail, permettant à des professionnels salariés de préparer une reconversion professionnelle diplômante par la voie de la formation. Le cadre précis est celui d'une Unité d'Enseignement intitulée « Clinique de l'expérience ». Ce que nous avons discuté c'est la fonction dans cet espace d'analyse d'un fragment de l'expérience professionnelle dans le processus de reconversion des sujets. Nous avons envisagé cet espace de formation comme un cadre où se déploie cette activité transitionnelle qui permet au sujet de faire siennes et d'utiliser pour son propre compte les techniques d'abord mobilisées par d'autres ou dans d'autres cadres, à son égard.

Dans le dispositif de formation proposé, l'expérience acquise, par et dans l'exercice des métiers qui occupent au quotidien ces professionnels, est reprise comme objet d'analyse. Ainsi déplacée, l'activité change de statut. Ses buts, ses mobiles varient et avec ces variations son sens se transforme. Ce cadre d'analyse en période de transition, réveille et re-convoque les drames ordinaires de l'activité de ces professionnels. Nous montrerons par un exemple comment se manifestent alors, ces pluriels sur lesquels nous avons insisté. C'est-à-dire comment le sujet en transition se trouve divisé par le dispositif méthodologique qui soutient alors l'expression possible en lui de voix plurielles et contradictoires. Conflictuelles ces voix peuplent le sujet et indiquent dans des directions opposées d'autres vies possibles et jusque là impensables.

Un mot sur la méthode avant de regarder de près et par le détail, un cas qui nous permettra de discuter le processus qui soutient, à notre sens, ce que développer le pouvoir d'apprendre signifie. Cette méthode, l'instruction au sosie, est une des méthodes mobilisée en clinique de l'activité. Création d'Oddone, reprise par Clot, elle s'inscrit dans cette tradition des méthodes indirectes portées par Vygotski (Clot, 1999 ; 2000 ; 2001b ; Vygotski, 1985 ; 1999). Nous la regarderons comme un moyen de séparer artificiellement le sujet de son activité lui permettant ainsi de la regarder d'un autre point de vue. Méthode indirecte dont Vygotski, dans *La signification historique de la crise en*

psychologie, dit qu'elle vise à choisir, isoler, séparer certains aspects des phénomènes à l'aide d'instruments pour parvenir à les analyser (Vygotski, 1999).

Pour être plus claire, disons que dans la méthode ici mobilisée, cette visée séparatrice s'entend dès la consigne : « *Suppose que je sois ton sosie en situation de devoir te remplacer demain qu'est-ce qu'il faut que je sache afin que personne ne s'avise de la substitution* ». Par le biais de la méthode, il est demandé de confier son activité, lors d'un remplacement qui ne se réalisera pas dans le réel, à un intervenant chercheur. Ce qui est proposé par l'intermédiaire du sosie, c'est un moi autre que moi, un moi auxiliaire. Instruire le sosie pour cette substitution est donc une manière de se séparer, pour ce remplacement fictif, de son activité en la confiant à cet autre, ce sosie.

Nous avons maintenant peu, mais suffisamment d'éléments pour regarder de près le processus évoqué précédemment à partir du cas de M.

Le cas de M. ou l'instruction d'un conflit de voix contradictoires

Lorsque, le premier jour de la formation, M. se présente, elle précise être salariée dans une société de HLM depuis vingt ans. Elle y a occupé différents postes et est, depuis trois ans, « Chargée de santé et sécurité au travail ». La séquence choisie par la professionnelle pour l'instruction au sosie est un entretien avec une salariée dans le cadre des missions de chargée de santé et sécurité au travail. Il s'agit précisément, de recevoir Mme Lopez. Mme Lopez est une salariée, gardienne d'immeuble, jugée inapte au travail en lien avec une maladie grave. M. doit accompagner cette professionnelle à accepter un reclassement sur un autre poste dans l'entreprise ou un licenciement.

La contradiction, dans l'activité que M. transmet au sosie, ne jaillit pas de façon inattendue ou fulgurante, elle procède d'une montée en puissance qui atteindra son point culminant à un moment très précis de l'instruction au sosie, mais poursuivra son travail de transformation complexe des sentiments après-coup dans les commentaires écrits par M. Cette montée en puissance prend sa source dans l'objet même de l'activité tel qu'il est énoncé. Nous proposons un

extrait pour faire apparaître le point de départ de cette montée en puissance du processus de la catharsis.

348	S	Ce matin je vais la recevoir, donc là je vais aller la chercher, mais je la reçois, pour l'accompagner ?
349	M	Ah oui tu tu
350	S	C'est l'objectif que j'ai pour cet entretien ?
351	M	Non ! tu tu tu la reçois pour lui, pour lui [<i>bruit de la bouche, sensation de bouche sèche</i>] pour lui donner une visibilité de son futur heu dans...
352	S	Moi, j'ai une visibilité de son futur ? là ?
353	M	Heu... [<i>un vrai silence, je ressens de la tristesse, mal à l'aise</i>] ... non... non pas tout à fait, euh en fait... c'est, c'est... comment dire... en fait comment, elle elle ne peut plus être gardienne, donc elle est inapte au poste de travail, et tu dois lui expliquer, tu dois l'accompagner dans une démarche de deuil de son poste de gardienne, elle ne peut plus être gardienne elle est inapte totale pour son poste de gardienne
354	S	Ça j'en suis sûre c'est décidé ?
355	M	C'est décidé, c'est déclaré

Nous souhaitons souligner l'affirmation hésitante de M. : « tu la reçois pour lui, pour lui... pour lui donner une visibilité de son futur heu dans... » complétée dans la retranscription par « bruit de la bouche, sensation de bouche sèche » signalant le souvenir encore vif après l'instruction des émotions et manifestations corporelles que ces paroles ont suscitées en M.

La question du sosie, « moi, j'ai une visibilité de son futur ? là ? », éveillée par les manifestations émotionnelles palpables montre que ce dernier ne s'entend pas à ce que dit M. quant à la visibilité qu'elle peut avoir du futur de Mme Lopez. Le sosie insiste. Le silence qui précède la réponse plonge le sujet en lui-même. La réponse négative « non, non pas tout à fait » à la question du sosie place la contradiction au cœur de l'instruction et initie le processus cathartique qui atteindra un point culminant cent-dix tours de paroles après. Regardons

l'extrait :

464	S	Moi là, je suis sûre à ce moment là que l'on va trouver un projet ou un... ?
465	M	Non... [<i>c'est un « non » intérieur, triste, honteux, douloureux</i>] je ne suis pas sûre du tout, je vais lui annoncer je vais essayer de lui donner de façon claire et transparente et avec toute la bienveillance que que...

La contradiction éclate ici. Cet entretien qui a pour objet de donner une visibilité du futur à Mme Lopez, rencontre l'incertitude inhérente à tout futur qui plus est lorsqu'il s'agit du futur d'une personne atteinte d'un cancer.

Le sosie pousse M. vers le point culminant de cette contradiction, déjà présente en ombre depuis l'extrait précédent et la tension est à son comble lorsqu'il demande « Moi là, je suis sûre à ce moment là que l'on va trouver un projet ou un... ? ». Cette question pourrait être rapportée à la possibilité d'une méthode d'excitation des sentiments évoquée par Vygotski (2005). Le silence, précédant la réponse de M. qui confirme la contradiction, amène le sosie à ne pas aller plus en avant. L'offre de poursuite de l'instruction que retient le sosie après cet épisode - « Donc j'y vais avec bienveillance ? » - évitera la sidération qui aurait pu interrompre autant le déroulement de l'instruction que le travail d'élaboration qui doit lui faire suite. La sidération se serait opposée à la catharsis dans le sens où elle aurait arrêté, suspendu, figé l'activité psychique, là où la catharsis lui ouvre des voies de développement.

La transformation des sentiments, que produit la catharsis, va permettre d'éviter les assauts de culpabilité que M. aurait pu éprouver, après-coup, à l'égard de Mme Lopez (Reille-Baudrin, 2011).

Finalement c'est à « toutes les Mme Lopez » que le sujet destine après-coup son activité, un déplacement notoire : « Qui sont les destinataires de mon activité ? Les salariés que je reçois, toutes les Mme Lopez ».

A partir de l'instruction au sosie, la contraction devient inacceptable pour le sujet et elle s'exprime par des voix conflictuelles. Pour analyser les

protagonistes internes et externes de ce conflit, nous avons emprunté à la sémantique structurale le *modèle actantiel* et nous l'avons utilisé pour identifier les différents actants de ce drame ordinaire. Greimas et Ubersfeld à l'origine de cette méthode d'analyse sémantique, soulignaient combien ce conflit, cette lutte dramatique entre les sentiments opposés, apparaît souvent comme une collision entre deux actants, deux voix contradictoires (Greimas, 2002 ; Ubersfeld, 1993).

Nous allons citer ce qui permet de rendre compte de ce point de collision en reprenant des extraits du commentaire écrit par la professionnelle. Les personnages principaux qui incarnent ces conflits d'actants sont repérables. Portés et nommés par le sujet, ils s'opposent et s'affrontent en duel aux deux extrémités d'un même axe sémantique, nous donnant accès aux conflits que le sujet porte en lui :

- « Je quitte cette fiction (...) ce va et vient, de *prisonnière et de femme libre, responsable et tantôt lâche, peureuse et courageuse...* »

- « Cela m'a rappelé les douloureux moments où j'enviais les gens qui travaillaient là, à cet étage... *près de Dieu*. Là c'est moi qui vais accueillir les salariés.... C'est intenable ! Je vis un conflit de loyauté en moi, en voulant leur ressembler, *j'ai pacté avec le diable* ».

- « Afin de trouver ma place, mon rang, cette ascension sociale révélée plus haut, j'ai glissé pour me placer finalement dans le camp de l'entreprise, tantôt la voix *militante* hurle et je la fais taire pour faire jaillir la *soumise* en moi ».

Cette lutte entre des autrui, adjuvants et opposants, s'exprime clairement par la voix même du sujet. Sujet qui endosse, supporte les deux fonctions actantielles dans ce conflit interne qui a jailli sous l'effet de contradictions dans la réalité extérieure. Cet affrontement intérieur de voix produit un déséquilibre tel qu'il nous est possible de l'envisager comme activité transitionnelle transformatrice du vécu car « c'est seulement là, dans cet état non intégré de la personnalité, que peut apparaître ce que nous entendons par créatif », créativité dont dépend les ressorts du développement et de la santé (Winnicott, 2002 : 126).

L'antonomase ou quand le vécu devient moyen

Le conflit vital entre santé et maladie de Mme Lopez, le conflit social entre intérêt économique de l'entreprise et intérêt du salarié, le conflit politique entre la militante et la soumise, le conflit moral et symbolique entre le bien et le mal, Dieu et le diable, le conflit dans l'activité lié au fait de devoir annoncer l'imprévisible destin, tous ces conflits estompent ici les frontières entre subjectivité et objectivité, entre réalité intérieure et réalité extérieure. Les mondes dans lesquels se déroulent ces conflits sont pluriels comme le sont les voix contradictoires qui s'expriment et s'affrontent dans le sujet.

Le développement du pouvoir d'apprendre passera par cette transformation de Madame Lopez en « Toutes les Madame Lopez ». Nous avons ainsi mis en évidence dans l'ensemble des cas analysés l'usage de l'antonomase ce procédé qui consiste à rendre générique le signifiant d'origine, ce glissement d'un nom propre ou commun en concept. Dans ce cas Mme Lopez, personne propre convoquée dans la situation de travail analysée, devient « toutes les Mme Lopez », les salariés déclarés inaptes au travail.

D'autres voix en soi pour apprendre

Le conflit de sentiments contradictoires est la source énergétique de l'activité transitionnelle, source de développement. Dans notre cadre, l'activité transitionnelle permet la transformation des relations interpersonnelles vécues en moyen de vivre autre chose. Nous avons pu le démontrer par la trace repérée dans les matériaux de ces conflits de voix en soi qui, instruits dans ce cadre méthodologique, conduisent à cette forme linguistique particulière, l'antonomase. Ce glissement, dans le cadre d'une activité transitionnelle, d'une situation singulière vécue en une forme générique, nous donne accès au processus psychologique qui soutient la transformation du vécu en moyen d'avenir (Reille-Baudrin, 2011).

Les relations interpersonnelles vécues en situation de travail et non réitérables, deviennent, par l'usage antonomastique que le sujet en fait, une occasion de développer la conceptualisation d'un genre de conduite humaine.

Dans le cas de M. par exemple, Mme Lopez n'est plus seulement cette gardienne d'immeuble malade incapable de reprendre son poste, reçue en entretien, mais « toutes les Madame Lopez » tous les salariés malades et en invalidité, Madame Lopez devient concept.

Ainsi l'émergence et l'expression de conflits de sentiments, exprimés par des voix contradictoires en soi, sont à l'origine de l'activité transitionnelle résolutoire d'un drame ordinaire, source du développement. L'activité transitionnelle permet la transformation des relations interpersonnelles vécues en concept. Enfin l'antonomase traduit ce développement du pouvoir d'apprendre : apprendre en extrayant du vécu des concepts pour vivre d'autres vies dans d'autres mondes, maintenir le vécu vivant pour en faire un moyen d'avenir.

Références bibliographiques

CLOT Y.

- 1999 Ivar Oddone : les instruments de l'action, *Les territoires du travail*, 3 : 43-52.
- 2000 La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie, in Maggi B. (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* : 133-156, Paris : PUF.
- 2001a Enseignements de l'analyse psychologique du travail, in Remermier C., *Conseillers d'Orientation-Psychologues : des psychologues pour l'avenir* : 94-101, Paris : Adapt-Snes.
- 2001b Méthodologies en clinique de l'activité. L'exemple du sosie, in Santiago Delefosse M., Rouan G. (Eds), *Les méthodes qualitatives en psychologie* : 125-147, Paris : Dunod.
- 2008 *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.

GREIMAS A. J.

- 2002 *Sémantique structurale*, Paris : PUF.

MAGGI B.

- 2010 *Peut-on transmettre savoirs et connaissances ?/ Can we transmit knowledge?/ Si possono trasmettere saperi e conoscenze?*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

REILLE-BAUDRIN E.

2011 *Reconversion professionnelle, l'espace d'une transition. D'une clinique de l'expérience à l'expérimentation clinique de l'activité transitionnelle. La méthode des instructions au sosie*, Thèse de doctorat, Paris : Cnam.

UBERSFELD A.

1993 *Lire le théâtre*, Paris : Editions sociales.

VYGOTSKI L.

1985 Les bases épistémologiques de la psychologie, in Schneuwly B., Bronckart J.-P. (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* : 25-38, Lausanne : Delachaux et Niestlé.

1999 *La signification historique de la crise en psychologie*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.

2005 *Psychologie de l'art*, Paris : La Dispute.

WINNICOTT D.W.

1992 *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris : Payot.

1988 *Conversations ordinaires*, Paris : Gallimard.

2002 *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris : Gallimard.

Learning in a work – study alternation program: the experience of PIL at the University of Ferrara

Giovanni Masino
Università di Ferrara

Introduction

The goal of this contribution is to describe a specific educational program, designed and managed by the University of Ferrara (Italy). In the following pages we provide a brief history and description of the program. Then, we propose a few reflections about how this program might be interpreted in theoretical terms, with a specific focus on the concept of learning and its relationship with work.

The PIL Program: overall logic

The “PIL” acronym stands for “Percorsi di Inserimento Lavorativo”, which in Italian means “Pathways to Work Insertion”. The name, however, is somewhat misleading: this is not a program specifically aimed at finding job opportunities for university students. On the contrary, it is, in every respect, a didactic program. It is designed to represent a significant learning experience for students, one where work has a prominent role as a way to learn. The program was launched in 2000 at the Faculty of Economics, University of Ferrara. In 2004 it expanded to almost all other faculties of the University with the exception of Medicine and Pharmacy. The program is still active in 2012. The main logic of the program is to radically change the traditional view about the relationship between education and work. Usually, basic education (e.g. bachelor degree), specialized education (e.g., master degrees) and work are seen as separate, independent stages of a sequential pathway. The PIL project, instead, is based on the idea that these stages can and should overlap in various ways, and that this overlapping (if properly designed and managed) is greatly

beneficial for all actors involved (students, companies, university). Since the beginning of the program, over 1000 students and 300 enterprises have been involved. The main activities of the program are the following (this is a general list of the main activities, in approximate temporal order):

- *recruiting students*: students from all faculties are informed about the possibility to participate to PIL; the students, in order to be admitted, must be attending the last year of their university course

- *recruiting enterprises*: companies from all industries and regions are invited to participate to the PIL program; participating enterprises must provide at least a 1 year long full time work contract (preceded by a 3 months preparatory stage period) for at least one student

- *introductory classes*: a few classes are provided to the students in order to help them to understand some basics about work and enterprises, such as work contracts, business organization and economics, how to interview, how to write a curriculum vitae, how to communicate, etc. Students are also exposed to the history and features PIL program, its methodology, its overall logic and “philosophy”

- *companies – students meetings*: each company, separately, meet all students in class: the company introduces itself, explains what kind of work contract they are offering and what they expect, takes questions from the students; usually each meeting lasts about 1.5 hours and generates a lively dialogue

- *first “little market”*: in this special open session, each student freely chooses to apply for one or more (usually several) job offerings by the participating companies. A list of several “candidates” is then generated for each job / company. Companies do not attend this session

- *interviews*: each company interviews individually each candidate for its job offering(s). Students are accompanied by a university tutor. Companies provide evaluations for each candidate. These evaluations contribute (but are *not* decisive) to the students’ final rankings

- *second “little market”*: in this special open session, according to a ranking system (which depends partly on the company’s evaluation, partly on the

students' academic grades), each student chooses in what company he/she will be placed for the remaining of the PIL Program, that is, the work experience. It is worth noting that it is the student to make the final choice (not the company or the university)

- *3 months stage and 1 year contract*: each student begins the work experience in the company he/she chose. A company tutor and a university tutor are assigned to each student. His/her activity is monitored constantly through periodical meetings (both individual and collective) with the PIL's staff. The company must ensure that the student, while working, has enough time to prepare some exams and/or write his/her final thesis. Usually, students are strongly encouraged to choose thesis' subjects consistent with their ongoing work experience. At the end of the whole process, students are required to write a detailed report in which they describe their experience with the PIL program, they reflect on what they have learned and how, they provide feedbacks, etc. Finally, they discuss their report with a specific commission

The PIL Program: main outcomes

While the main goal of the program is not to find jobs for students, more than 10 years of data show that PIL students are significantly more effective in finding occupational opportunities than their peers, especially 2-3 years after the end of the program. In 2005, about 92% of PIL students had a steady job 3 years after the end of the program – a significantly higher percentage than both the local and the national averages. This is especially significant in a country like Italy, where the rate of unemployment for the younger generations is currently well above 35%. In many cases, students find long term jobs not necessarily in the same company where they experienced the PIL program, but also (more often than not) in *other* companies. This means that, when compared to their peers, PIL students acquire a much higher level of personal maturity, awareness, experience and attractiveness (for the potential employers). In other words, they acquire a higher level of “employability” when compared to their peers who finish their studies through the traditional “sequential” path. Thus, a

relevant outcome of the PIL program is to enrich the students' learning process, which, in turns, improves their ability to find good opportunities on the labor market. The "product" of the PIL program is *employable* students (thanks to the learning program), not (necessarily) *employed* students. Of course, in the medium-long run, employable students eventually become employed, usually in more interesting positions than their "non-PIL" peers.

Participating enterprises belong to all kinds of industries, areas and sizes (although small and medium enterprises are the vast majority). Even though it is not easy to find enterprises willing to "invest" in the PIL program, once they participate for the first time, they often decide to participate again, sometimes for many years in a row. Companies typically find many advantages in participating, such as: an opportunity for internal flexibility; a very "rich" way to monitor and select young talents; a way to establish close relationships with the university; a source of new ideas and innovation.

Some key features and general reflections on learning

The PIL program shows many features of the typical work-study alternation programs. However, there are some aspects that are not so typical. A reflection about these unusual elements might shed some light on the debate about whether is it really possible to "transmit" anything through teaching activities. In most of these points, our main theoretical reference is Maggi, 2010.

Learning as a personal choice

PIL is based on the idea that learning does not happen through a "transmission" of knowledge. The main assumption is that the learning process is an active, personal endeavor of each student, up to the point that even the most crucial decisions about the process itself are left to his/her judgment. Students choose what companies to interview with, what kind of job / company they want to work for, what classes to attend and what companies to meet. All this happens within the rules established by the PIL methodology. These rules (including the overall PIL methodology and philosophy) are

extensively and repeatedly explained and clarified. The goal is to make students very aware of the “spirit” of the program, what goals they can (choose to) achieve, what are the advantages and difficulties. The fact that the learning process is very “personal”, a specific action process enacted somewhat differently by each student, can be easily proved by observing the final reports. As we already mentioned above, at the end of the program each student is required to write a detailed report in which he describes, reflects, interprets his PIL experience. After 12 years of history, there are many hundreds of reports available, and each one is astonishingly different from any other. Each student experiences the PIL program in a very personal way; his decisions and actions (both in the university and in the workplace) define uniquely the learning process and its outcomes.

To sum up: learning, in the PIL program, is a *personal choice*.

Learning as dialogue and exchange

Not only the learning process in the PIL program is very different from the traditional “transmission” paradigm, but it is also depending on the idea of *dialogue* and *exchange*. The best example is provided by the numerous meetings between companies and students. As we mentioned before, each participating company comes to the PIL “class”, and introduces itself to the students. Usually each company talks for about one hour, especially focusing on what they offer and what they expect from the student(s) that they will hire for 15 months (3+12). Students are exposed to dozens of companies each year (sometimes up to 40 or 50 companies). After the first hour, a dialogue is initiated. This is a very interesting process, because often students not only ask questions, but they also “propose” – they submit ideas, they ask the manager about whether a certain “profile” might be interesting for his company, etc. In some cases, it is very obvious that not only students are learning from this dialogue (they learn the “language” of managers, they learn what companies want and expect, etc.), but also companies learn about what students have to offer and, sometime, they even learn about themselves, they discover new needs and opportunities. For

example, a company might come to the class and offer a very specific position (say, they need a mechanical engineer in their R&D lab). A student from the literature faculty might ask questions completely unrelated to such a job, for example he might ask whether the company have a web site, if it is involved in electronic business, if it is present on some social networks etc. If the answer of the company is negative, then the student might suggest that someone from the literature faculty could help them to improve their business by taking care of those aspects. Sometimes, the company's manager takes the suggestion very seriously, up to the point that he might decide to offer two jobs, the mechanical engineering one and a marketing / communication one. In other words, companies sometimes learn about their own needs, they learn about possibilities that they didn't envision in advance. This is possible thanks to the PIL's effort to facilitate and implement a number of dialogue and exchange opportunities between companies and students – collectively and individually. It is worth noticing that the “relevance” of the exchange (Sperber, Wilson, 1986) is greatly emphasized here by the fact that both parties (students and companies) have an immediate, concrete interest in learning about each other because of the commitments that they took on when they agreed to participate to the program.

To sum up: learning, in the PIL program, mostly happens through *exchange and dialogue*.

Learning and incentives

As Maggi (2010) pointed out, persuasion may play a crucial role in enacting a learning process. The PIL program utilizes a variety of persuasion elements. For example, every activity that students perform is formally credited in their academic career. This is a relevant incentive. It also represents a sort of “safety net” for those students who cannot find a job / company that they are interested in. Indeed, we should clarify that not all participating students complete the process with a work experience. Usually, about 60% of students complete the whole process. This is perfectly normal and, in many ways,

unavoidable. The “match” between what companies offer and what student expect cannot be perfect. The open sessions “market one” and “market two” are thusly called because they mimic, in a simplified way, what happens in the labor market: some students are able to find what they want; others do not find exactly what they hoped, but they still decide to go on; others, instead, decide not to continue. However, even students who do not find a good match to their expectations obtain academic credits for the PIL activities that they already carried out (classes, interviews, companies presentations etc.).

Another significant incentive is the possibility to find a job. As we already stated, PIL is an educational program, not a placement program. However, the idea of finding a job is a very powerful incentive for most students. This is not in contradiction with the PIL concept: the perspective of finding a job helps to convince students to commit to the program. Along the way, however, students usually discover that the learning advantages are at least as important as the job opportunity itself. Eventually, they find out that becoming “employable” is different, and more important in the long term, than becoming “employed” in the short term.

To sum up: learning, in the PIL program, is *incentivized* in a variety of ways.

Learning and its regulation

Maggi (2010) argued that the relationship between teaching and learning should be understood in terms of the organizational rules that regulate the processes of actions enacted by the various subjects. According to the proponents of PIL, the organizational rules are exactly what makes the program different and, in many ways, more effective than other work-study alternation programs. Some of the decision making rules in the PIL program are quite peculiar. The final decision about what company to choose is made by students. Companies, however, have a significant role in determining the final rankings. Rules about incentives are also very important, as we showed above. Most of all, the general “architecture” of PIL comprises elements that uniquely define it.

Also, these rules are discussed extensively with all participating subjects; indeed, we argue that the PIL program constitutes, in itself, a learning “method”, a set of rules the participants should be very aware of in order for the method to be effective. Indeed, at the end of their pathway, students develop a remarkable ability to reflect, even critically, on their experience, on the method, the difficulties and the advantages.

To sum up: learning, in the PIL program, is based on a set of *coherent rules*, which are the most important defining aspect of the *methodology* upon which the program is based.

Learning and its assessment

What do students learn, in the PIL program? How do we evaluate what they learn? And who should make such an assessment? As we already stated, students (and companies) in the PIL program learn through dialogue and exchanges, in a variety of situations. We already talked about the meetings between students and companies. However, the most important situation where learning happens is the workplace. In this brief contribution we cannot talk extensively about the relevance of learning through practice. However, the PIL program allowed us to understand, over the years, a couple of elements that we believe are worth noticing.

First, the most important thing that students learn in the workplace is not just a specific “job”, a specific range of technical activities, but “working” in itself. For example: what does it mean to be within a company for 8 hours or more every single day; to work with colleagues; to respond to a boss; to have deadlines, goals and targets to achieve; to participate in a complex work process; etc. That is what makes them more “employable” than their peers. Not just the skills they learned about a specific task, but what they learned about the process of “working”. The PIL program facilitates exactly that, through a method that provide rules, opportunities, incentives. Thus, it is quite obvious that every individual learning process is different from all others, not just because the context (the job, the company, etc.) is different, but because learning

is an act of will, a personal decision, a process which is, for the most part, regulated by the learner himself.

Second: how do we evaluate the learning process? And who should evaluate it? As Maggi (2010) suggested, if we refuse the idea of teaching as “transmission”, then the best way to evaluate learning is to observe how learners utilize, in practice, what they learn. This is perfectly consistent with the PIL program. There is not even a single, formalized evaluation mechanism within the PIL program (no exams or grades etc.). The effectiveness of PIL can only be observed in practice – that is, how well PIL students do in their companies and, even more, how well they do in the labor market after the end of the program. Data show that the employability of former PIL students is extremely high. But this is not enough, because – as Maggi stated – the ones who should really assess the learning process are the learners themselves – in our case, the students. In the PIL program, the only, real evaluation moment is the final meeting between the commission and each student, in which the student’s report is discussed. In their final reports students are encouraged to describe and reflect upon, even critically, on their experience. These reports are precious documents, because they represent the most important evaluation “tools” for the program. These student’s evaluations (about their own learning experiences) are what the PIL staff counted on the most in order to refine and improve, over the years, the PIL program.

To sum up: learning, in the PIL project, is evaluated by the *learners* themselves.

Conclusion

We believe that the PIL program represents an interesting case study showing that teaching does not happen through “transmission”. Naturally, the PIL program is still improving and evolving. There are some significant operational difficulties, but the outcomes and benefits seem to greatly outweigh the costs. It is worth mentioning that other programs, modeled after the PIL methodology, are currently being tested in other Italian universities, in direct

collaboration with the University of Ferrara and the support of the governmental agency "Italia Lavoro". Finally, PIL has been compared to other work-study alternation programs in a European research project called "Meet Us", with the participation of universities from Portugal, UK, Poland and Italy. While in this contribution we emphasized the value of the PIL methodology for students and companies, we argue that there is significant value for the Universities as well. For such institutions, the PIL method and its results might constitute a useful starting point for a critical reflection on their teaching programs and, at the same time, a possible direction for didactic change and innovation.

References

MAGGI B.

2010 *Peut-on transmettre savoirs et connaissances ?/ Can we transmit knowledge?/ Si possono trasmettere saperi e conoscenze?*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

SPERBER D., WILSON D.,

1986 *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford: Basic Blackwell.

La formation du geste entre standardisation et tensions du métier

Pascal Simonet

Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris

Introduction

Cette contribution s'appuie sur une étude qui est d'abord tournée vers la prévention des Troubles Musculo-Squelettiques (TMS) en lien avec le travail chez des fossoyeurs municipaux. Une étude menée en psychologie du travail et plus spécifiquement en clinique de l'activité (Clot, 1999) dans une perspective de développement des ressources de la santé d'un sujet agissant dans et sur son milieu professionnel.

Ce problème de santé au travail est si fréquent aujourd'hui que les TMS sont pris en compte par des programmes de formation qui dans l'objectif de soulager la douleur doivent « transmettre les bons gestes » définis par des experts sur la base d'études biomécaniques (Caroly, Coutarel, Escriva, Roquelaure, Schweitzer, Daniellou, 2008). Cette prévention des TMS passe par une objectivation de la pénibilité ressentie à partir de questionnaires adressés aux travailleurs et/ou de mesures biomécaniques de leurs efforts musculaires.

Le diagnostic biomédical de l'hyper sollicitation des muscles au travail motive ces formations « gestes et postures » qui s'imposent comme une véritable norme d'action sociale en matière d'hygiène et de sécurité au travail. Cette norme sociale quoique basée sur la participation active du travailleur dans l'action de transmission des bons gestes n'est pas moins « coercitive et normative pour les sujets eux-mêmes qui participent à sa construction » (Maggi, 2010 : 22).

Dans ce type d'action, le travailleur « participatif » est pris pour objet de mesure et son geste, part intime de son engagement affectif dans l'activité, est appréhendé comme facteur de risque TMS. C'est une critique de cette approche

socialement normée de la formation du geste par la « transmission » des bons gestes standardisés en lien avec la prévention des TMS à laquelle nous contribuerons ici à partir d'une intervention auprès de fossoyeurs municipaux.

Objectivation des tensions du métier de fossoyeur et développement de l'action des concepteurs de la prévention des TMS

La demande d'intervention du médecin du travail adressée à l'équipe de psychologie du travail et clinique de l'activité est basée sur le constat d'une augmentation de plaintes des fossoyeurs pour des douleurs au niveau du bas du dos et des épaules. Certains cas de TMS avérés sont diagnostiqués. Cette demande est conjointement soutenue par la direction des ressources humaines et la direction des cimetières car l'augmentation des cas de TMS, des arrêts maladies répétés, des demandes d'aménagements du poste de travail dégradent aussi les indicateurs de gestion de la production funéraire.

Au plan méthodologique, notre intervention s'organise tout autant chez les fossoyeurs que chez les personnels d'encadrement et les préventeurs : les premiers – sur la base du volontariat – sont réunis en collectifs d'analyse de leur activité tandis que les seconds sont réunis dans un comité de pilotage de l'intervention dont ils sont les commanditaires.

L'analyse de l'activité des fossoyeurs révèle des gestes de métier en tension

Pour le dire en une formule ramassée, les fossoyeurs ont la lourde charge d'accompagner les derniers instants partagés avec nos défunts. Leur métier participe de cette fonction sociale et symbolique d'organisation d'un rituel funéraire qui structure le processus du deuil au-delà de la durée de la cérémonie d'inhumation dont les fossoyeurs ont la charge. On sait combien un enterrement qui se déroule mal peut s'avérer traumatique sur le long terme.

L'analyse de l'activité d'inhumation est conduite par entretien selon la méthode de passation d'instructions à un sosie (Oddone, Re, Briante, 1981 ; Scheller, 2003 ; Reille-Baudrin, 2011) entre le psychologue intervenant et un fossoyeur, en présence de ses collègues. Quatre fossoyeurs volontaires sont

réunis pour l'analyse de cette activité qui consiste à installer le cercueil dans la fosse ou le caveau familial.

On peut tirer des quatre entretiens cette structuration particulière des consignes passées qui sont cadencées à intervalles réguliers par des mots et des formules comme : « gentiment » ; « pas en criant » ; « discrètement aussi », « quelque chose de propre quoi » ; « tout gentiment sans hurler tout discrètement quoi » (...). Ces ponctuations ouvrent toujours le sens de la consigne donnée au moment de la conclure et ne sont jamais strictement nécessaires à la compréhension du geste professionnel objet de cette consigne : poser une corde au coin de la fosse, échanger avec son collègue, marcher le cercueil posé sur son épaule (...).

Le questionnement du sosie adressé au fossoyeur est guidé par la préoccupation suivante : comment effectuer précisément chacun de ses gestes professionnels que le fossoyeur lui donne consigne de réaliser comme il le ferait lui-même ? Dans cette activité que provoque l'instruction au sosie, le fossoyeur est alors engagé à conserver à son geste toute sa finesse technique et son épaisseur symbolique s'il veut que ces collègues fossoyeurs présents le reconnaissent dans l'instruction qu'il adresse à son interlocuteur.

Le fossoyeur bute sur la mise en mots pour installer son « sosie » en situation de pouvoir poser la corde « délicatement » ; échanger avec son collègue « gentiment », « discrètement quoi » ; marcher le cercueil posé sur son épaule à « pas cadencé » au rythme du convoi des endeuillés. Ces ponctuations sont significatives de tensions spécifiques qu'il vit en faisant son métier et qui font l'épaisseur du métier de fossoyeur. Ces ponctuations et formules significatives de ce qui est difficile à faire passer par l'habillage de mots justes révèlent des tensions génériques entre la part opérationnelle, efficace, du geste technique et sa part la plus subjective et sociale. Des tensions qui se révèlent presque indicibles. C'est aussi ce que signe cette ponctuation spécifique : c'est ce difficile à mettre en mots qui fait du geste banal de poser une corde, un geste de métier de fossoyeur quand il s'agit de la poser « délicatement » sous le regard des personnes endeuillées.

On retrouve dans l'analyse de l'activité de creusement de la fosse qui va accueillir le cercueil ce difficile à faire passer par le mot. Le convoi des endeuillés n'est pas physiquement présent mais il est déjà un opérateur puissant de l'activité des fossoyeurs dans les différents actes préparatoires de l'inhumation. Le creusement consiste à préparer la fosse qui va accueillir le corps du défunt et autour de laquelle vont se recueillir les personnes endeuillées. L'angoisse absolue est celle d'une fosse qui s'effondre au moment de l'inhumation : le faux-pas est interdit car il est irréparable, traumatique. Creuser une fosse requiert des gestes précis et calibrés. L'un d'entre eux est particulièrement délicat : c'est le geste du jeté arrière ; ce geste consiste à sortir la terre en arrière de soi par-dessus son épaule à l'aide d'une pelle, d'une fourche ou d'un louchet.

L'analyse de ce geste a fait l'objet d'un cadre méthodologique d'une clinique de l'activité ouverte sur des coopérations interdisciplinaires avec l'ergonomie et la biomécanique que nous avons eues l'occasion d'exposer ailleurs (Simonet, Caroly, Clot, 2011 ; Simonet, Savescu, Gaudez, Aublet-Cuvelier, Van Trier, 2011). Nous nous contenterons de préciser ici qu'il a fait l'objet d'analyse à partir d'observations filmées de l'activité de creusement et d'autoconfrontations simples et croisées (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2001). Dans ce cadre, le difficile à préciser par le mot emprunte une autre voie : celle de simulations répétées de ce geste du jeté arrière devenu objet d'échange et de controverse entre les fossoyeurs. La controverse professionnelle est animée par des échanges à la fois langagiers et gestuels. La controverse professionnelle dans ce double ancrage langagier et gestuel peut se concevoir et se vivre comme un échange professionnel véritable ancré dans le réel du travail et « réglé » par le sentiment partagé de contribuer à l'histoire de son métier. Le difficile à mettre en mots emprunte la voie de la simulation du geste débattu où le geste repris ne fait pas qu'illustrer ce qui est dit mais se substitue parfois à ce qui ne parvient pas à se dire. Notre action de psychologue consistant à provoquer une « double stimulation » (Vygotski, 1978) exercée par la reprise d'un énoncé dans un autre énoncé ou par la simulation d'un mouvement dans un autre

mouvement.

Le geste du jeté arrière alternativement objet du dialogue et instrument argumentatif est aussi devenu plus riche des variantes simulées et discutées de sa réalisation. C'est peut-être là le moteur de ce qui a finalement permis aux préventeurs institutionnels et encadrants réunis en comité de pilotage de revenir, à leur tour, sur leurs manières respectives de penser et d'agir en matière de prévention durable des TMS. Nous voulons insister sur l'importance de faire porter la responsabilité de l'intervention aussi bien par les collectifs de fossoyeurs que par les membres du comité de pilotage.

Le développement de l'action des concepteurs de la prévention des TMS au sein de l'organisation du travail

Les échanges au sein du comité de pilotage ont été nourris de ces extraits montrant les tentatives répétées des fossoyeurs de s'essayer à d'autres manières d'exécuter leurs gestes, de les vivre et de les penser. Des tentatives opérées pendant les auto-confrontations croisées mais aussi, pour certains d'entre eux, en situation concrète de travail.

Lors des derniers comités de pilotage deux problématiques émergent. Les membres du comité de pilotage manifestent la volonté de formaliser les connaissances issues des échanges entre les fossoyeurs sur les critères de choix et de conception de leurs gestes de métier, et aussi de généraliser à d'autres équipes de fossoyeurs de la ville l'expérimentation d'une prévention des TMS inscrite dans l'analyse des tensions du métier.

Les membres du comité de pilotage vont chercher à outiller cette formalisation des connaissances par laquelle ils vont repenser les cadres de la formation du geste de métier chez les fossoyeurs. Ici les connaissances sont les alternatives professionnelles, les variantes du métier discutées, controversées et évaluées entre fossoyeurs. La réalisation d'un « référentiel » de ces alternatives gestuelles est la voie instrumentale empruntée pour une prévention des TMS qui interroge les ressorts de la formation du geste. Une psychologue du travail clinicienne de l'activité est recrutée pour construire le cadre d'élaboration de cet

outil avec les fossoyeurs et avec les membres du comité de pilotage. Ces derniers passent alors d'une gestion externalisée de la formation « geste et posture » à une tentative de ré-internalisation de cette problématique en cherchant à se poser autrement la question des contextes favorables au développement des gestes de métier et de leur lien avec les pathologies dont souffrent certains. Le chef de service des cimetières propose l'intégration de fossoyeurs dans le comité de pilotage chargé de suivre l'élaboration de cet outil « référentiel » qui signe le nouvel axe de la politique de prévention et de formation du geste ; d'autre part, il obtient du comité d'hygiène et sécurité et de sa direction de pérenniser le comité de pilotage comme cadre d'élaboration inter-métiers de cette nouvelle action de prévention des TMS.

Au bout du compte, il y a bien une redéfinition des conditions de la prise en charge de la problématique TMS et de la problématique liée des voies instrumentales de la formation du geste de métier au sein de cette organisation du travail. La condition *sine qua non* de la formation du geste technique en vue de son développement étant sa transformation en objet de controverse professionnelle (Fernandez, 2004).

Pour une objectivation des tensions du métier favorable à la socialisation du mouvement : une voie indirecte de prévention des TMS

Dans cette intervention, on a pu « prendre la mesure » avec les fossoyeurs et les membres du comité de pilotage des tensions vives du métier. On l'a fait en transformant les gestes de métier du fossoyeur adressés aux endeuillés du convoi funéraire en objets et en instruments d'échange reconduits et de simulations répétées au sein de collectifs de fossoyeurs.

On vient de voir comment, adossés à ce travail, les encadrants et préventeurs réunis en comité de pilotage ont pris eux-mêmes la mesure des potentialités du geste enrichi par ces échanges comme nouvel organisateur de la prévention des TMS. Les fossoyeurs devenant, au détour, ces interlocuteurs inattendus de cette autre objectivation du geste ancrée dans le réel du travail. L'objectivation consiste ici à faire traverser en chacun d'eux les termes de

l'inventaire de gestes de métier discutés plutôt qu'à imposer un geste standard à « transmettre » quels que soient les contextes de leur réalisation. La formation du geste est prise dans un mouvement de bascule entre inventaire et invention ; un mouvement dans lequel l'objet disputé s'enrichit des variantes évaluées au regard de la signification sociale du métier.

Dans une logique de prévention ancrée dans le réel du travail, le geste est aussitôt recontextualisé dans un milieu professionnel et une histoire vivante de métier, ici celui de fossoyeur. Mais l'homme n'est pas subordonné, en totalité, au conditionnement qu'exerce sur lui le milieu social d'exercice de son activité (Canguilhem, 2003). Dès lors, dans le travail, activité sociale par nature, la complexité du geste et de sa formation ne peut plus être réduite à l'interface entre un homme isolé et une tâche prescrite de l'extérieur. Cette complexité du geste doit s'interroger dans le rapport du sujet aux différents contextes des réalisations possibles et/ou contrariées d'une activité toujours adressée à autrui. Des contextes plus ou moins homogènes et conflictuels que les sujets subissent parfois mais desquels ne peuvent jamais être totalement écartées leurs actions propres et celles qui ont une origine plus collective. Dans cette perspective, le social est un « inter-social » activé dans l'institution par le travail et les activités collectives qui en découlent (Tosquelles, 2009).

En effet, pour parvenir à agir dans un milieu professionnel, il faut en maîtriser les règles formelles instituées mais aussi en saisir les manières d'agir et de penser, les objets de préoccupations et d'action, prendre la mesure des sentiments qui organisent les relations entre pairs au sein d'un groupe. Depuis l'approche bakhtinienne (Bakhtine, 1952/1984), on peut souligner l'importance des « genres professionnels » (Clot, 1999) dans l'apprentissage d'un geste de métier et plus largement d'une conduite professionnelle. Or, les genres professionnels ne sont pas toujours explicites. On le voit avec les fossoyeurs : leurs gestes cherchent à réaliser, à travers leur corps, les conditions d'un rituel funéraire dont l'histoire et les conditions de réalisation entrent en contradiction avec la formation socialement prescrite aux bons gestes lorsque celle-ci réduit le geste de métier à sa dimension physiologique et laisse de côté sa fonction

sociale d'organisation du rituel funéraire.

Dans cette intervention, le geste est un objet qui change de statut : plus seulement le geste facteur de risque TMS à mesurer mais le geste - objet social polysémique - qui se révèle une ressource potentielle en matière de prévention des TMS. Ce geste - objet social polysémique - est alternativement enrichi des variantes génériques controversées chez les fossoyeurs et par la redéfinition des cadres de sa formation renouvelée engagée par un encadrement qui s'est trouvé trop à l'étroit dans une formation externalisée référencée aux « bons gestes » et aux « bonnes postures ».

Cette expérience des fossoyeurs nous permet de définir une approche à la fois clinique et sociale de la prévention des TMS et de la formation du geste. Un social structuré par le geste-objet d'échanges entre pairs qui sépare et rassemble. Ce geste de métier apparaît, au plan clinique, comme la plus petite unité d'analyse qui fait sens, unité d'analyse qui ne peut se réduire à des déplacements de segments angulaires ou à l'activité musculaire car encore une fois, le fossoyeur ne pose pas une corde mais il la pose « délicatement » ! Le geste est un geste véritable quand il est adressé à autrui dans la signification qu'il prend pour lui ; il se fait alors mouvement dans notre vocabulaire (Tomás, 2012). Le mouvement est traversé par ces significations ou plus exactement par l'interférence entre des significations différentes d'un sujet à l'autre et d'un contexte dans l'autre. Expurger ces tensions de métier de la formation du geste pour apprendre à « tenir son dos droit » c'est réduire le geste de métier aux muscles activés.

Aussi les TMS au-delà du diagnostic biomédical - nécessaire à leur reconnaissance - de l'hyper sollicitation des muscles au travail peuvent s'interroger - pour leur prévention dans le métier - du côté des voies de la socialisation du geste de métier controversé. L'hyper sollicitation musculaire prendrait alors sa source dans une hypo socialisation du mouvement (Simonet, 2011). La socialisation du mouvement relève de l'internalisation en chacun de cette bataille des significations qui s'enrichit de la traversée des contextes d'énonciation. L'internalisation étant ce processus décrit par Vygotski (1978) de

transformation des significations qui passe par la discussion véritable sur l'objet disputé entre chacun des participants et en chacun d'eux.

Références bibliographiques

BAKHTINE M. M.

1952/1984 *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.

CANGUILHEM G.

2003 *La connaissance de la vie*, Paris : Vrin.

CAROLY S., COUTAREL F., ESCRIVA E., ROQUELAURE Y., SCHWEITZER J.-M., DANIELLOU F.

2008 La prévention durable des TMS : Quels freins ? Quels leviers d'action ?
Rapport d'étude pour la Direction Générale du Travail, www.anact.fr : dossier thématique TMS.

CLOT Y.

1999 *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF ; ed. it. 2006, *La funzione psicologica del lavoro*, Roma: Carocci.

CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G., SCHELLER L.

2001 Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Éducation Permanente*, 146 : 17-25.

FERNANDEZ G.

2004 *Développement d'un geste technique. Histoire du freinage en Gare du Nord*, Thèse pour le Doctorat en psychologie, Paris : CNAM

MAGGI B.

2010 *Peut-on transmettre savoirs et connaissances ?/ Can we transmit knowledge?/ Si possono trasmettere saperi e conoscenze?*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

ODDONE I., RE A., BRIANTE G.

1981 *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Paris : éditions sociales.

REILLE-BAUDRIN E.

2011 *Etude d'une transition professionnelle choisie dans le cadre d'une reconversion par la voie de la formation continue hors temps de travail*, Thèse de doctorat en psychologie, Paris : CNAM.

SCHELLER L.

2003 *Élaborer l'expérience du travail : activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*, Thèse pour le doctorat de psychologie. Paris : CNAM.

SIMONET P.

2011 *L'hypo socialisation du mouvement. Prévention durable des troubles musculo squelettiques chez des fossoyeurs municipaux*, Thèse pour le doctorat en psychologie du travail. Paris : CNAM

SIMONET P., CAROLY S., CLOT Y.

2011 Méthodes d'observation de l'activité de travail et prévention durable des TMS : action et discussion interdisciplinaire entre clinique de l'activité et ergonomie, *Activités*, 8 :1, <http://www.activites.org/v8n1/>

SIMONET P., SAVESCU A., GAUDEZ C., AUBLET-CUVELIER A., VAN TRIER M.

2011 La pluridisciplinarité au service de la prévention des TMS, www.hal.inria.fr

TOMAS J.-L.

2012 L'inachèvement du corps : support du développement des gestes professionnels, dans Y. Clot (sous la direction de), *Vygotski maintenant* : 333-350, Paris : La Dispute.

TOSQUELLES F.

2009 *Le travail thérapeutique en psychiatrie*, Paris : Erès.

VYGOTSKI L.

1978 *Mind in society. The development of higher psychological process*, Cambridge - London : Harvard University Press.