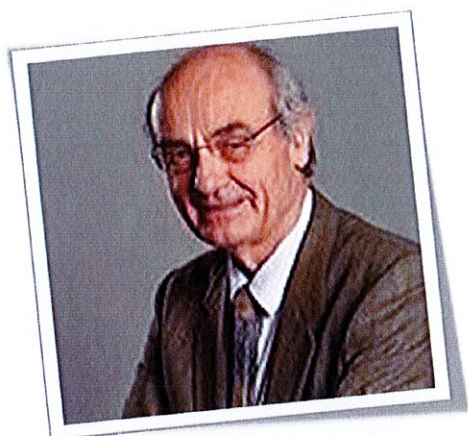


**Mardi 25 avril 2017**

**18h - 20h**

**AgroParisTech**



**Yves LICHTENBERGER**

Professeur émérite à l'Université Paris-Est

## **Comment repenser les liens entre travail et formation ?**

Des pistes pour agir

**Dossier Documentaire**

- 132 pages -

**Le Dossier Documentaire de l'UODC**

**Comment repenser les liens entre travail et formation ?**

Des pistes pour agir

**Sommaire**

- **Autour de Yves Lichtenberger** ..... pp. 03-49
  - Parcours de Yves Lichtenberger  
*Ifris* ([www.ifris.org](http://www.ifris.org))
  - Sens et valeurs du travail  
Yves Lichtenberger, *Esprit* (<http://www.esprit.presse.fr>), 2011
  - Gestion des compétences et valeurs du travail  
Yves Lichtenberger, *Hal* (<https://hal.archives-ouvertes.fr>), 2016
  - Travail formateur !  
Yves Lichtenberger, *Odc* (<http://www.observatoiredescadres.fr>), 2015
  - La formation professionnelle et l'apprentissage au cœur des universités  
Yves Lichtenberger, *Cpu* ([www.cpu.fr](http://www.cpu.fr)), 2013
  - Vertus des compétences dans et hors de l'école  
Yves Lichtenberger, *Cahiers pédagogiques* ([www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com)), 2013
  
- **Repenser les liens entre travail et formation** ..... pp. 50-126
  - Les théories de l'activité entre travail et formation  
Patricia Champy-Remoussenard, *Cairn Info* (<https://www.cairn.info>), 2005
  - Travail, modulation et puissance d'action  
Philippe Zarifian, *Cairn Info* (<https://www.cairn.info>), 2004
  - L'expérimentation de la formation en situation de travail (Fest) interroge les catégories juridiques du droit de la formation  
Jean-Marie Luttringer, *Jml Conseil* ([www.jml-conseil.fr](http://www.jml-conseil.fr)), 2017
  - Une avancée pour parler du travail réel  
Yves Lichtenberger et Pascal Ughetto, *Hal* (<https://hal.archives-ouvertes.fr>), 2016
  - Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle  
Patrick Mayen et Paul Olry, *Revue Recherche & Formation* (<https://rechercheformation.revues.org>), 2012
  
- **Cinq vidéos de l'Uodc en lien avec la thématique des liens entre travail et formation** ..... pp. 127-132
  - La nouvelle donne juridique de la formation. Ce que la loi du 5 mars 2014 va progressivement transformer  
Jean-Marie Luttringer, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°174, février 2015
  - Agir sur le pouvoir d'agir. Transformations des activités, du travail, de la « formation »  
Jean Besançon, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°124, juillet 2011
  - Malaise dans la formation : tendances et pistes d'avenir  
Jean-Marie Barbier, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°109, juillet 2010
  - Produire de la compétence en situation de travail. Développement professionnel, développement du métier  
Patrick Mayen, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°88, mai 2009
  - 40 ans de formation d'adultes : changer les personnes, transformer les structures, entrer par le travail  
Guy Jobert, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°79, décembre 2008

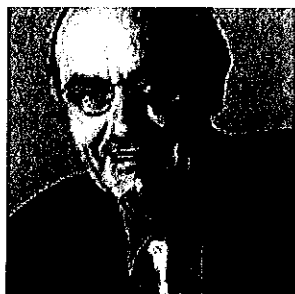
*Le Dossier Documentaire de l'UODC*

**Comment repenser les liens entre travail et formation ?**  
Des pistes pour agir

**- Partie I -**

- **Autour de Yves Lichtenberger** ..... pp. 03-49
  - Parcours de Yves Lichtenberger  
*Ifris* ([www.ifris.org](http://www.ifris.org))
  - Sens et valeurs du travail  
Yves Lichtenberger, *Esprit* (<http://www.esprit.presse.fr>), 2011
  - Gestion des compétences et valeurs du travail  
Yves Lichtenberger, *Hal* (<https://hal.archives-ouvertes.fr>), 2016
  - Travail formateur !  
Yves Lichtenberger, *Odc* (<http://www.observatoiredescadres.fr>), 2015
  - La formation professionnelle et l'apprentissage au cœur des universités  
Yves Lichtenberger, *Cpu* ([www.cpu.fr](http://www.cpu.fr)), 2013
  - Vertus des compétences dans et hors de l'école  
Yves Lichtenberger, *Cahiers pédagogiques* ([www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com)), 2013

## Yves Lichtenberger



### Poste

Professeur émérite à l'université Paris-Est Marne-la-Vallée

### Institution de rattachement

Laboratoire Interdisciplinaire Sciences Innovations Sociétés (LISIS)

Directeur du programme “Emploi, égalité des chances” au CGI (Commissariat général à l’investissement) de 2010 à 2014, Yves Lichtenberger a présidé le PRES Université Paris-Est de 2007 à avril 2010 et l’université de Marne-la-Vallée de 2002 à 2007. Devenu professeur de sociologie en 1994, il a été directeur du CEREQ (Centre d’études et de recherches sur les qualifications) de 1989 à 1994 après avoir dirigé de 1984 à 1989 le programme “Technologie – emploi – travail” du ministère de la Recherche.

Ses domaines de recherche sont l’organisation du travail, les relations professionnelles et les qualifications professionnelles.

Ancien président de l’Association pour le développement des études dans les services (ADES), Yves Lichtenberger a été secrétaire national de la Fédération des Services et membre du bureau national de la CFDT de 1971 à 1984. Il devient ensuite chef du programme “Technologie – emploi – travail” au ministère de la Recherche et préside le conseil scientifique du CEREQ de 1985 à 1989. Il a également été membre du comité directeur du programme communautaire européen FAST.

Directeur du CEREQ de 1989 à 1994, Yves Lichtenberger a été membre du Conseil scientifique de l’évaluation des politiques publiques (1991-1993).

Membre du groupe d’évaluation du Comité de coordination des programmes régionaux d’apprentissage de 1994 à 2000, il est expert auprès du Commissariat général du Plan de 2003 à 2005 et membre du Haut conseil de l’évaluation de l’école de 2001 à 2006.

Président de la commission d’évaluation du Conseil national de la formation tout au long de la vie de 2005 à 2008, il est co-fondateur en 1999 du master Management par les compétences et organisation du travail et en 2007, avec 7 grandes entreprises, de

l'opération Phénix. De 2002 à 2007, Yves Lichtenberger a présidé l'université de Marne-la-Vallée et la commission pédagogie de la CPU (Conférence des présidents d'université) (2005-2007).

Il devient en 2007 le premier président du Pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) université Paris-Est puis en 2010 directeur du programme d'investissement d'avenir "Emploi, égalité des chances" (Formations en alternance, Culture scientifique et technique) au CGI (Commissariat général à l'investissement) jusqu'en 2014.

Depuis 2014, il est consultant à la Conférence des présidents d'université (CPU) pour la formation des cadres universitaires et collaborateur de la Fondation Terra Nova.

### **Thèmes de recherche**

- évolution du travail et des qualifications, management par les compétences.

### **Discipline de référence**

- sociologie du travail

### **Publications 2011-2014 :**

#### **Articles dans des revues avec comité de lecture :**

- LICHTENBERGER Y., Négociation sociale et construction d'acteurs complexes, in *Négociations*, De Boeck Supérieur, 2013/2 n°20, p.5-18
- LICHTENBERGER Y., Compromis et renoncements, in *Négociations*, De Boeck Supérieur, 2014/2 n°22, p.97-109

#### **Chapitres d'ouvrages scientifiques:**

- LICHTENBERGER Y., Le besoin de stratégie des universités, in Lesourne, J.& Randet, D. (dir.), *La recherche et l'innovation en France, FutuRIS 2014-2015*, 2015, Paris, Odile Jacob, p.215-228
- LICHTENBERGER Y., Une société industrielle désaccordée, in *L'industrie notre avenir*, P Veltz et Th. Weil dir, éd.Eyrolles 2015.
- LICHTENBERGER Y., Connaissances et compétences en éducation, colloque international AFIRSE, Unesco déc 2012, paru L'Harmattan 2014
- LICHTENBERGER Y., Une université "de banlieue" ou "en banlieue"?, in *L'Université en banlieue (UPEC,1970-2010)*, Michel Houdiard éditeur, 2012 p. 32-39
- LICHTENBERGER Y., Gestion des compétences et valeurs du travail. In : ALLOUF J. (coord.). *Encyclopédie des ressources humaines*, 3<sup>ème</sup> éd. revue, Paris, Ed. Vuibert, 2012, 14p
- LICHTENBERGER Y., BOUCHARD J., La licence universitaire : enjeu d'innovation pour le pays ?, in Lesourne, J.& Randet, D. (dir.); *La recherche et l'innovation en France, FutuRIS 2012*; Paris, Odile Jacob
- LICHTENBERGER Y., L'insertion professionnelle des étudiants, in RICHARD P. et alii (dir.), *L'Université française : une nouvelle autonomie, un nouveau management*, Grenoble, PUG, 2012

### Articles dans des revues sans comité de lecture :

- LICHTENBERGER Y., Entreprendre à l'école, se former dans l'entreprise, Un mixage des cultures?, *revue de l'AFAE* dossier Entreprises et école, Sept 2013
- LICHTENBERGER Y., LUSSEAULT M., L'autonomie des universités: une réforme réussie ?, entretiens in *Esprit* février 2012
- LICHTENBERGER Y., KOROLITSKI J.P., Quelle valeur accorder à la licence, pour quels étudiants?, in *Administration et éducation*, revue de l'AFAE, dossier "De bac-3 à bac +3", 2012 n°1, p.105-110
- LICHTENBERGER Y. Quelles finalités pour la formation continue et pour quels publics? In *L'enseignement technique*, revue de l'AFDET, 2012, n°hors série juin, p. 20-29
- LICHTENBERGER Y., Sens et valeurs du travail, *Revue Esprit*, octobre 2011, p. 89-100
- LICHTENBERGER Y., L'ingénieur, metteur en œuvre du changement, in *Revue Cadre Cfdt*, Mars 2011
- LICHTENBERGER Y., L'université et ses territoires, *Revue Urbanisme* – janvier 2011

### Autres publications et Communications avec actes :

- LICHTENBERGER Y., Entreprendre à l'école, se former dans l'entreprise, Un mixage des cultures?, in *Le système éducatif français et son administration*, AFAE éditeur 2015
- LICHTENBERGER Y., La professionnalisation des enseignements les éloignent-ils de la recherche ?, in *Réflexions sur la formation d'un enseignant scientifique*, Colloque international CIRUISEF, Rabat novembre 2014, à paraître L'Harmattan 2015
- LICHTENBERGER Y., Territoires et formation tout au long de la vie, in *Territoires et formation tout au long de la vie* Colloque FREREF Istanbul nov 2014
- LICHTENBERGER Y., Réseau et territoires géographiques, in *Les espaces de partenariat des universités*, AREA nov. 2014 à paraître
- LICHTENBERGER Y., Le travail, une contrainte productive, in *Qualité de vie au travail*, Livret VI FGMM-CFDT nov 2014
- LICHTENBERGER Y., La formation professionnelle et l'apprentissage au cœur des universités, colloque CPU, novembre 2013
- LICHTENBERGER Y., Apprendre à manager, Colloque CFDT Cadres Novembre 2013
- LICHTENBERGER Y., Régime de production et registre de performance, in *Transformation du travail et dialogue social*, FGMM-CFDT mai 2012
- LICHTENBERGER Y., Quelles ambitions pour la formation des adultes au XXIème siècle? Première rencontre nationale emploi/formation AFDET/AGEFOS PME, Paris 17-18 janvier 2012
- AIDARA A., LICHTENBERGER Y., Faire réussir nos étudiants vers la société de la connaissance, Août 2011 Fondation Terra Nova, 94p.

## Sens et valeurs du travail

Yves Lichtenberger\*

Pour vivre heureux, il faut forcément avoir quelque chose à faire, mais pas quelque chose de trop facile.

Primo Lévi<sup>1</sup>

LA CHOSE semble entendue : le travail est une peine, le travail nuit à la santé, le travail fait mal ! Rien de neuf à le redire, si ce n'est pour signaler que le travail aujourd'hui ne fait pas le même mal qu'hier. Faire son travail, qu'on le fasse bien ou mal, est difficile, exigeant, parfois pénible. Ne pas avoir de travail, pourtant, est souvent pire. Mais de quoi parle-t-on ? Le même mot est entendu dans des sens différents : la tâche, l'activité, l'emploi, la source de revenu. La même tâche peut être, selon la situation, un bon travail, un boulot dont on se débarrasse ou une épreuve qui vous gâche la vie. Il y a pourtant une bonne raison pour n'utiliser qu'un seul terme : celui-ci sert à désigner un rapport particulier de l'homme à la nature, où se mêlent toutes les dimensions psychique, technique, économique et sociale de l'existence. Puissance de transformation de la matière qui, organisée, démultiplie sa capacité, source de bien-être lorsque l'apport de celui qui y participe est reconnu, le travail est fondamentalement une activité collective. C'est pourquoi il est essentiel, mais c'est aussi pourquoi il fait souffrir quand sa valeur ne va plus de soi.

Ces dernières années, on s'est surtout arrêté sur ses facettes noires, comme si la fin des hymnes au progrès avait tari sa valeur positive et qu'il n'était plus de libération à espérer que de sa réduction ; comment alors retrouver ses aspects positifs, les liens qu'il crée, le plaisir qu'il peut procurer, sans se résigner à ne pouvoir qu'en améliorer les

---

\* Sociologue, université Paris-Est, LATTs.  
1. Primo Lévi, *la Clef à molette*, Paris, 10/18, 2002.

conditions d'exercice, de travail, d'emploi et de salaire, ou ne chercher qu'à en réduire la durée ?

Ces facettes noires ne sont pas inhérentes à l'activité de travail. Elles sont les ratés d'un apprentissage en cours, largement inachevé, celui d'un nouveau régime de productivité du travail humain valorisant l'implication individuelle des salariés dans les finalités et la réussite de leur travail. Elles relèvent plus d'une transition que de la révélation d'un nouvel état stable<sup>2</sup>. Jusqu'alors, cette implication ne semblait productive que pour des travailleurs autonomes, artisans ou professions libérales ou pour des salariés cadres ou experts. Aujourd'hui, une telle implication, même de la part des salariés les plus modestes, devient un enjeu compétitif de toute organisation confrontée à une exigence de réactivité et d'innovation. C'est ce que traduisent depuis une quarantaine d'années les appels faits aux « ressources humaines » (au sens étymologique, la « ressource » est ce qui permet de resurgir, forme d'aveu que l'employeur ne s'en sort plus sans que les salariés n'y mettent du leur) et à la « compétence » (la qualification préétablie ne suffit plus à garantir la performance de l'activité, il faut en plus que le salarié s'approprie l'enjeu de sa réussite). Ainsi s'expérimentent de nouvelles organisations, brouillant organigrammes et hiérarchies, sans qu'on sache encore vraiment nommer ce qui en fait la valeur (difficile donc d'en discuter), les acquis sur lesquels s'appuyer pour la produire (la sélection de supposés « potentiels » l'emporte du coup sur la formation et l'expérience), et encore moins les critères légitimes permettant de la reconnaître (« Démotivé ! » dit le salarié, « Pas assez motivé ! » rétorque son chef).

Les repères sont brouillés, ce qui permet de comprendre les différentes formes de mal-être qui s'expriment : la difficulté à bien faire, à comprendre ce qui est attendu ; la solitude du travailleur face à cette difficulté, quand il se trouve à la fois abreuvé de préconisations et de règles et laissé seul et responsable au moment de les mettre en œuvre<sup>3</sup> ; le manque de reconnaissance de celui qui y est confronté, qui peut y

---

2. Déjà en 1956, au moment où le développement du travail à la chaîne semblait confirmer la robotisation du travail humain, Alain Touraine, dans sa thèse sur les usines Renault, attirait notre attention sur le caractère transitoire d'une telle évolution, « situation ambivalente de passage d'un système de travail à un autre » : en morcelant le travail humain, l'organisateur apprenait aussi à dissocier la part qui pouvait être mécanisée de la part nécessitant un pilotage humain, déplaçant ainsi le travail humain vers ce qui requiert, y compris dans des tâches peu qualifiées, analyse et décision. « Un énorme potentiel pourrait être libéré... Ce sont là des possibilités et non des exigences automatiques d'une situation. » Ce n'est que vingt ans plus tard, sous le choc des grèves d'ouvriers spécialisés (OS) revendiquant autonomie et reconnaissance professionnelle, qu'un tel potentiel commença à être exploré, aboutissant à cette transformation des OS en « opérateurs ».

3. « L'enseignant est pris en étau entre des prescriptions descendantes de l'employeur, qui multiplie les tâches à accomplir dont les finalités sont brouillées et ce, sans dire comment faire, et des prescriptions remontantes qui viennent de l'objet même du travail, notamment de l'hétérogénéité des élèves », dit Frédéric Saujat (colloque « Le travail enseignant en quête de sens », AEF, 19 mai 2011). Quel travailleur, du public ou du privé, ne se reconnaît-il pas aujourd'hui dans un tel dilemme ?

perdre et s'y perdre, mais rarement y gagner à la hauteur de ce qu'il y a mis, pas de quoi pouvoir en être fier, ni se voir reconnue la place qu'il croyait mériter.

*Le travail: un effort consenti pour autrui*

Il n'y a pas de travail sans effort. C'est, croit-on, son mauvais côté. Pourtant, tout effort n'est pas un travail : quand on ne travaille que pour soi, c'est du loisir. Le travail, celui qui suscite du respect, évoque quelque chose de plus : une contrainte consentie. Que ce soit pour le plaisir d'un autre, pour de l'argent ou pour la gloire : pas de travail sans orientation vers autrui. Cette contrainte, loin d'être son mauvais côté, est ce qui lui permet d'être source de bien-être et de développement personnel car elle est créatrice de lien social. Le travail est source de socialisation, on s'en aperçoit assez lorsque l'on en est privé : le chômeur, le retraité deviennent socialement transparents. C'est parce qu'il est une contrainte, et non malgré cela, que le travail a cette vertu socialisante. Cela nous oblige à déporter notre regard de la seule contrainte vers les conditions de consentement dans lesquelles elle opère. Que le travail soit un effort consenti pour autrui a en effet un corrélat immédiat : il n'est légitime que dans un rapport d'échange. Mais l'échange réduit au seul échange économique ou au respect de normes juridiques, fussent-elles contractuelles, perd sa légitimité. N'en reste que la lettre qui permet d'en contourner l'esprit à condition de ne pas se faire prendre. On ne peut bâtir ni confiance ni coopération durable sur le « pas vu, pas pris ». Pour que l'échange acquière une densité sociale, il faut un plus qui engage les parties vis-à-vis d'une collectivité au-delà du respect de la lettre d'une loi ou d'un contrat. Il y faut en regard une collectivité qui en porte l'esprit et soit garante qu'il y aura discussion lorsqu'il est bafoué. Ce qu'un salarié attend de son implication au travail dépasse ce qui est écrit dans son contrat : du respect et son propre développement et pas seulement le salaire et l'emploi, même stable ! Évidence trop souvent niée, tant elle met l'accent sur une vérité inconfortable autant pour les *managers* qui, pour être obéis et suivis, préféreraient être quittes en payant et en respectant la loi, que pour les syndicalistes à l'aise dans la négociation des conditions collectives de rémunération et d'emploi et réticents à entrer dans le vif du travail et des différences entre individus qui s'y expriment. Or ce qui est attendu de « son » travail est toujours d'ordre individuel et l'est d'autant plus dans des modes d'organisation qui font appel à la responsabilité individuelle.

Marx l'a le premier souligné : le rapport social de travail est particulièrement brouillé dans le cas du travail salarié où l'obligation de faire un effort se double de celle de le faire sans en avoir un retour

direct. L'employeur s'installe en écran entre le travailleur et le bénéficiaire de son travail, le salaire devient une part de la valorisation du capital et non plus du travail : la valeur d'échange vient masquer la valeur d'usage. Peut-être faut-il revenir à ce que Marx a aussi constamment rappelé : pas de valeur d'échange sans valeur d'usage ! Peut-être est-ce ce rappel qui resurgit dans le vocabulaire employé par les organisations de travail : services rendus, compétences, client, chaîne de valeur. C'est la valeur d'usage qui réapparaît ainsi, cette valeur que l'employeur ne peut plus, dans les conditions de compétition actuelles, définir ni produire sans que les salariés n'y mettent du leur.

La question de la *valeur* du travail englobe en effet à la fois la valeur du travail humain qui a été mobilisé et la valeur de son résultat, produit ou service, appréciée globalement, et toujours de façon extérieure à la production, par un client ou usager. Elle en est la synthèse sociale, quasiment au sens chimique du terme qui implique au-delà d'une simple articulation logique à la fois fusion et apparition d'un nouvel élément. Pas de valeur qui ne corresponde à un service rendu, pas d'engagement personnel qui ne repose sur la satisfaction d'avoir surmonté une difficulté pour autrui, pas de fierté dans le simple rapport à l'employeur.

Les aspects économiques et sociaux des relations de travail se sont dissociés dans la phase d'industrialisation où l'organisation a éloigné, contre un meilleur salaire, les salariés dits d'exécution de la finalité et de l'organisation de leur travail. Elle ne peut plus les tenir éloignés lorsque sa performance repose sur la capacité collective de s'ajuster à des clients divers et fluctuants, et résulte d'une foule de microdécisions qui ne peuvent toutes être prévues et qui nécessitent que les salariés, devenus ressources, s'y impliquent (s'impliquer : *se plier dans* et non pas *se plier à*). Réactivité, innovation, décentralisation (*empowerment*) deviennent les nouveaux maîtres mots de la compétitivité. La société (l'entreprise comme la société globale) ordonnée autour de grands macroconflits structurants devient plus microconflictuelle. L'organisation devient plus fragile, plus dépendante de la « bonne volonté » des salariés. Cela ne met pas fin à l'exploitation, mais cela en change les termes. En tout cas, cela oblige à ne pas se satisfaire de constater que « l'exploitation continue » pour y comprendre quelque chose ! L'organisation, élément stabilisant hier, répand aujourd'hui, pour y faire face, les risques qu'elle se doit d'affronter. Préalable hier d'un bon fonctionnement, elle en est aujourd'hui la résultante, et dépend de la capacité des salariés à prendre des initiatives et à s'organiser dans des situations complexes. Le rapport s'est inversé, faisant de cette implication du salarié, de la façon dont il peut s'approprier les enjeux de son activité et y faire face le problème majeur de l'organisation<sup>4</sup>. L'organisation est

---

4. Ce qu'exprimait dans les années 1970 le « *management participatif* » : la participation des salariés comme principal casse-tête du *management* !

fragilisée, de même que les salariés. Ces derniers sont même plus atteints par cette difficulté de l'organisation à opérer un tel retournement, à leur apporter orientation et appui plutôt que directive et contrôle, que par son côté écrasant.

Le travail, toujours à la fois activité collective – on travaille pour et avec d'autres – et activité individuelle – ce qu'on fait, ce n'est pas n'importe qui qui le fait –, implique une confrontation permanente avec l'image de ceux que l'on sert et avec la réalité de ceux avec lesquels on agit. Pas de travail sans interrogation sur les apports de chacun et sans une incessante recréation de hiérarchie sociale, sans laquelle il n'est pas d'identité qui tienne. On avait eu tendance à l'oublier tant les hiérarchies catégorielles construites à l'apogée de notre ère industrielle avaient l'allure d'un aboutissement stable ayant accordé, dans un cercle vertueux qui a permis une exceptionnelle croissance, standardisation des produits, des procédés et des qualifications, mettant ainsi en adéquation formation, emploi et rémunération. Mais ce qui était apparu comme un achèvement, s'avère n'être qu'une étape. Nous nous trouvons, de nouveau, à un tournant : la recherche de la performance suppose de penser service diversifié plutôt que produit fini, client concret plutôt que marché générique, amélioration continue plutôt que standardisation figée, initiative et innovation plutôt que reproduction conforme.

Pour retrouver la stabilité, il est nécessaire de réapprendre la valeur de l'implication au travail et ses conditions de déploiement.

### *Valeur du travail et valeur du produit*

Ces nouvelles formes d'organisation, plus réactives, plus flexibles, plus individualisées, bouleversent les équilibres que l'on avait crus stables, inscrits dans nos institutions : droit du travail, droit social, appareil de formation, grilles de qualification, syndicats. Chaque jour amène le sentiment qu'elles flottent à côté d'un réel qu'elles n'ordonnent plus à défaut d'être ordonnées par lui<sup>5</sup>. Elles apparaissent comme minées de l'intérieur, ne trouvant plus en elles-mêmes leur justification. Mais ce ne sont pas seulement les institutions qui sont bouleversées, ce sont les individus qui ne se retrouvent pas, privés de repères sur ce qui leur permet d'exister, de vivre et de mieux vivre. C'est un changement de culture auquel nous sommes confrontés. Face au désarroi, la nostalgie peut, pour un temps, tenir lieu de saine

---

5. Alain Supiot (sous la dir. de), *Au-delà de l'emploi. Transformation du travail et devenir du droit du travail en Europe*, Paris, Flammarion, 1999.

prudence : elle permet d'établir quelques garde-fous, mais finit dans la déprime si elle tourne sur elle-même.

On peut se faire une idée de la difficulté de ce changement en se rappelant ce qu'a représenté l'horreur du fordisme pour des paysans appelés à l'usine, hommes libres prenant le collier, ou pour des professionnels voyant leur métier mis « en miettes », chacun plus enclin à l'autonomie qu'à prendre place dans une organisation, plus habitué à la solidarité qu'à l'assurance, et plus attentif à apprécier globalement ses devoirs qu'à se soumettre à la décomposition des tâches requises. Ce n'est pas sans conflit ni souffrances qu'ont émergé à la place des liens professionnels ou communautaires, de nouvelles formes de protection étatique et de fierté de classe, de nouvelles valeurs et de nouvelles institutions qui, en se frottant, ont établi leur cohérence. Il a aussi fallu du temps : plus de vingt ans entre les années 1910 où s'éprouve la performance des organisations tayloriennes et la fin des années 1930 où s'en négocient en France les contreparties ; encore vingt ans jusqu'à la construction concomitante des conventions collectives, de l'État-providence et d'un syndicalisme de classe<sup>6</sup>, et trente ans seulement jusqu'à ce que ces acquis se banalisent et, de ce fait, s'épuisent ! Trois étapes, d'expérimentation de la valeur productive de nouvelles organisations du travail (et pas seulement son intensification), d'acceptabilité et de légitimation sociale par la négociation les inscrivant dans un échange social débordant le seul exercice du travail, et d'institutionnalisation de nouvelles règles et formes de protection de l'emploi.

Aussi peut-on voir dans le chaos actuel le signe d'un libéralisme débridé, établissant sa performance sur la destruction de tout lien social. L'hypothèse est tentante par la clarté des clivages qu'elle instaure entre bourreaux et victimes et par les solidarités qu'elle peut susciter, mais ce sont des solidarités compassionnelles et fusionnelles qui laissent la victime dans sa position de victime, plus que des solidarités dans le projet de transformation de son statut. Mais la destruction ne peut construire d'univers durable, la destruction finit par se détruire elle-même et finira par être détruite. Serions-nous vraiment à la fin du monde ou seulement à la fin d'un monde ? L'hypothèse apocalyptique ne permet pas de comprendre ni d'agir sur ce qui peut se construire, d'où la proposition d'explorer cette période plutôt comme transition que comme aboutissement, sans en masquer le caractère douloureux.

Au travers de l'histoire, avec une division et une organisation croissante du travail, plusieurs régimes de production ont vu le jour et se sont succédé en même temps qu'ils continuaient à cohabiter. Ainsi,

---

6. Plus radical dans son opposition à l'employeur en refusant toute implication dans son organisation, il se plaçait aussi de ce fait comme mieux à même de négocier les fruits d'une organisation que cette non-implication arrangeait. Où trouver aujourd'hui un syndicalisme source de fierté, capable de négocier les conditions et les fruits d'une implication du salarié dans son travail ?

ont longtemps cohabité dans la grande entreprise industrielle des univers antagonistes de métiers issus des traditions de l'artisanat et des univers « scientifiquement » rationalisés, chacun produisant une forme de performance dont l'autre était incapable, et vivant à côté de l'autre dans son univers cloisonné sans antinomie locale majeure. Les antinomies se sont manifestées à des niveaux sociaux supérieurs : conflits sociaux entre classes, mais aussi conflits internes qui laissèrent le syndicalisme exsangue à la fin des années 1920 entre tenants d'un syndicalisme de métier et tenants d'un syndicalisme de classe, chacun renvoyant à l'autre ses indignités et sa conception de la fierté : autonomie, conscience professionnelle et solidarité corporative entre égaux *versus* refus de toute implication dans l'organisation et les finalités du travail jugée comme une participation à sa propre aliénation, négociation d'une hiérarchie salariale et de la protection de l'emploi. Le conflit s'est apaisé avec la conclusion de conventions collectives qui délimitaient l'espace propre de chaque catégorie (ouvrier spécialisé, ouvrier professionnel, technicien, cadre) et établissaient en leur sein une nouvelle correspondance entre poste occupé, formation requise et salaire, alliée à de nouvelles formes de protection sociale au niveau de l'État. Pas de croissance sans de telles synergies qui ont fonctionné sans accroc pendant trente années, avant de se heurter à la triple mise en cause d'une consommation de masse de produits trop standardisés, d'organisations trop cloisonnées et du travail répétitif, ces contestations faisant émerger des valeurs jugées jusque-là contreproductives : celle de la diversification des produits et services en fonction d'attentes variées de la part des clients, celle de la coopération transversale dans les organisations et celles de l'innovation et de l'initiative au travail. Mais, ce qui apparut dans l'après-68 comme réponses sociales innovantes de quelques entreprises de pointe s'emparant de nouvelles occasions ne tarda pas, durcissement de la concurrence aidant, à devenir exigence compétitive pour toutes, et nouvel objet de rationalisation. Des solutions inventées localement dans les contextes qui s'y prêtaient relèvent aujourd'hui le niveau d'exigence compétitive et se sont généralisées comme problème pour toutes les entreprises, remettant parallèlement en chantier dans l'ensemble de la société les articulations emploi, formation, protection.

Trois aspects sont à souligner dans une telle évolution. D'abord, ce qui s'est exprimé comme contestation a transformé le réel parce qu'elle apportait en même temps une nouvelle capacité productive, de produits et services diversifiés, de coopération et d'initiative au travail.

Ensuite, chaque régime de production particulier a peaufiné sa performance en l'inscrivant dans un registre cohérent articulant un type de produit ou de service, la valorisation d'une qualité particulière du travail, un mode d'organisation et de formation et une forme de syndicalisme capables d'en assumer les exigences et d'en négocier les

conditions. On peut ainsi opposer très schématiquement des univers « métier » (produit ou service ajusté, habileté et conscience professionnelle, respect des règles de l'art, apprentissage par compagnonnage, syndicalisme de métier élitiste et corporatif) et « industrie » (produit standard de masse, niveau de technicité et respect de la hiérarchie, cloisonnement et discipline, éducation scolaire, syndicalisme de classe et « de masse »). Les conventions collectives ont transcrit cette cohérence dans des vocabulaires communs devenant de précieux guides tant pour les demandeurs que pour les pourvoyeurs de travail, pour les individus que pour les organisateurs, instituant des réseaux de significations constitutifs d'une société humaine.

Enfin, ces différents registres ont pu coexister pacifiquement : à l'un l'autonomie et la responsabilité là où était attendu du sur mesure ; à l'autre la seule responsabilité de la tâche prescrite là où était visée une production de masse. Les organisations actuelles tentent d'en superposer les exigences et les qualités antagoniques. Comme le notait un opérateur de maintenance : « On nous dit toujours de faire vite et bien, mais à chaque fois il faut savoir s'il faut faire vite au mieux ou faire bien en prenant le temps, et on ne nous dit pas ce qui doit être la priorité. C'est la machine à claques, on est sûr d'en prendre pour son grade. » Qu'il faille l'un ou l'autre dépend du client à servir, pressé quitte à voir la panne se reproduire ou préférant attendre pour avoir quelque chose de durable ; mais qui met le client devant le choix et qui en avertit l'opérateur ? Pas de performance sans restitution à l'opérateur du sens de son travail, pas non plus sans cela de fierté, de développement, ni de bien-être possible<sup>7</sup>. Les organisations affrontent aujourd'hui le défi de la complexité, celui des équilibres instables tenant non plus par la rationalité d'une hiérarchie mais par la rationalité limitée d'un processus d'échange. Le travail comme échange, nous y revoilà !

Par bien des côtés, les nouvelles organisations sont un retour aux valeurs de métier devenu celui d'un collectif, un métier d'entreprise ayant intégré les apports de la rationalisation industrielle : produit diversifié *et* coût maîtrisé, technicité *et* conscience professionnelle ou dit autrement qualification *et* compétence, individualisation *et* travail collectif, autonomie *et* fort poids des interdépendances. Toute la nouvelle performance est dans ce « *et* » qui ne peut plus être construit de façon extérieure ou surplombante par rapport aux individus. La coopération entre métiers différents, jusque-là écartée ou crainte dans les organisations hiérarchisées, car perçue comme une source de déviance, devient un élément incontournable de performance.

---

7. C'est ce que développe avec une grande pertinence Yves Clot, notamment dans *le Travail à cœur, pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte, 2010.

### *Le défi de la coopération*

La coopération, relation entre individus et implication de chacun, fait appel à leur engagement. La variété et l'innovation<sup>8</sup> ne s'obtiennent pas sans une décentralisation du pouvoir opérationnel, sans que les salariés n'y mettent du leur et ne s'impliquent personnellement dans les ajustements à opérer en interaction avec leurs collègues, avec les autres services et avec les destinataires de leur activité. Or l'implication ne se décrète pas, elle ne se commande ni ne s'achète (même si le fait de ne pas la rémunérer la détruit). Elle est le fait d'individus, de caractères, à la recherche de leur place, jamais réductibles à leur rôle, davantage guidés par leurs expériences vécues de mépris et de rejet que par leurs intérêts fluctuants. C'est avec eux qu'une organisation doit établir un ordre partagé, que le simple contrat marchand ou la seule injonction hiérarchique ne rendent pas, par eux-mêmes, légitime.

Pour qu'une valeur fasse sens comme guide d'action et repère légitime d'échange entre individus, il faut non seulement qu'elle donne des indications suffisamment claires sur l'orientation des actions à privilégier, mais aussi qu'elle éveille les sens, qu'elle suscite une émotion. Cela peut conduire à en privilégier l'aspect subjectif et pulsionnel ou, au contraire, à insister sur sa construction intersubjective<sup>9</sup> : pas de valeur qui ne résulte de discussions sur la pertinence des actions ; l'émotion est celle de l'échange et de l'attente des fruits de la réussite. Les valeurs ressenties de la façon la plus intime sont l'inscription dans cet intime de jugements d'efficacité émanant d'une confrontation avec d'autres. Les valeurs sont des institutions vivantes<sup>10</sup>, elles dépérissent lorsqu'elles perdent leur efficacité. C'est ce qu'avait montré Norbert Elias<sup>11</sup> : lorsqu'au XVII<sup>e</sup> siècle l'ordre de cour se substitue aux affrontements entre seigneurs, la capacité d'alliance l'emporte sur la force brute, le fort devient odieux et la politesse une forme d'habileté. Se produit alors non seulement une modification des pratiques mais, plus profondément, un changement anthropologique des manières de ressentir, ce qu'il appelle le processus de civilisation constitutif d'une nouvelle société civile.

C'est un pareil mouvement que nous connaissons aujourd'hui dans l'entreprise dont l'ordre est resté de nature féodale jusque dans les années 1970 : indifférenciation des sujets hors leur rang, droit régalien de l'employeur. Ce modèle entre en crise lorsque convergent les attentes

---

8. Pierre Veltz, *le Nouveau Monde industriel*, Paris, Gallimard, 2008.

9. Comme le développe en 1915 John Dewey, *la Formation des valeurs*, Paris, La Découverte, 2011.

10. Mouvement conjoint de construction de l'individu social et de la société décrit en profondeur par Cornelius Castoriadis, *l'Institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil, 1975.

11. Norbert Elias, *la Civilisation des mœurs*, Paris, Pocket, 1973 (1939) et *id.*, *la Dynamique de l'Occident*, Paris, Pocket, 2003 (1977).

de clients et de salariés de voir reconnue leur individualité, la seconde créant l'occasion de répondre à la première. Là où l'organisation imposait, il lui faut apprendre à solliciter les salariés collectivement et individuellement comme ressources, y compris dans des tâches d'exécution modestes. Là où les salariés exécutaient, il leur faut s'impliquer dans la réussite des interactions avec leurs collègues, avec les autres services, avec la hiérarchie, et avec les clients destinataires immédiats de leur travail et les clients finaux<sup>12</sup>. Ce sont dans ces interactions que se mobilisent les sens et dans les débats sur leurs conditions de réussite que se reconstituent les valeurs.

La coopération n'évoque pas d'emblée un univers pacifié, au contraire. « Coopération conflictuelle », a-t-on parfois souligné pour mettre l'accent sur les différences de logique à prendre en compte. Il est plus réaliste de parler de « conflit coopératif » : la coopération n'est que rarement souhaitée en soi, ce sont les divergences qui sont premières, la coopération est seconde et sauvée par les conflits. Sauf dans le monde associatif, on ne signe pas son contrat pour coopérer ou servir, on signe pour avoir un emploi en sachant qu'on ne le gardera que si l'entreprise subsiste, ce qui implique notamment que la coopération réussisse. Les divergences sont mises sous contrainte de réussite coopérative. Que ce soit le plus souvent l'employeur qui le dise, alors qu'on préférerait qu'il nous indique ce qu'on doit faire et en être quitte, n'en change pas la réalité. L'opposition ne porte pas sur ce point, mais sur la tentation de faire taire ou non le conflit pour que la coopération réussisse. Pour comprendre cela, il faut changer notre regard sur le conflit<sup>13</sup> : le conflit n'est pas un dysfonctionnement de la coopération, il ne recherche pas l'opposition, encore moins la crée-t-il, il en exprime l'existence. Le conflit libère la tension. En explicitant les différences à propos des divergences, il représente la chance de faire exister l'autre chez chacun : à la fois il crée des êtres plus complexes et il permet à chacun d'exister plus pleinement. Mettre en mots les conflits est un processus quotidien de socialisation qui soude les combattants du même bord et même des bords opposés. En explicitant les raisons des divisions et en explorant les terrains d'entente, le conflit permet de rebondir quand la coopération ne va plus de soi. Le contraire du conflit, ce qui est souvent le pire dans les relations sociales, c'est l'indifférence qui laisse chacun se débrouiller seul avec ce qu'agite le travail en lui, et qui, sauf lorsque l'individu arrive à se mettre en retrait<sup>14</sup> de son travail, apparaît comme la principale source de souffrance aujourd'hui.

---

12. Ou tout du moins avec la représentation que l'on s'en fait. La figure du client devient un sujet de controverse très riche de sens.

13. Comme nous y invitait dès 1909 Georg Simmel, *le Conflit*, Paris, Circé, 1995.

14. Bien analysé par Renaud Sainsaulieu, *l'Identité au travail*, Paris, Presses de la fondation de sciences politiques, 1988 (3<sup>e</sup> éd.), et théorisé par Albert Hirschman, *Exit, Voice and Loyalty*, Cambridge, Harvard University Press, 1990.

L'univers coopératif, contrairement à l'idée reçue, est ainsi un univers hautement conflictuel, il génère moins d'explosions externes et plus de conflictualité au quotidien. Les controverses inhérentes au travail sur les finalités, les manières de faire, sur l'évaluation de ce qu'on appelle « faire du bon travail » ou « travailler bien », sur les modes de coopération entre collègues ou avec la hiérarchie prennent une grande importance dans la construction des solidarités et des identités professionnelles. Le syndicalisme peine à s'en emparer, parce que ce sont souvent des sujets de brouille entre salariés, comme l'étaient au sein des métiers les controverses sur les règles de l'art. Dans l'univers industriel, le syndicalisme s'était habitué à renvoyer cette patate chaude à l'employeur. Tous deux aujourd'hui peinent à réapprendre la force coopérative du conflit inhérente au travail et pas seulement au contrat de travail. Comment en effet souder un collectif si ses membres ne peuvent se mettre au clair sur des questions aussi présentes ?

Cette montée de l'individualité au sein de l'entreprise peut être éclairée par trois analogies avec ce qu'elle a représenté pour la société entière<sup>15</sup> au sortir de l'ordre féodal : dans un premier temps, une société d'égaux différents a pu se construire en séparant ordre privé et ordre public, chacun n'étant obligé et n'ayant à rendre compte que de ce qui concernait la vie sociale. À l'inverse, au nom de la prise en compte de l'individu « dans sa richesse et sa totalité », on voit fleurir dans l'entreprise des modes d'organisation totalitaires, quelquefois même prônés par les services des ressources humaines, ne laissant plus de place à l'individu pour se construire de façon autonome. On voit combien cela engendre de souffrance, en même temps que l'on voit les remèdes appliqués l'amplifier au nom de la prise en charge des risques psychosociaux<sup>16</sup>. C'est un enjeu essentiel de performance et de durabilité de ces nouvelles organisations que d'explicitier la barrière non pas entre privé et public, mais entre privé et professionnel qui est la forme du public au travail.

Par ailleurs, de même que cette société s'est construite en autonomisant la société civile de l'emprise du politique, en créant un espace guidé par ses objectifs propres qui ne soient pas entièrement ordonnés par les conflits politiques, il est nécessaire pour faire exister le professionnel d'activer une vie interne propre à l'entreprise en dehors de l'emprise de l'employeur : pas de valeur qui se construise dans un cadre hiérarchique ! Le métier ne peut être la ressource et la protection dont les individus ont besoin pour exister au travail, s'il n'émane librement de leur collectif. Ce peut être une source vivifiante de renouvellement du syndicalisme.

---

15. Ce qu'évoquait en 1992 l'ouvrage de Renaud Sainsaulieu et Denis Segrestin, *L'Entreprise, une affaire de société*, Paris, Presses de Sciences Po.

16. Voir Y. Clot, *le Travail à cœur...*, *op. cit.* et le rapport d'Henri Lachmann, Christian Larose et Muriel Penicaud, *Bien-être et efficacité au travail*, remis au Premier ministre en février 2010.

Enfin, tout comme la société ne cesse de s'interroger sur ses modes de délibération pouvant produire du vivre ensemble<sup>17</sup>, l'entreprise et ses parties prenantes, direction et salariés, ont à renouveler leurs modes de confrontation. Pour pouvoir le faire en acceptant le conflit inhérent au travail plutôt qu'en le niant, les relations professionnelles doivent trouver une base objective leur permettant de se régler en sortant du face-à-face destructeur qu'est le rapport hiérarchique, pur rapport de pouvoir. Il faut pour cela un objectif qui dépasse les parties prenantes et fasse retour aux raisons de la coopération ; cela peut être activé en faisant resurgir les controverses sur la destination et les destinataires du travail et les débats sur les conceptions d'un bon travail, celui que l'on peut s'approprier et qui redonne à chacun sa place dans l'entreprise et la société.

Yves Lichtenberger

---

17. Pierre Rosanvallon, *la Société des égaux*, Paris, Le Seuil, 2011.



## Gestion des compétences et valeurs du travail

Yves Lichtenberger

► **To cite this version:**

Yves Lichtenberger. Gestion des compétences et valeurs du travail. José Allouche. Encyclopédie des ressources humaines. 3e ed., Vuibert, 2012, Divers supérieur Gestion, 9782311007305.

**HAL Id: hal-00739097**

<https://hal-enpc.archives-ouvertes.fr/hal-00739097>

Submitted on 5 Mar 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Gestion des compétences et valeurs du travail

Yves Lichtenberger\*

**Résumé** – Longtemps réservée aux seuls professionnels, l'exigence de compétence(s) s'étend aujourd'hui à l'ensemble des salariés. Autour de ce concept se construisent un ensemble de démarches et d'outils de gestion qui accompagnent une nouvelle conception de l'entreprise et des relations de travail. Là où l'organisation cherchait à cadrer a priori l'activité par la prescription des tâches, elle appelle aujourd'hui à la prise d'initiative, à la coopération, à l'autonomie et à la responsabilité. Les définitions de la compétence et leurs modes d'évaluation sont au cœur d'intenses débats sociaux nourris d'apports scientifiques de plusieurs disciplines, tout autant que de ceux de responsables d'entreprises et de syndicalistes, de formateurs et de consultants. Effet d'un durcissement de la concurrence ? Diffusion d'un nouveau modèle ? Ce texte essaie de cerner les moments d'apprentissage de nouvelles formes de performances et de mobilisation des individus au travail qui incitent à une redéfinition de la valeur même du travail et de ses modes de reconnaissance.

**Mots clés** : compétence, évaluation, organisation du travail, qualification, relations professionnelles.

**Key words** : competence, evaluation, industrial relations, skills, work organisation.

Le terme "compétence" s'est imposé dans la gestion des ressources humaines de façon somme toute récente. Comme celui de "profession", le terme a longtemps été réservé à l'exercice d'une activité libérale ou comportant une complète autonomie de jugement et d'action. Aujourd'hui il s'étend dans l'univers salarial car l'apport des individus au sein des organisations de travail y déborde les qualifications en usage. La compétence signe l'émergence d'un nouveau repère concurrentiel : la valorisation de l'initiative des salariés que les formes de rationalisation industrielle s'étaient acharnées à réduire. Leur autonomie et leur

---

\* Lichtenberger Yves,  
sociologue, professeur à l'Université Paris-Est Marne la Vallée, chercheur au Laboratoire techniques,  
territoires et sociétés (Latts).

Axes de recherche : compétence professionnelle, évolution des organisations du travail et des  
relations professionnelles.

yves.lichtenberger@univ-paris-est.fr

responsabilité, bref leur "professionnalité", deviennent des conditions de développement de nouvelles formes de performance, même pour les moins qualifiés d'entre eux. Là où ils apparaissaient interchangeables au sein d'une même catégorie, « l'idée de compétence conduit, comme l'écrit G. Vergnaud (1998), à mettre le doigt sur "ce qui fait la différence" entre un individu et un autre sans que l'on sache forcément en distinguer clairement l'origine ou la raison ». En ce sens dans la plupart des disciplines le concept de "compétence" (ou plutôt celui plus analytique des "compétences" au pluriel) a d'abord une valeur éminemment pratique : en psychologie cognitive, en sciences de l'éducation, en ergonomie comme en économie ou en gestion, on en pose l'existence pour justifier une performance sans pour autant l'expliquer. Pas étonnant, dès lors, que les définitions se multiplient selon la visée opératoire de celui qui l'emploie : organisation du travail, formation, gestion de l'emploi, rémunération. Chacun, cadre opérationnel, responsable de ressources humaines, syndicaliste, consultant, formateur, le tire dans le sens qui lui est propre. « Peu importe, conseillait déjà Naville en 1956 à propos de l'émergence de la notion de qualification, on sait de quoi on parle » : au travers des regards particuliers, c'est bien la même réalité qui est évoquée, celle d'une implication accrue des salariés dans l'organisation de leur travail, engendrant le besoin de nommer et reconnaître la façon particulière dont chacun combine ses ressources pour faire face à des problèmes et situations complexes.

Aujourd'hui, le concept tend à acquérir une forme de solidité sociale au fur et à mesure de son objectivation tant dans des outils de gestion des ressources humaines que dans des accords collectifs d'entreprises et de branches qui accompagnent depuis les années 70 une profonde transformation de nos systèmes productifs et de nos manières même de travailler (Cannac 1986, Zarifian, 1988 et 1999, Minet et al. 1994, Ughetto 2009)). C'est la construction progressive de cette « notion témoin de notre époque » (Ropé et Tanguy, 1994) que nous allons nous efforcer de suivre pour en comprendre la pertinence et les limites.

## **1. Compétence et confrontations sociales, l'émergence d'une nouvelle forme de performance**

La compétence a été longtemps l'apanage des gens de métiers et des cadres n'ayant de compte à rendre qu'à leurs pairs. La banalisation du terme, et son extension aux salariés d'exécution, marque une remise en cause et une redéfinition des formes tayloriennes de prescription du travail et du système "fordien" de relations professionnelles. Avec le recul ce mouvement, souhaité par une main d'œuvre plus formée et rendu possible par une automatisation des tâches les plus mécaniques de l'activité productive apparaît comme un long processus d'apprentissage de nouveaux modes de coopération ; apprentissage conjoint des acteurs concernés d'une redéfinition de la valeur du travail humain que la rationalisation industrielle avait considérablement appauvri et que les classifications Parodi n'arrivaient plus à saisir. C'est ainsi avec les grèves post soixante-huitardes des OS de l'automobile revendiquant de voir reconnue leur "compétence" et pas seulement la qualification de leur poste que le terme compétence fait son entrée dans les relations professionnelles (Lichtenberger 1999).

Vu ainsi, l'émergence de la compétence n'apparaît plus seulement liée à un durcissement d'exigences concurrentielles et organisationnelles, mais à un développement de capacités individuelles et collectives antérieurement bridées, voire contrées. Elle apparaît à la fois comme indicateur de problème –la contestation des organisations tayloriennes fordiennes- et

comme offre de solutions –la capacité d'initiative et d'innovation. On peut ainsi en saisir les étapes et les potentialités dans trois registres : celui du travail, des organisations et du marché.

- Le premier registre concerne la contestation de l'émiettement et de la spécialisation du travail industriel qui bloque la reconnaissance du travail effectif. Dès la fin des années 60, de la Suède à l'Italie en passant par la France éclatent, particulièrement chez les ouvriers de l'automobile et de la sidérurgie, des revendications d'un « bon travail qui utilise non seulement les bras et les jambes, mais aussi le cerveau et les capacités de décider des salariés » (Syndicat LO Suède), d'un « travail plus humain » (Allemagne), d'un développement de la « professionalita » des exécutants (Italie), d'une reconnaissance « de l'individu et pas seulement du poste » (France). Une telle contestation portait également en elle une nouvelle offre productive d'engagement professionnel de la part de ces mêmes personnels. Quelques établissements (Berliet-Venissieux, Sacilor-Imphy) expérimentent dans ces années, avec des motivations aussi militantes qu'opérationnelles, de nouvelles organisations qui serviront de creuset aux expériences ultérieures. Dès 1975, s'inspirant de ce qui avait été fait à Berliet, la grille conventionnelle de la métallurgie est refondue au profit d'une évaluation individualisée des emplois par critères classant qui entérine l'importance de l'autonomie et la responsabilité pour les salariés d'exécution, facteurs jusqu'alors considérés pour ces catégories comme fauteurs de désordre plus que de performance. En une trentaine d'années, ce mouvement se généralisera à toutes les conventions collectives intégrant souvent des grilles d'emploi décrites en termes de "compétences".

- Le second registre concerne la contestation des cloisonnements hiérarchiques et fonctionnels. Dans les années 70, faisant pendant aux revendications autogestionnaires qui sont aussi une valorisation des coopérations dans l'entreprise, s'expérimentent des formes de "modernisation négociée" (BSN) et de "management participatif" (Hewlett-Packard). La participation des salariés devient un souci du management, l'implication de chacun au delà de sa tâche faisant de ses "compétences" une "ressource humaine" pour l'organisation. La réappropriation des objectifs stratégiques de l'entreprise par des collectifs travaillant en groupes projet, capables de s'auto-organiser localement, devient une source vitale de performance.

- Le troisième registre fait retour au marché. La lassitude d'une consommation de masse standardisée laisse place à la valorisation d'une offre de produits et services diversifiés "orientés clients". S'ajuster en permanence à la variété et aux fluctuations des demandes des clients, être plus attentif à la qualité des services rendus qu'à la quantité produite, nécessite des ajustements continuels qui ne peuvent être obtenus qu'avec des salariés plus impliqués dans l'atteinte des objectifs fixés par l'entreprise. La pression de la concurrence laisse de moins en moins place aux entreprises qui n'ont pas appris à tirer parti de l'initiative de leurs salariés.

Contestation et offre productive, amorçage expérimental dans des établissements de pointe, généralisation concurrentielle, ces temps distincts pour une entreprise s'imbriquent étroitement pour une société. Au travers d'eux le terme "compétence(s)", utilisé à la fin des années 60 comme contestation du taylorisme triomphant, repris des linguistes (Stroobants, 1993) par les formateurs dans les années 70 pour instrumenter l'évolution de la formation professionnelle, se généralise au cours des années 80 dans les dispositifs d'organisation et de gestion des ressources humaines.

Un tel mouvement n'est pas sans rappeler la façon dont l'extension de la rationalisation industrielle dans l'entre-deux-guerres avait débouché sur de nouvelles conventions collectives bouleversant les anciennes références de métier. Les "grilles Parodi", conclues dans les années 50 dans chaque branche professionnelle pour désigner et hiérarchiser les postes occupés sont plus le fruit des longues confrontations qui se sont déroulées aussi bien au sein du monde salarié que patronal qu'entre ces deux mondes, que d'une analyse objective des emplois. Non seulement ces conflits lui ont donné leur forme, mais ce sont eux qui ont procuré aux hiérarchies ainsi construites leur stabilité en même temps qu'une certaine inertie sociale (Saglio 1986). La valorisation de la compétence traduit un travail similaire de régulation nécessité par le recul des formes antérieures de prescription (Veltz 2000) et la transformation des formes de subordination (Suppiot 1999). Elle relève un nouveau défi productif : le développement de la valeur créée par l'implication et l'initiative des salariés dans l'organisation de leur travail.

## **2. Compétence et négociation sociale ou la compétence comme mode de qualification.**

Dès 1955, dans un article traduisant une remarquable capacité d'anticipation, Touraine avait décrit l'évolution de la qualification professionnelle en distinguant trois formes qu'il faisait correspondre à trois stades d'organisation industrielle. Tout d'abord la qualification du professionnel valorisant son habileté développée dans l'apprentissage d'un métier ; la qualification est ici clairement attribuée à l'ouvrier et non à la fonction et ne préjuge pas, contrairement aux formes anciennes du métier, des responsabilités et des marges d'autonomie qui lui seront confiées. Il les découvrira en quelque sorte une fois au travail. Ensuite la qualification technique garantissant l'acquisition des connaissances nécessaires à la compréhension et à l'exécution des prescriptions ; la performance se déplace de l'habileté et de l'effort fourni individuellement vers la qualité de l'organisation et la bonne tenue des postes. La qualification se définit en fonction de l'organigramme et des places attribuées à chacun, cette distinction entre qualification du poste et qualification de l'individu, incompréhensible dans un univers de métier, sera une source de constantes contestations. Enfin la qualification sociale, assimilable à un statut, où le rôle du salarié se définit moins par le contenu prédéfini de son travail que par sa participation à un « réseau de communications de constructeurs, de surveillants et de contrôleurs », réseau dont les frontières n'ont depuis cessé de s'étendre. Déjà Touraine insistait sur la nécessité de concevoir un tel découpage non comme une succession automatique mais comme un processus « dont les possibilités peuvent être ou non utilisées. Il est possible de maintenir l'ouvrier dans un rôle de surveillance élémentaire, il est possible aussi de lui donner une compréhension large de l'ensemble technique au milieu duquel il se trouve placé, il est possible enfin, de reconnaître la nouvelle qualification sociale qu'implique la notion de statut ».

Dubar (1996) suggère de voir dans cette définition de la "qualification sociale", une anticipation de ce que les experts appelleront "compétence" à la fin des années quatre-vingt en liaison avec celui de compétitivité. Il ne s'agit plus en effet d'abord de « tenir un poste de travail », mais de « participer activement à la réalisation des objectifs de l'entreprise ». De ce fait « les qualités gestionnaires et relationnelles » deviennent essentielles, anticipant ainsi, trente ans avant, ce qui deviendra un des traits les plus distinctif de la compétence.

D'un côté, en opposition au concept de qualification (Paradeise 2001), le repère de la compétence marque quatre évolutions :

- la qualification renvoie à une certaine standardisation des capacités, par le métier ou le poste. La compétence met l'accent sur les différences entre les individus. Elle dépend concrètement d'un individu et non abstraitement de sa catégorie professionnelle. Elle traduit le caractère contextualisé et personnalisé d'une action, elle marque un style. « De ce fait elle est plus subjective, plus susceptible d'interprétation, plus sensible aux rapports de force dans l'entreprise » (Joubier, 2001),
- la qualification se reconnaît a priori au moment de la conclusion du contrat de travail, la compétence se révèle à posteriori au travers de la pertinence des initiatives prises et des responsabilités assumées. « Si c'est au pied du mur que l'on voit le maçon, c'est en haut du mur que l'on apprécie sa compétence » écrivait déjà Auguste Detoeuf, alias O.Barenton confiseur. La compétence s'inscrit dans un processus de développement et d'apprentissage continu au travail,
- la qualification garantit un potentiel requis par un travail donné, la compétence y ajoute la capacité à s'ajuster et évoluer en fonction des besoins de la tâche ou de la mission confiée. Elle opère un déplacement de l'organisation vers l'individu (ce qui ne veut pas dire vers l'individu isolé ni coupé de moyens, au contraire) quant à la responsabilité de la réussite effective d'une tâche ou mission,
- la qualification reconnue définit les capacités mises à disposition de l'organisation par le salarié en fonction de situations-type, la compétence inclut la mise en œuvre autonome de ces capacités en situation réelle de travail.

De l'autre, la compétence n'existe qu'en rapport à une activité donnée, repérée par quelqu'un ou par une instance. Il s'agit donc bien d'une manière de qualifier : qualifier par les activités réussies plutôt que par le poste tenu. L'opposition traditionnelle entre qualification et compétence ne porte-t-elle finalement pas essentiellement sur la distinction à établir entre qualification du travail et qualification du travailleur ? En passant du métier au poste, on était aussi passé d'une définition du travail par le travailleur, à une définition du travailleur par le travail (Clot 2008). La qualification par la compétence fait ainsi retour à une qualification du travailleur qui déborde celle de son poste.

Il y a en ce sens beaucoup d'ambiguïté à parler de "compétence requise", puisque justement l'organisation met d'autant plus en avant la compétence du travailleur qu'est attendu de lui autre chose que ce qu'elle est capable d'explicitier et de requérir. C'est ainsi que la qualification de la compétence d'un salarié fait souvent écho à sa professionnalité : est professionnel au sens fort, celui qui déclare (professe) que l'on peut s'en remettre à lui dans un domaine qui est le sien. Le professionnel est expert, il possède au travers de son savoir et de son expérience accumulée un large répertoire de situations et de solutions « Quand il ne sait pas, il sait quand même ». Il est stratège, il sait fonctionner en mode projet et construire les procédures de résolution de problèmes permettant de surmonter des difficultés non prévues. Il est fiable, il ne vous laisse pas en plan, il connaît ses limites et sait construire les coopérations nécessaires, « même quand il ne peut pas, il peut quand même » (Ughetto 2008). A l'inverse, de même que la compétence comme responsabilité se confie avant de s'éprouver, le professionnel n'agit bien que lorsqu'on lui fait confiance.

Une telle évocation de la compétence comme la professionnalité en souligne un des enjeux : à l'échange construit entre subordination à l'employeur et garantie d'une protection de revenu et d'emploi, succède aujourd'hui un équilibre difficile à rétablir entre implication au travail et reconnaissance (Bernoux 1981). La définition et l'élucidation du contenu des compétences y participent au prix d'un intense travail social comme il y en eu autour de la qualification dans l'entre deux guerres, travail fait de conflits et de compromis provisoires, à la fois recherche

d'efficacité et de légitimité. Chaque définition de la compétence et de ses composants implique une vision "sociétale" particulière d'un partage de responsabilité entre employeur et salarié. Ce sont ces composants de la compétence que nous voulons maintenant essayer d'éclairer.

### 3. Les degrés d'intensité sociale de la compétence

Passant de la désignation de la qualification contractuelle d'un salarié à sa compétence, on donne chair à un salarié : d'une catégorie abstraite on passe à un individu concret, d'un potentiel à une mise en œuvre effective, d'un rôle préécrit à son interprétation en situation. Ce faisant, on appréhende aussi un individu de plus en plus socialisé : doté de moyens et de responsabilités, agissant en interaction avec d'autres, plus ou moins coopératif, au fond ou seulement en façade. La compétence comme repère professionnel est plongée dans le plus vivant des relations professionnelles : ce qui s'y donne, s'y échange et s'y constitue comme identités, ce qui fait le lien "entre" les apports d'un individu et sa valorisation dans et par une organisation. Désignant et instituant cet "entre" l'individu et l'organisation, relation et non objet, elles existent, comme tout élément spécifiquement social, du fait d'être nommées. Constituées par tâtonnements et ajustements, pas étonnant que les définitions puissent en être imprécises et multiples. Le concept reste éminemment pratique, lié à ses finalités opérationnelles. Rien n'oblige du coup à ce qu'on use des mêmes références pour guider le travail que pour le rémunérer, qu'on utilise les mêmes fiches pour recruter que pour former, Il y a juste un besoin de cohérence entre divers outils. Il est important d'en avoir conscience pour mieux construire cet "entre" l'individu et l'organisation.

#### De la qualification à la compétence et vice versa :

<i>Les ressources d'un individu</i>	<i>qualités de l'individu</i>  <i>définis a priori</i>	<i>relation individu + moyens</i>  <i>en situation</i>	<i>effets individu + collectif</i>  <i>évalués a posteriori</i>
<i>approche synthétique et globale</i>	<b>La qualification</b>  un potentiel professionnel →	<b>La compétence</b>  une prise de responsabilité ↓	<b>La performance</b>  une atteinte d'objectif
<i>approche analytique et partielle</i>	↑ <b>des capacités</b> reconnues utiles dans un type ou une classe de situation	<b>des compétences</b> significatives effectivement exercées dans une situation particulière ←	<b>des résultats</b> mesurés au travers d'indicateurs

Ces précautions étant prises, les usages du terme compétence révèlent, en plus des différences de niveaux d'expertises propres à toute qualification, des degrés croissants de densité sociale du lien professionnel en fonction de l'implication des individus qu'ils manifestent et de l'ampleur de la confiance qui leur est faite.

Quatre degrés de compétences peuvent être soulignés :

- a). **la compétence comme capacité** à effectuer une tâche, ce qu'un individu "sait..." ou "est capable de ...". Il s'agit de nommer, en bloc ou en liste, des qualités d'un individu (ou d'un collectif) supposées intervenir dans la réalisation d'une performance.

Cette approche "substantialiste" (Campinos-Dubernet et Mary 1986) de la compétence, suffit lorsqu'il ne s'agit que de prescrire une tâche. Un premier risque est d'y limiter le regard qu'elle apporte sur l'individu en le réduisant à ce qu'on lui fait faire. Un second risque est de considérer ces capacités comme des caractéristiques substantielles de l'individu, éludant les conditions d'organisation et d'environnement qui lui permettent de réussir ou le font échouer. C'est ce que soulignent les sciences de l'éducation et l'ergonomie cognitive qui ont particulièrement développé cette approche pour éclairer les conditions de performance des individus et définir des chemins d'apprentissage. Elle ont ainsi élargit le concept initial de "capacité" en y ajoutant la nécessaire adaptation de l'action que requiert son effectivité en situation réelle. Dans les faits, une compétence nécessite toujours pour s'exercer une combinaison de plusieurs capacités, c'est toujours une "macro-capacité".

- b). **la compétence comme qualification**, évaluation des qualités valorisées par celui pour lequel elle s'exerce. Notion proche de celle de qualification requise, elle met l'accent sur ce qui est attendu du salarié.

Cette approche "relativiste" est au cœur des politiques de ressources humaines. Elle reconnaît qu'un salarié sera jugé ou non compétent, voire sera estimé être devenu incompetent, non seulement en fonction de ses capacités, mais aussi en fonction de la stratégie de son entreprise ou des valeurs du groupe social auquel il appartient (que cherchent à exprimer les « critères classants »). Le regard est élargi à ce qu'un individu pourrait faire, ou à ce qu'il fait en dehors de ce qui lui est demandé ; ce qui est essentiel pour accompagner les mobilités et traiter conjointement l'évolution des organisations et celles des salariés. Un premier risque est du coup de trop couper gestion du travail et gestion des ressources humaines, de trop compter sur ces dernières pour gérer l'évolution et la mobilisation des salariés et d'en déposséder l'encadrement de proximité en oubliant que l'essentiel des changements d'un salarié se passe sur place ! Un second risque est de s'illusionner sur les limites d'un management des compétences et de croire pouvoir revenir avec des injonctions nouvelles à un pilotage de la mobilisation des salariés par l'organisation. La compétence, si elle est signe d'autonomie, ne se commande ni ne s'achète. Elle ne se mobilise pas de l'extérieur, c'en est bien là la difficulté.

- c). **la compétence comme habilitation**, c'est-à-dire comme attribution d'une responsabilité et d'un pouvoir de décision et d'action à un individu dans un domaine délimité en fonction de son savoir et de son expérience. C'est le sens ancien du latin *competentia*, repris par les juristes et désignant le droit conféré à une autorité de juger et décider dans le domaine qui lui est confié.

On pourrait parler d'une approche "institutionnaliste" où la compétence est définie par les limites de responsabilité qu'elle institue. Cela explique que le terme ait mis si longtemps à s'appliquer aux salariés d'exécution alors qu'il semblait naturel pour les salariés d'encadrement. Cette approche semble aujourd'hui faire se rejoindre les deux précédentes :

pas d'attribution de responsabilité sans reconnaissance des capacités à la tenir, et pas de reconnaissance sans substrat. Pourtant, l'existence d'un substrat stable et identique d'un individu à l'autre ayant réussi la même épreuve est une hypothèse infirmée par les travaux de psychologie différentielle et par les recherches de neurologie cognitive. Celles-ci poussent au contraire à considérer que les individus s'y prennent de différentes manières et mobilisent des ressources différentes, pour réussir les mêmes activités. Dès lors il faut considérer cette troisième conception comme indépendante des deux premières : l'habilitation ne fait pas qu'officialiser une reconnaissance, elle crée en partie les ressources de la compétence, qu'il s'agisse de la confiance ou de la réputation accordée qui conforte la confiance en soi, elle-même source de réussite, ou de l'autorité attribuée qui donne pouvoir d'encadrement. L'habilitation est d'autonomie.

- d). **la compétence comme engagement** et prise de responsabilités par un individu de la situation professionnelle qui lui a été confiée. Est compétent celui qui prend sur lui d'arriver à débrouiller les problèmes rencontrés en situation là où les prescriptions sont insuffisantes pour prédéfinir les tâches.

Cette approche, que l'on pourrait appeler "conventionnaliste", fait de la compétence un mode de régulation des coopérations au travail. La nomination et la reconnaissance d'une compétence deviennent dans ce cadre une garantie de son effectivité parce qu'elles procèdent d'un échange social qui ne peut être construit que conjointement. Elles incluent une démarche partant de la responsabilité confiée et acceptée pour expliciter les conditions d'engagement du salarié, les moyens de travail et les formes de reconnaissance lui permettant d'exercer sa compétence. Il s'agit avant tout de qualifier la mission confiée à l'individu et d'explicitier l'interaction entre l'individu et l'organisation. La réussite de l'interaction est posée comme objectif commun de l'individu et de l'organisation, comme difficulté à résoudre là où elle était précédemment évoquée comme devant aller de soi. La tentation est évidemment forte d'en oublier les termes et de reporter sur l'individu seul la charge de la réussite. Risque particulièrement présent dans des situations mal déterminées courantes dans des organisations en constante évolution, d'en revenir à une évaluation culpabilisante de l'incompétence comme défaut du salarié ou manque de savoir être (Bellier 1998).

Ces différentes acceptions de la compétence comme capacité, qualification, habilitation et engagement, expliquent la difficulté d'une définition unifiée entre disciplines, chacune privilégiant l'angle d'approche sous lequel ses savoirs deviennent opérationnels (de Meyer, 1999). La compétence y apparaît plus comme l'indice de problèmes, que comme la désignation de solutions. De ces quatre approches on pourrait tirer un tableau ordonnant les débats scientifiques autour de l'effectivité et de la permanence de la compétence (a,b) versus son caractère purement contextuel (c,d), ou autour de son origine comme disposition interne à l'individu (a,d) versus sa dépendance de la définition des rôles par l'organisation (b,c). Mais c'est aussi cette polysémie qui assure au terme son épaisseur sociale et son développement en le constituant comme un creuset de discussions pertinent pour permettre aux différents acteurs en interaction professionnelle de régler la multiplicité de leurs approches.

Il est de plus frappant de voir un mouvement similaire se produire dans la plupart des pays développés. Le terme compétence que l'on traduisait jusqu'à peu en hésitant en anglais entre *ability* et *skill* et qui avait du mal à se différencier en allemand de celui de *Qualifikation* trouve aujourd'hui de clairs correspondants dans les mots de *competence*, *competency* et *Kompetenz*. Il est frappant par exemple de constater combien le terme de compétence s'est plutôt substitué à celui de qualification là où les repères conventionnels de qualification étaient les plus faibles ou devenus obsolètes, alors qu'ailleurs s'établissait une articulation

entre les deux. Ainsi en Allemagne où la conception de la qualification inclut une forte dimension de responsabilité professionnelle héritée d'une tradition restée vivante de métier, la compétence a d'abord désigné les capacités transversales, notamment commerciales et relationnelles, qui se développaient de façon non spécifique d'une branche donnée.

#### **4. Nature et contenu de la compétence.**

"Savoir en acte", "savoir opérationnel validé en situation", "capacité de maîtrise d'une situation professionnelle", les définitions de la compétence professionnelle en vigueur dans les accords sociaux, rejoignant celles des scientifiques, celle de M.de Montmollin (1986) : « ensemble stabilisé de savoir et savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de type de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. Ils sédimentent et structurent les acquis personnels », celle de G.Malgaive (1990) : « la mise en œuvre dynamique d'une combinaison de savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoir-faire et savoirs pratiques dans la réalisation efficace d'une action précise dans une situation donnée, avec les moyens disponibles », celle de C.Levy-leboyer (1996) « les compétences sont des répertoires de comportements que certaines personnes maîtrisent mieux que d'autres, ce qui les rend efficaces dans une situation donnée. Ces comportements sont observables dans la réalité quotidienne du travail, et également dans des situations tests. Ils mettent en œuvre de manière intégrées, des aptitudes, des traits de personnalité, des connaissances acquises ».

Ces définitions ont en commun trois caractéristiques :

- la compétence renvoie à la mise en œuvre effective d'actions pertinentes et non seulement au potentiel supposé par une qualification. S'appuyant sur l'évaluation d'actions réussies, elle en présume la reproductibilité,
- la compétence s'apprécie individuellement (y compris la compétence collective qui renvoie à celle des membres d'un collectif considéré comme unité). Alors qu'à qualification égale deux salariés sont censés être interchangeable, la compétence met l'accent sur ce qui les différencie. C'est une des apories du modèle de la compétence : l'individualisation qui différencie des individus, différencie des individus de plus en plus interdépendants.
- la compétence est toujours contextualisée. Elle s'apprécie en situation réelle et se révèle au travers de l'action et des performances atteintes. Pour autant, en dehors de situations-test, on ne peut identifier compétence et performance. C'est une autre aporie du modèle de la compétence : en situation professionnelle, la performance est essentiellement collective et conjoncturelle, c'est-à-dire dépendante d'un mode d'organisation et d'un contexte de l'entreprise. Réussir nécessite d'essayer et de faire des erreurs, de se retenir, de coopérer et de se dévouer pour les autres, autant d'actions qui ne se voient pas directement dans les résultats obtenus.

Ces apories de la compétence, effective et présumée, individualisée dans un contexte coopératif, opérationnelle et cachée, marquent aussi la distance à établir entre la possibilité de la caractériser de façon objective, possibilité réservée à des situations de test ou de formation, et sa nécessaire objectivation sociale. Distinguer les deux, sa réalité et sa dénomination, c'est mettre l'accent sur son caractère éminemment social, objet social nommant une relation entre un individu et une organisation (ses attentes à l'égard de l'individu comme les moyens qu'elle lui apporte pour réussir), et non objet physique qui pourrait en être détaché. C'est aussi distinguer la reconnaissance globale de la compétence (au singulier) d'un salarié, et sa décomposition analytique, toujours partielle et partiale, en compétences (au pluriel)

significatives, sans pour autant être exhaustives, ni porteuses par elles-mêmes d'une particulière valeur sociale. A l'inverse, la confusion des deux, transposant le vocabulaire des formateurs dans les pratiques de gestion, a conduit dans bien des cas, sous couvert d'une explicitation de comportements attendus sur lesquels il était nécessaire d'attirer l'attention en formation, à faire des référentiel de compétences une liste d'injonctions managériales et un outil de sélection là où ils avaient été conçu pour former et développer en indiquant un chemin. Eviter une telle naturalisation de la compétence implique comme le souligne justement Le Boterf (1994) de ne pas la limiter à « une somme de savoirs, de savoir-faire, et de savoir être », mais de mettre l'accent sur le fait qu'elle est toujours « une combinaison pertinente opérée par un individu en situation de ressources qui lui sont propres ou apportées ».

Définir la compétence comme combinaison de ressources, c'est la faire sortir de l'ordre du savoir pour la situer dans l'ordre de l'action, dans celui des décisions prises et des responsabilités exercées. Le mystère de la compétence est celui même de l'action qui fait qu'un individu "sachant", et même "sachant faire", fait ou ne fait pas selon les moyens qui lui sont donnés, selon ce qu'il perçoit d'un contexte, des possibilités ouvertes ou fermées, des attentes et des craintes, des engagements et des refus qui s'y réactivent. Dès lors on peut regrouper l'apport des analystes de la compétence autour de trois dimensions sur lesquelles toute action s'appuie :

- celle des savoirs, qu'il s'agisse de connaissances (savoir de référence) ou de savoir-faire (savoir pratique). Parmi eux, la compétence met particulièrement l'accent sur les savoirs procéduraux, ce que l'on pourrait appeler les habiletés cognitives, telles les capacités d'analyse, de diagnostic, de résolution de problème, et sur les savoir-faire relationnels, capacité à s'exprimer, à communiquer et échanger des informations. En ce sens la compétence apparaît comme une forme élargie de la qualification traditionnelle, mise à jour de la dimension plus cognitive et plus collective du travail,

- celle des moyens et du pouvoir de faire. Dire que la compétence est toujours contextualisée, c'est aussi dire qu'elle est une relation opérée par un individu entre ses ressources et les moyens dont il dispose : moyens matériels, formation et informations, accès à des sources d'expertise, mais surtout et trop souvent négligés une claire définition de ses objectifs, de l'importance de son action pour son collectif de travail et pour la performance d'ensemble de l'entreprise, de son champ de responsabilité et de ses marges d'appréciation et d'innovation. C'est à ses conditions qu'il peut être en situation d'agir de façon compétente, c'est-à-dire pertinente. Il en découle que l'évaluation de la compétence d'un salarié ne peut être unilatérale, elle ne peut que résulter d'une évaluation réciproque : elle engage un avis de l'organisation sur le salarié, tout autant qu'un avis du salarié sur l'organisation. Dans une telle perspective, les entretiens professionnels deviennent un moment clé d'une construction conjointe de la compétence d'un salarié et de la compétence de l'organisation.

- celle du vouloir, traduisant l'engagement du salarié à tenir et assumer la responsabilité qui lui est confiée. La compétence implique que le salarié ait des motifs d'agir, ce qui est souvent traduit par une exigence de motivation, comme si la motivation était une disposition intrinsèque des personnes, étrangère aux gratifications et formes de reconnaissance qu'elles peuvent trouver dans leur activité. La motivation n'est pas un savoir être ni une compétence, elle met l'accent sur une dynamique d'appropriation par un individu des contraintes et opportunités fournies par le travail et réinterprétées en fonction de son propre système de valeurs et de préférences.

## 5 évaluation et reconnaissance de la compétence

Parler de la compétence d'un salarié, c'est parler de la pertinence de son activité professionnelle elle-même vue comme action, c'est-à-dire comme initiative exerçant et engageant une responsabilité. En ce sens, les trois dimensions de savoir, de pouvoir et de vouloir, proches de celles d'expertise, de stratégie et de fiabilité évoquées à propos de la professionnalité, font référence la première au savoir et à l'expérience antérieurement accumulée, la seconde aux conditions de décision en situation, la troisième à la reconnaissance de la performance obtenue, que celle-ci se traduise sur le plan matériel, financier ou symbolique. Pourtant ce dernier point semble difficile à trancher, l'abondante littérature de gestion en témoigne. Outre la difficulté d'accorder caractère individuel de la compétence et celui collectif de la performance, de faire la part de ce qui relève de l'individu et de l'organisation ou du contexte qui pousse à des quasi-négociations lors des entretiens professionnels, les formes de rémunérations préconisées restent loin d'être légitimement stabilisées. Elles oscillent entre une décision hiérarchique « verticale » privilégiant primes et promotions aux résultats, et une convention plus horizontale misant sur la reconstitution d'identité professionnelle et la pression latérale des collègues poussant chacun à « tenir son rang » une fois établi l'accord collectif sur les niveaux de professionnalité et les exigences qu'ils comportent. Cette opposition se retrouve dans les pratiques d'entreprises, certaines faisant de l'outil rémunération un levier et un préalable de leurs évolutions, d'autres au contraire attendant pour l'instrumenter que les transformations opérées au travail permettent d'y voir plus clair sur les nouvelles identités qui en résultent.

Il est clair en tout cas qu'il y a un impératif de cohérence entre forme d'organisation du travail et rémunération. Il est par exemple difficile d'obtenir durablement une plus forte implication des salariés au travail en privilégiant des formes de rémunération et de progression à l'ancienneté. Le développement de « démarches compétence » réactive une question posée de façon récurrente à propos de la qualification : là où le professionnel est payé en fonction de son niveau, l'ouvrier non qualifié l'est en fonction de la quantité de travail effectué. Doit-on de la même manière reconnaître la compétence (au singulier, de façon globale) en fonction du degré de professionnalité et de responsabilité exercé, ou doit-on rémunérer les compétences (au pluriel et de façon analytique) en fonction à la fois de leur niveau et surtout de leur nombre ? Ces deux solutions s'expérimentent et parfois se juxtaposent dans les entreprises en fonction des catégories concernées, et correspondent à des choix d'organisation et à des conceptions différentes de la nature de l'autonomie accordée aux salariés.

La remarque précédente conduit à insister, une fois encore, sur le caractère conventionnel des désignations de compétence. Les compétences ne sont pas des facultés dont on pourrait comme le goût ou l'odorat délimiter les cellules et les neurones concernés, elles sont le résultat d'un processus de définition sociale dans lequel les acteurs négocient les façons de les qualifier (Reynaud, 1988, 2001). Si elle s'appuie évidemment sur des qualités personnelles, c'est toujours l'organisation qui la qualifie en habilitant (Giddens 1988) les individus à en disposer. La définition des compétences, est ainsi au cœur de l'articulation entre la stratégie de l'entreprise et l'activité de ses salariés : elle donne un sens au travail. Le référentiel de compétences dépasse ainsi largement sa nature d'outil "RH", d'un côté il explicite les

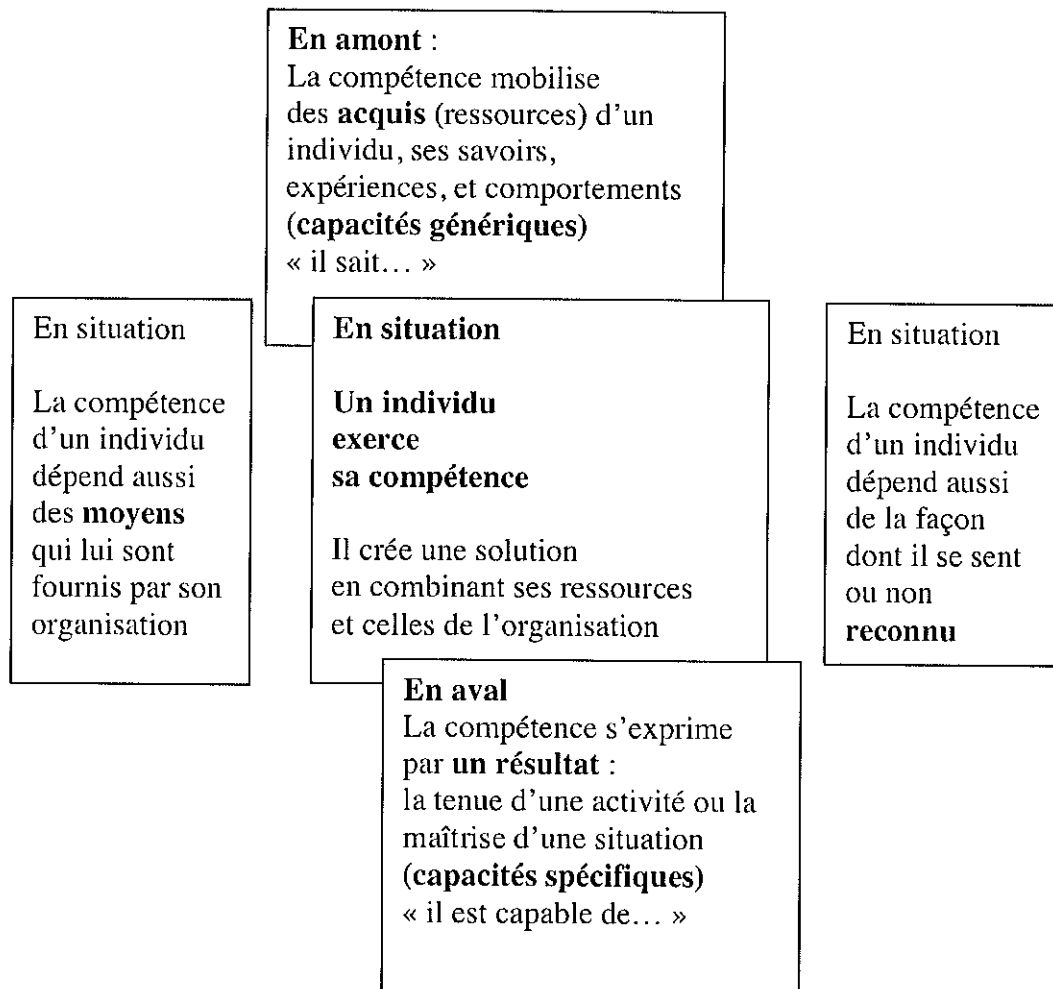
activités valorisées par l'organisation et les évolutions souhaitées, de l'autre il est un repère permettant aux individus et aux collectifs d'orienter leurs efforts et de se développer.

Il apparaît du coup particulièrement important de lier ces deux aspects dans l'élaboration de référentiels de compétences. Pour être décrite, la *compétence* d'un individu peut être repérée en énonçant les *compétences* jugées les plus significatives de son activité professionnelle :

- "*compétences métier*" (savoir, savoir-faire, connaissance des particularités d'un secteur), en rapport avec ce que l'on transforme par son activité,
- "*compétences service*" ou "*orientée client*" (capacité à comprendre et intégrer des contraintes de coût et de délai), en rapport avec le destinataire de l'activité,
- "*compétences relationnelles*", "*de coopération*" ou "*d'organisation*" (capacité d'expression et de compréhension d'autrui, de discussion et de négociation), en rapport avec le caractère collectif du travail: les collègues, la hiérarchie, les partenaires.

Pour mieux expliciter chacune de ces compétences deux approches sont souvent combinées, qui partent soit de leur amont en nommant les savoirs et capacités générales qui la génère (savoir lire, savoir résoudre une équation, savoir-faire un exposé, savoir s'organiser,...), soit de leur aval en nommant les résultats significatifs qui la valident (répondre à une demande d'information, débrouiller tel type de dossier,...).

### La compétence est l'exercice d'une responsabilité professionnelle.



Les capacités génériques, souvent explicitées par la formule "sait...", trouvent à s'appuyer sur les taxinomies établies par les didacticiens comme objectifs de formation. Leur généralité par rapport aux situations où ils peuvent s'appliquer leur confère par principe une plus grande transversalité en même temps que l'inconvénient d'une moindre garantie d'effectivité (Rey 1996). C'est l'interrogation récurrente sur les diplômés qui mesurent un acquis de formation sans que les performances attendues ne s'en retrouvent automatiquement en situation de travail. De plus l'efficacité d'une capacité générale dépend beaucoup de la situation elle-même : celui qui "sait animer" ou "sait communiquer" peut échouer dans un contexte à forte dimension technique où ces mêmes qualités peuvent être a priori plutôt perçues comme signe de superficialité.

Les capacités spécifiques, plus souvent exprimées par "est capable de ...", font échos à de nombreuses recherches de psychologie différentielle visant à établir un répertoire d'activités-type, qui n'ont pour autant jamais abouti à un répertoire stabilisé. Ils ont l'avantage inverse des précédents d'une plus forte effectivité et l'inconvénient d'une moindre transversalité. Ils s'appliquent par principe à l'ensemble d'une classe de situation, mais disent peu de chose sur leur possibilité d'être réutilisés ailleurs. Cela pose la question de la maille de définition des activité-repères de compétences : trop étroite, elle bloque les mobilités, trop lâche, elle perd son efficacité d'organisation du travail.

De fait les référentiels existants sont un mixte des deux approches, alors qu'elles renvoient à des modes d'acquisition très différents (Combes 2005). Ils établissent des listes de savoirs, capacités et parfois comportements attendus, laissant le soin à chaque encadrant de terrain et à chaque salarié de trouver la façon de les apprendre et de les combiner avec pertinence. De fortes différences se constatent dans l'usage de ces référentiels, simple liste d'activités plutôt utilisés comme élément d'évaluation de capacités et de sélection du personnel, ou tableau de bord guidant l'évolution des personnels en liant activités valorisées, modes d'apprentissage et condition de réalisation.

## **7. Gestion des compétences et développement des individus**

La désignation des compétences des salariés recouvre un triple enjeu : nommer les compétences utiles, les produire et à tout le moins comprendre ce qui facilite ou inhibe leur exercice, les reconnaître ce qui revient à habiliter les salariés à les exercer. Ces trois objectifs devraient renouveler en profondeur les outils de gestion des ressources humaines : établissement de référentiels, transformation des politiques de formation et de mobilité, nouveau rôle des entretiens professionnels, refonte des politiques de rémunération.

De ces transformations et des confrontations qui les accompagnent émergent une pluralité de "modèles de la compétence" (Zarifian 2004, Ughetto 2009) : conduisent-ils à une recontractualisation des rapports de travail donnant plus de place aux ajustements individuels entre un salarié et sa hiérarchie, ou au contraire à leur réinstitutionnalisation impliquant une redéfinition des rôles et des identités professionnelles ? Il est prudent de constater que ces deux logiques peuvent coexister dans la même entreprise, concernant parfois des populations ou des secteurs différents ; ce qui émerge n'est pas la victoire d'un modèle sur l'autre mais la construction d'une cohérence qui implique également, au-delà de l'entreprise, la façon dont se renouvellent le système éducatif, les syndicats, ou la place du travail dans la vie sociale.

En conclusion deux points de frictions méritent d'être soulignés.

Le premier, déjà évoqué, concerne la tension entre une reconnaissance des compétences d'un salarié comme somme de ses apports à l'entreprise, et celle de sa compétence comme signe de sa professionnalité et des responsabilités qui lui sont confiées. Dans le premier cas le référentiel est construit comme levier de prescription du travail et souvent directement connecté au système de rémunération. Dans le second la décomposition analytique des compétences n'a d'intérêt que comme élément réflexif permettant de baliser le chemin d'un développement des individus et d'une amélioration continue de l'organisation ; la rémunération en est généralement déconnectée pour être appuyée sur un dispositif autonome d'évaluation globale des emplois. L'apparition de nouveaux outils de "Knowledge management" vient à court terme renforcer la première tendance, mais, comme cela a été le cas pour les procédures qualité, rien n'interdit qu'ils deviennent un outil plus partagé d'apprentissage professionnel.

Le second concerne l'opposition entre "gestion des compétences" et "gestion par les compétences". La première prolonge les formes de gestion patrimoniale de l'entreprise à ces actifs immatériels que constituent les compétences de ses salariés, il s'agit de prolonger pour les activités cognitives l'intense travail analytique que Taylor avait initié pour les activités manuelles et d'en faire une base de réorganisation voire d'informatisation du travail (Mainier 2010). Dans cette logique, le travail d'organisation prime et encadre le développement des compétences attendues. La seconde dynamique fait « du développement des compétences professionnelles des salariés l'un des critères fondamentaux du succès et de la croissance de son entreprise » (Accord Acap 2000, Usinor 1998). Le développement de la compétence se produit dans l'appropriation et non plus dans la simple application de la stratégie. Ici c'est le développement des compétences qui tire l'organisation et l'amène à se transformer.

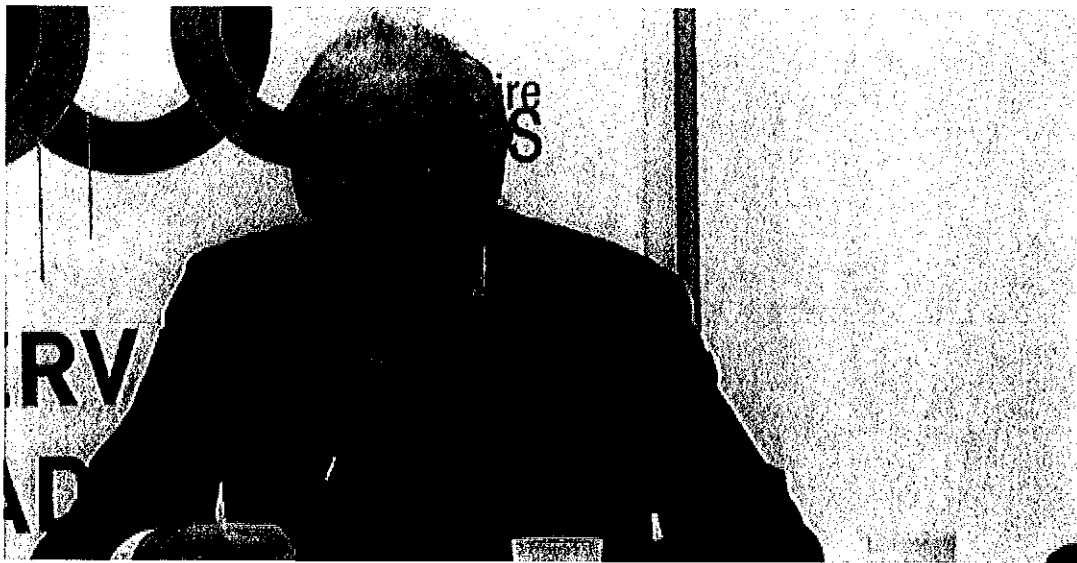
## Bibliographie:

- BELLIER S. (1998), *Le savoir-être dans l'entreprise*, Paris, Vuibert.
- BERNOUX Ph. (1981), *Un travail à soi*, Paris, Privat.
- CANNAC Y. (1986), *La bataille de la compétence*, Paris, Les éditions d'organisation.
- CAMPINOS-DUBERNET M, MARRY C. (1986), "De l'utilisation d'un concept empirique : la qualification, quel rapport à la formation ?" in Tanguy L. (dir.), *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française.
- CLOT Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.
- COMBES M-C. (2005), Identifier la dimension collective des compétences pour gérer le travail, in C. Jouvenot et M. Parlier (dir.), *Elaborer des référentiels de compétences*, Lyon, Anact.
- DUBAR C. (1996), "La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence", *Sociologie du travail*, n°38-2, p.179-193.
- JOUBIER J.M. (2001), "Compétences(s), qualification(s), un enjeu de reconnaissance", *La Revue de la Cfdt*, n°39, p.22-25.
- LE BOTERF G. (1994), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'organisation.
- LEVY-LEBOYER C. (1996), *La gestion des compétences*, Paris, Les éditions d'organisation.
- LICHTENBERGER Y. (1999), "Compétence, organisation du travail et confrontation sociale", *Formation-Emploi*, n°67, p.93-107.
- MALGLAIVE G. (1990), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- MAINIER E. (2010), la compétence à l'épreuve de la réification, in Marmoz L., Attias-Delattre V. (dir.), *Ressources humaines, forces de travail et capital humain*, L'Harmattan
- MEYER (de) A., DUBUISSON S., LE BAS C. (1999), "La thématique des compétences, une confrontation des points de vue disciplinaires", Foray D., Mairesse J. (Dir.), *Innovations et performances*, Paris, EHESS.
- MINET F., de WITTE S., PARLIER M. (coord.) (1994), *La compétence : mythe, construction ou réalité ?*, Paris, L'Harmattan.
- MONTMOLLIN M. (1986), *De L'intelligence de la tâche*, Éditions Peter Lang, Berne 1986, repris dans *Sur le travail*, Toulouse, Octares.
- PARADEISE C., LICHTENBERGER Y. (2001), "Compétence, compétences", *Sociologie du travail* n°43-1, p.33-48
- REYNAUD J.-D. (1988), "La négociation de la qualification", *Archives européenne de sociologie*, 1988, repris (1995) in *Le conflit, la négociation et la règle*, Toulouse, Octares.
- REYNAUD J.-D. (2001), "Le management par les compétences : un essai d'analyse", *Sociologie du travail* n°43-1, p.7-31
- ROPÉ F., TANGUY L. (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- REY B. (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- SAGLIO, J. (1986), "Hiérarchies salariales et négociations de classifications, France 1900-1950", *Travail et emploi* n°27, p.7-19.
- STROOBANTS M. (1993), *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Université de Bruxelles.
- TOURAINÉ A. (1955), "La qualification, histoire d'une notion", *Journal de psychologie normale et pathologique*, Janvier-Mars, p.97-112.

- UGHETTO P. (2008), Une démarche compétence entre accompagnement et contrôle des salariés, in Devin B., Jouvenot C., Loisel F. (dir.) *Du management des compétences au management du travail*, Anact.
- UGHETTO P. (2009), Organisation du travail et compétences : une réflexion à reprendre, *Education permanente*, n°180, p.259-268
- VELTZ P. (2000), *Le nouvel ordre industriel*, Paris, Gallimard.
- VERGNAUD G. (1998), Les conditions de mise en œuvre de la démarche compétences, *Cahier des Journées internationales de la formation*, n°3, CNPF, Paris.
- ZARIFIAN P. (1988), "L'émergence du modèle de la compétence", Stankiewicz F. (dir.), *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines. L'après taylorisme*, Paris, Economica.
- ZARIFIAN P. (2004), *Le modèle de la compétence*, Paris, Liaisons.



## Travail formateur ! par Yves Lichtenberger



Avr 05, 2016 by [Obs des cadres actu](#), [ColloqueDecembre2015](#), [Tribune](#) Comments: 0 Tags:

### Travail formateur

Pour bien situer les rapports entre travail, expérience, connaissances et compétences, il y a besoin de les regarder dans des temps longs. Depuis toujours, il n'y a pas de connaissance qui n'ait émergé d'une expérience, d'une réaction à la nature, d'une action pour la transformer, d'un échange entre humains pour transmettre une compréhension d'un phénomène et rendre possible l'action à plusieurs. Les mêmes réseaux neuronaux constituent des images puis acquièrent par répétition une stabilité ; les connaissances sont des formes de cristallisation de l'expérience qui la rendent transmissible. Certains ethnologues montrent ainsi que l'homme a un langage parce qu'il a une main qui lui permet de modeler et transformer des objets, et pas seulement de les prendre ou les lâcher. S'institue ainsi une forme de distance et une capacité où les sons prennent sens et font à leur tour émerger avec le langage une forme sociale d'échange tournée vers l'action commune. Depuis l'aube de l'humanité, en structurant ses connaissances au sein du langage, l'homme comprend et discute à perte de vue le monde dans lequel il se trouve

avec d'autres, y compris en se disputant sur le sexe des anges.

Un renversement s'opère avec la naissance du monde moderne, moment de prise de conscience de la distance entre monde humain et monde façonné par la nature : la connaissance fruit de l'expérience devient elle-même source d'expériences nouvelles. La connaissance outil d'appréhension et de compréhension de la nature devient moyen d'investigation et de transformation. Ainsi dans la société, portés par le même mouvement, se distinguent des individus qui revendiquent leur autonomie par rapport aux ordres divins, et naissent des savants qui ne sont plus seulement des sachants, mais se font créateurs, voire démiurges. De cet essor des sciences naît la première révolution industrielle, avec une maîtrise de la matière et de l'énergie venant épauler et démultiplier l'effort humain dans des proportions inimaginées antérieurement.

Nous sommes les enfants de ce renversement du rôle de la connaissance. Rationaliser, faire prévaloir les connaissances sur les croyances, réorganiser les relations de productions pour les sortir de la dépendance du tour de main de l'artisan et de ses savoirs implicites, fut sur le plan social une longue et dure bataille qui conduisit à une refonte de l'ensemble de la société et des hiérarchies entre corps pour aboutir au milieu du siècle dernier à ce triptyque longtemps considéré comme stable : droit du travail, sécurité et protection sociale / qualification professionnelle et conventions collectives / généralisation du système scolaire d'enseignement. Ce n'est en effet qu'avec l'essor de la rationalisation industrielle que le terme « qualification », inscrit dans les conventions collectives et les grilles de classification, prend le sens que nous lui connaissons aujourd'hui. Avant on faisait bien sûr une distinction entre travailleurs qualifiés et non-qualifiés, mais cela différenciait ceux qui avaient un métier assurant leur autonomie, qu'ils l'exercent seul ou pour un employeur, et les autres dont l'activité était réglée par l'employeur en fonction de leur place dans une organisation. Très vite apparurent les limites de cette distinction issue de l'opposition entre professionnels de métier et manœuvres. De plus en plus de salariés possédaient et maniaient des connaissances qui les rendaient indispensables et qu'il fallait bien considérer comme qualifiés même s'ils n'avaient pas de métier. C'est pour reconnaître leurs qualités que l'on s'est mis à parler de qualification. Il fallut bien une quarantaine d'années, des années 10 aux années 50, pour s'accorder sur sa valeur propre et établir une équivalence légitime entre niveau de technicité qui déterminait le niveau d'emploi et niveau de formation défini par sa durée. Mais en déterminant la valeur du travail par la formation, et celle de la formation par sa durée, on dévalorisait la pratique et l'expérience qui avaient prévalu jusqu'alors. Le système scolaire qui les délivrait se trouvait chargé, en France plus qu'ailleurs, d'un rôle de grand organisateur de toute hiérarchie sociale, se déconnectant progressivement des hiérarchies professionnelles internes rejetées comme corporatistes. On comprend mieux de ce fait l'extension de l'emprise du diplôme dans notre société conditionnant l'accès aux emplois, et la prévalence de la formation initiale et d'une conception de la formation continue qualifiante comme s'exerçant hors travail.

Ce modèle continue de nous imprégner même si depuis une bonne trentaine d'années, en apprenant à travailler l'information et pas seulement la matière, nous connaissons de nouveaux bouleversements qui redonnent leur valeur à l'expérience et à la pratique des individus -à leur « compétence »- dans le développement de nouvelles formes de productivité, sans pour autant que l'on ait encore d'échelle légitime pour la mesurer.

Ce que l'on appelle les « compétences » d'une personne n'est jamais du seul ressort de la connaissance et de son application. Elles réfèrent à une combinaison originale de

connaissances, de réflexions, d'expériences, effectuées par un individu pour agir en fonction des situations où il se trouve et des problèmes qui lui sont posés. Par rapport au terme de « capacité », la compétence inclue une idée d'autonomie chère aux traditions de métier : le travailleur compétent n'est pas seulement capable, il fait sans qu'il soit besoin de lui demander ou commander. La compétence ajoute donc à la qualification définie a priori cette part d'autonomie et d'implication du salarié dans son travail, que les formes industrielles avaient aplaties en faisant comme si les salariés de même qualification étaient interchangeables. Ils l'étaient tant que ne leur était demandé que de se conformer aux consignes, mais cela se révélait peu réaliste dès qu'il leur était demandé qu'ils y mettent du leur pour que ça marche, qu'ils prennent des initiatives, réfléchissent et innover.

La prise en compte des compétences, et plus seulement du niveau de formation et de la qualification, comme repère de la valeur de l'activité professionnelle correspond à un changement de notre regard sur le travail qui comporte toujours une part de conception même dans les tâches d'exécution les plus prescrites ; de regard sur l'organisation qui vise moins à tout prévoir à l'avance qu'à créer les conditions que ceux qui doivent faire aient les éléments leur permettant d'orienter leurs actions de façon pertinente ; et enfin de regard sur les salariés considérés non plus comme simples exécutants, mais comme étant eux-mêmes producteurs, dans leurs activités, de connaissances nouvelles utiles sources de productivité et d'innovations.

C'est un retour à l'importance de l'expérience comme productrice de connaissances. Comment les partager, les capitaliser, et même les nommer pour pouvoir les reconnaître ? Comment faire de cette dynamique un levier de développement conjoint des individus et des organisations ? C'est le sujet de notre journée que je voudrai ouvrir avec trois remarques sur les conditions d'un travail formateur :

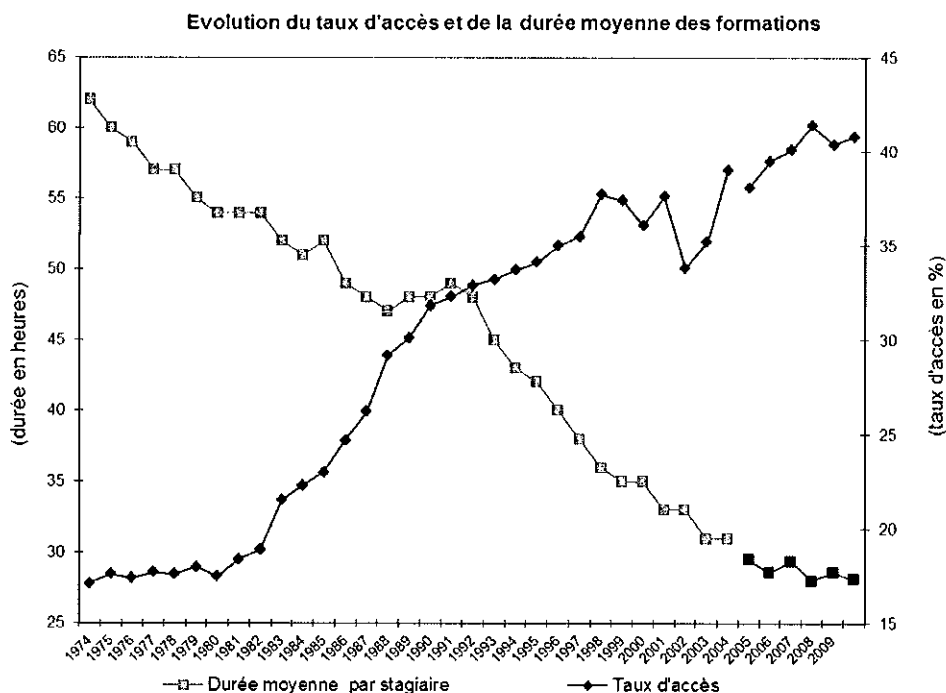
- pas de progression dans une activité vécue en robot, comme si on en était absent. Il importe donc de donner de l'autonomie aux salariés pour qu'ils puissent se considérer comme acteurs, auteurs de leurs actes et être présents dans leur activité
- pas d'appropriation durable de savoir sans mise en mots, il importe donc de créer de la distance par la discussion et de permettre que l'expérience soit explicitée, et de faire des disputes et conflits d'interprétation une richesse et non un obstacle à éviter,
- pas de transmission ni de partage sans capitalisation d'expérience, il faut donc en assurer le retour en l'analysant et le mettre en forme en l'inscrivant dans un savoir structuré, que cela concerne des connaissances disciplinaires ou des manières de faire professionnelles.

Yves Lichtenberger  
Observatoire des Cadres et du management

## La formation professionnelle et l'apprentissage au cœur des universités

Depuis une quarantaine d'années, l'évolution des formations professionnelles "tout au long de la vie" laisse un goût mitigé d'ambitions inabouties. Malgré leur importance sans cesse réaffirmée, les formations professionnelles, en particulier continues, n'ont cessé de rester marginalisées par rapport aux formations dites générales et initiales. Le colloque de la CPU permettra-t-il d'en sortir ? Avec 400M€ sur 10milliards de recettes de formation continue, il est à portée des universités de faire progresser leur part, mais même triplée cela changerait-il la situation dévalorisée de ces formations ? Ne faut-il pas viser une ambition, plus modeste mais plus difficile à atteindre, de mettre, enfin!, ces formations professionnelles et l'apprentissage au cœur des formations universitaires ? N'est-ce pas là la condition d'une université se voulant ressource de savoirs et source d'une vie meilleure pour les citoyens tout au long de leur vie ?

Les universités prendraient ainsi leur part de l'ambition de la Loi de 1971 de faire de la formation continue un levier de développement et d'ascension sociale des individus. Cette ambition, malgré des rappels réitérés, peine toujours à se traduire en réalité. Un graphique en X que l'on pourrait intituler "la voie barrée de la formation continue", le montre de façon cruelle :



Source : déclarations n°2483 – exploitation Céreq

De 1974 à nos jours, l'accès des salariés à la formation continue n'a cessé de croître (17,1% en 1974, 42,7% en 2011) et en même temps la durée des formations n'a cessé de décroître (62h contre 28,6h). En 40 ans la durée moyenne de formation ramenée à l'ensemble des salariés n'a cru que de 2h par an (10h en 1974, 12,2h en 2011 après avoir atteint 15,8h en 1992) et ce malgré le droit individuel à la formation (DIF) qui accorde depuis 2004 20h par an à chaque salarié hors formations d'adaptation !

Des trois objectifs de la Loi de 1971, celui d'une adaptation rapide aux postes de travail a été tenu au-delà des attentes, celui d'une formation ressource d'innovation pour les entreprises a été ignoré et celui d'une deuxième chance ou d'une voie de promotion par la formation s'est effondré. Jamais la formation continue n'est autant revenue aux plus dotés en formation initiale.

**Le constat est rude : plus les salariés ont eu accès à la formation continue, moins celle-ci a eu d'influence sur leur devenir ; plus la formation continue s'est développée, plus la formation initiale a renforcé en France son emprise sur la stratification de la société.**

On peut aussi le dire de la façon suivante : la promesse est restée vaine d'une égale dignité entre des voies générales impliquant des études les plus longues et des voies professionnelles insérant plus précocement dans l'emploi, toutes deux pouvant conduire à des vitesses différentes à des positions semblables. Sauf dans quelques métiers, notamment les métiers d'art fortement manuels, les positions accessibles en cours de vie professionnelle sont restées plus fortement marquées en France qu'ailleurs par le niveau obtenu en formation initiale. Le choix d'une formation professionnelle plutôt qu'une poursuite d'études générales y vaut renoncement à une carrière. C'est cela l'alternative posée à tout jeune dès la sortie du collège : poursuite d'études ou renoncement à la carrière. Comment dès lors s'étonner que même ceux qui ont peu de chance de réussir à l'université le tente quand même, que tant de jeunes repoussent le moment de leur entrée dans la vie active et que les emplois techniques soient si dévalorisés justement parce qu'ils apparaissent seulement comme des emplois et non comme des métiers permettant une évolution professionnelle ?

Ce rôle de sélection sociale attribué à la formation initiale est un handicap connu de notre société avec ses effets pervers maintes fois soulignés, encore récemment par le Medef dans son projet d'accord sur la formation professionnelle : "il faut rendre la formation initiale moins déterminante en favorisant l'évolution des salariés tout au long de leur vie". Mais depuis plus de quarante ans que cet objectif est posé, nous n'avons pas su le mettre en œuvre et dépasser le stade de l'incantation. Tout montre au contraire, verre à moitié vide - verre à moitié plein, que nous avons globalement régressé tout en étant aujourd'hui capable, grâce aux multiples initiatives prises, de poser plus concrètement la façon d'y arriver. Le moment est donc bienvenu de s'y remettre comme nous y incite les négociations en cours cherchant à concrétiser **la promesse de l'accord et de la Loi de 2009 de permettre à tout salarié de progresser d'un échelon de qualification au cours de sa vie.**

Par sa position régissant l'accès à l'ensemble des professions intermédiaires et d'encadrement, l'université y a une responsabilité, pas tant celle de développer "l'adéquation" de ses formations aux emplois existants que celle de fournir des ressources d'évolution : des ressources pour évoluer dans son emploi et passer d'un emploi à l'autre, et aussi des ressources pour faire évoluer les emplois eux-mêmes et se créer de nouvelles activités. **Par le large éventail de leurs disciplines, par leur mission de production en même temps que de transmission des connaissances, par la nature de leurs formations qui visent le développement des individus, leur implication et pas seulement leur application au travail, les universités ont des atouts.** Elles sont a priori bien placées pour devenir ces grands centres d'accès au savoir tout au long de la vie. Mais à condition de ne pas s'en tenir au dessin d'un nouvel horizon et de se confronter avec réalisme aux difficultés posées que j'aimerais éclairer dans ce propos.

Pour remplir sa mission liant formation, insertion et évolution professionnelle, l'université ne peut plus agir seule. C'est donc bien, comme Jean-Loup Salzman l'évoquait en introduction, un profond changement de paradigme qu'il lui faut opérer.

- **Un changement profond de paradigme :**

Principalement il faut reconnaître que **ce n'est pas seulement la formation qui est en cause, c'est le lien entre formations, évolutions professionnelles et évolutions des emplois**. Il faut chercher de nouvelles façons d'établir ce lien. Ce lien est au cœur de la négociation en cours sur la formation professionnelle dans le secteur privé, comme il est dans le secteur public au cœur de la construction des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) : dès que la formation professionnelle s'autodéfinit, dès qu'elle perd son caractère de moyen, elle perd sa cible et rate son but, elle perd son caractère "pro-fessionnel", celui d'une "fiabilité-pour" un destinataire, usager ou client.

- **professionnaliser les formations et pas seulement leurs contenus**

Le premier changement de paradigme concerne les formations elles-mêmes, changement de leurs pédagogies et de l'organisation des partenariats. **Le problème de la formation professionnelle n'est pas tant le contenu des formations que leur professionnalisation**, professionnalisation des façons d'apprendre accordant une place active à l'étudiant comme apprenti, professionnalisation des enseignants et professionnalisation par des partenariats avec des professionnels.

Il faut finir de rompre avec une histoire qui a dissocié universités et écoles, formations dites générales (entendez : disciplines et poursuite d'étude) et formations professionnelles (entendez : visées applicatives et insertion). Ces distinctions datent d'un temps où les universités ne préparaient quasiment, hors le droit et la médecine, qu'aux métiers de l'enseignement et aux concours publics, des professions où l'on était recruté sur un niveau académique et où la pratique s'apprenait après, une fois dans l'emploi. Depuis la fin du 18<sup>ème</sup> siècle, les autres métiers ont été confiés à des écoles professionnelles où les pratiques s'acquerraient en même temps que les connaissances nécessaires. Le droit et la médecine sont restés dans les universités peut-être parce qu'il y était particulièrement difficile, du fait de la variabilité des corps humains ou des jurisprudences, de dissocier pratiques et connaissances. Recoller les pratiques et les connaissances, c'est un bel enjeu de l'université d'aujourd'hui lui faisant retrouver la pleine noblesse de tout savoir qui est toujours à la fois connaissance et faire.

Il faut donc aujourd'hui **reconnaître la valeur et la visée professionnelle de toute formation universitaire**, y compris les plus poussées dans les disciplines les plus fondamentales conduisant aux métiers de l'enseignement et de la recherche. À ne pas assumer cette réalité, l'université ouvre la porte d'un développement d'enseignements supérieurs professionnels privés souvent de moindre qualité. Paradoxalement les grandes écoles publiques sont rapprochées des universités pendant que les écoles professionnelles privées qui ont augmenté de 30% depuis 2005 s'en éloignent.

C'est un changement de paradigme explicité lors de la reconfiguration autour des grades LMD, celui du passage d'une acquisition de connaissances à leur appropriation validée en termes de

compétences. Pour schématiser on pourrait dire : la cible n'est plus tant d'avoir appris à lire, écrire et compter que de savoir s'en servir pour comprendre, communiquer et raisonner. Loin d'un simple changement de vocabulaire, il s'agit là d'une transformation profonde, déjà largement engagée, des modes d'acquisition et d'appropriation des savoirs.

Il faut faire valoir aussi qu'un tel changement de paradigme est d'une grande importance pour l'ouverture sociale des universités. Trop de sélection s'opère sur le par cœur et la vitesse de calcul. Trop de jeunes sont rebutés par des formes de pédagogie où il faut apprendre d'abord et ne faire qu'ensuite, beaucoup ont besoin de faire pour éprouver l'envie de savoir, beaucoup ont besoin de réussir étape par étape et n'ont pas d'emblée l'assurance sociale leur permettant de se projeter comme futurs ingénieurs ou masters, beaucoup échouent faute d'avoir trouvé en eux cette assurance ou hors d'eux cette pédagogie adaptée. **En valorisant le contenu professionnel de toute formation, en développant des pédagogies liant connaissances et faire, des formations alternant enseignements et expériences professionnelles, les universités desserrent l'étau de la sélection sociale** ; elles facilitent la confiance, la motivation et la réussite de certains qui ne s'y retrouvent pas aujourd'hui.

**- valoriser la formation comme investissement, collectif et pas seulement personnel,**

Le second changement est lié à des changements sociétaux qui dépassent les universités : celui de la place de la formation dans la constitution et l'évolution des individus et des sociétés. Il s'agit de mieux comprendre et **valoriser le caractère social et pas seulement personnel de la formation, en particulier continue, en la considérant comme un investissement collectif.**

Le développement de la formation tout au long de la vie ne concerne pas que l'employabilité et l'ascension sociale des individus fragilisés. Il y va de la compétitivité de nos entreprises, de l'efficacité de nos administrations et du développement de nos emplois. **L'accès à la formation tout au long de la vie ne concerne pas qu'un enjeu de justice, c'est un objectif de cohésion et d'efficacité sociale.** L'enjeu n'est pas seulement de mieux armer les plus fragiles dans la dure compétition qu'est le marché du travail, pas seulement de restaurer leur chance d'occuper un des emplois existants, il est plus généralement d'ouvrir des voies d'évolution des emplois et d'accroître le nombre de places pouvant être occupées. **Cela a pour condition que formations tout au long de la vie, évolutions des entreprises et des emplois, et évolutions professionnelles soient mieux liées.**

C'est le sens de la stratégie de Lisbonne qui lie, dans une économie de la connaissance orientée innovation, croissance de l'emploi et développement de l'enseignement supérieur. Il y a évidemment d'autant plus à gagner en efficacité des formations que celles-ci accompagnent une évolution professionnelle des individus et des collectifs : comment penser qu'un jeune, même le mieux formé, aura acquis le bagage dont il aura besoin 40 ans plus tard ? Comment penser que jeunes et anciens peuvent coopérer si le premier est surtout là pour apporter au second ce qu'on ne lui 'a pas permis d'apprendre ? C'est là un changement majeur de la place attribuée à la formation, énoncé cette fois du point de vue de l'organisation du travail et de la gestion des ressources humaines. C'est la raison d'être de parcours modularisés encouragés avec la reconfiguration LMD et de désignation des grades non plus en années d'accumulation de connaissances (bac+3,+5,+8) mais en niveaux de responsabilités pouvant être exercées selon les compétences acquises en formation initiale et

continue et/ou par l'expérience. On peut lire ainsi la valeur professionnelle des diplômes supérieurs : le BTS garantit une capacité d'exécution de haut niveau et une capacité d'évoluer avec son emploi ; la licence garantit en plus la capacité à faire soi-même évoluer son emploi, ce qui la valorise dans les métiers en forte évolution ou en cours de définition ; le master y ajoute la capacité à faire aussi évoluer son contexte de travail, voire son service ou son entreprise, ce qui en fait un requis des emplois d'encadrement ; le doctorat correspond quant à lui à une expérience professionnelle de haut niveau et doit être reconnu comme tel.

- **Des formations pour innover, pour contribuer à transformer les emplois**

Voilà quelques enjeux posés. Peut-on cette fois espérer avancer plus ? Je voudrai m'arrêter sur deux questions qui le conditionnent.

- **viser le développement des emplois, et non l'adéquation à l'existant**

La première question concerne la place de la formation dans une société de la connaissance qui a conduit à fixer, après l'objectif de 80% au niveau du bac maintenant proche d'être atteint, celui de voir 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur. Disons-le nettement : s'il s'agit simplement de répondre aux besoins des entreprises existantes pour renouveler les emplois prévisibles, ce seuil est surévalué et entrainera déqualifications et frustrations. Par contre il est justifié pour **une société capable de tirer profit de la formation pour innover, faire évoluer les emplois et créer de nouveaux produits et services**. Il faut donc, répétons-le encore, rompre avec une conception adéquationniste de la formation à l'emploi. Non seulement les cibles sont mouvantes et incertaines, les temporalités entre besoin et réponses désaccordées, mais plus encore **la formation ne s'ajuste pas à l'emploi, elle conditionne et précède ses possibilités d'évolution**. Elle est d'autant plus utile qu'on fait appel à elle pour transformer les organisations et pas seulement pour les faire tourner.

Cela nous ramène à des questions de pédagogie. **Le caractère professionnel d'une formation se mesure à l'esprit d'initiative et à l'autonomie de ses diplômés**, ce qui suppose de leur part confiance dans leurs savoirs, rigueur, curiosité et amour du bricolage. C'est pour acquérir ces qualités qu'est importante, outre la transmission de connaissances, leur appropriation par du travail personnel et leur vitalisation dans du travail collectif en projet et des résolutions de problème en situation réelle. C'est aussi pour cela que sont si importants les liens avec la recherche qui permet de saisir les connaissances comme fruits, et les savoirs comme outils, de transformations du réel. **L'appui des formations sur la recherche n'importe pas tant pour être au courant des dernières connaissances – Wikipédia le fait de mieux en mieux et de surcroît tout au long de la vie- que pour être au contact de pratiques où le savoir se confronte au faire et où règnent la prise de risque, la confrontation de points de vue, l'acceptation de l'erreur et celle de l'évaluation**.

Cela nous amène à concevoir le lien entre formations et emplois autrement qu'en termes de passage de relais ou de relation de type client/fournisseur et à **voir toute formation professionnelle comme une co-construction des formations ET des emplois**. Nous connaissons différentes formes de partage de rôles entre employeur et formateur, celle où le premier hérite simplement des produits défini par le second, celle où à l'inverse le second se charge d'enseigner le métier défini par le

premier, et celle plus riche des formations en alternance mêlant apprentissage en formation et apprentissage en situation de travail. Cela concerne toutefois essentiellement la formation initiale et laisse pendante la question du renouvellement des connaissances et du ressourcement des compétences. Négliger cette question conduit à un cercle vicieux surévaluant le potentiel nécessaire en entrée parce qu'est dévalorisé son développement en cours de vie professionnelle. Ainsi sommes-nous confrontés à d'insolubles questions, côté formateurs de surcharge de programmes en formation initiale, et côté organisateurs du travail de manque de motivation en cours de vie active.

Desserrer cet étau conduit à **explorer une nouvelle forme de coopération entre employeurs et formateurs pour une alternance tout au long de la vie**, les employeurs misant sur leurs salariés pour faire évoluer leurs emplois et développer l'entreprise, les salariés misant sur leur implication pour se développer et faire évoluer leur carrière.

**- redéfinir l'en jeu d'un enseignement supérieur de masse,**

La seconde question concerne le caractère concurrentiel des formations continues soumises au marché, voire exigeant dans le secteur public une mise en concurrence par appel d'offre. La difficulté posée aux universités pour prendre leur place dans ce marché –à peine 5% aujourd'hui- n'est pas tant celle de la concurrence -elles ont des atouts à faire valoir qui font la différence- que celle du passage d'une activité subventionnée à une activité économique, la première incitant à s'ajuster aux moyens qu'on vous octroie, la seconde à valoriser l'utilité de ce que vous aimez faire. **La question est moins celle de la concurrence privée que celle de l'attention portée aux bénéficiaires finaux de ces formations, individus et organisations, et à leurs modes d'usages, moins celle du rapport des universités au marché de la formation, que celle de leur rapport au marché du travail.** Il faut oser revendiquer la fierté pour les universitaires de voir "leurs" formations être une bonne ressource d'insertion et de progression professionnelle, la fierté de voir "leurs" anciens étudiants prendre part à des innovations remarquées dans l'industrie comme dans les services ou l'enseignement. Ces propos habituels dans les écoles, faisant même partie de leur façon de s'identifier, restent encore clandestins en université lorsque la seule figure noble y reste celle du futur savant.

Au rebours des préconisations qui incitent à développer la formation continue surtout pour équilibrer les budgets, il vaut mieux constater qu'il y a peu à gagner à concurrencer sur leur terrain les entreprises privées de formation, si ce n'est à apprendre d'elles, notamment par des partenariats avec elles, l'importance des services d'accompagnement des étudiants et de relation aux entreprises.

S'il y a une raison de développer la formation continue à l'université, c'est bien celle de lui permettre de déployer sa spécificité en élargissant ses activités et ses sources de financement, en les faisant payer à leur juste prix pour que leur développement ne conduise pas à leur étouffement. L'intérêt de l'université est de valoriser une offre originale spécifiquement universitaire, intégrant à la fois formation initiale et continue, jouant sur sa visibilité et sur la qualité du vivier qu'elle peut attirer, sur son éventail de disciplines et sur sa capacité de transmission de pratiques appuyées sur la recherche. L'université y trouve son compte d'abord en qualité d'échange aussi bien avec les étudiants qui la rejoignent qu'avec les entreprises pour lesquelles elle devient intéressante. C'est clairement **une voie de sortie par le haut d'une massification de l'enseignement supérieur** qui nous a en fait parfois perdre le sens et même le goût.

- **Des différentes manières d'être enseignant, chercheur, étudiant et salarié**

Pour finir, j'évoquerai quelques pistes qui me semblent valoir d'être explorées :

**- être enseignant ET chercheur**

Expliciter, valoriser et développer le caractère professionnel de toute formation, la concevoir comme moyen et non comme fin en soi, transformer les manières d'être enseignant et chercheur. Cela incite à des partenariats avec des entreprises et administrations, encore peu habituels et parfois considérés comme une dénaturation de la spécificité des universités. Elle l'est si ces partenariats les enferme dans une relation client/fournisseur dominé, elle ne l'est pas si, comme le soulignait très justement le représentant de l'Association Nationale des Apprentis de France, **les entreprises et administrations partenaires sont vues comme des terrains d'exploration, et non de simple application**, apportant par les problèmes qu'elles posent autant d'occasion de connaissances nouvelles qu'elles en consomment. **C'est souvent par la recherche partenariale que se nouent les plus solides formations partenariales.**

**- des étudiants plus autonomes, plus souvent à temps partiel,**

Cela rend aussi attentif aux différentes manières d'être étudiant. À côté de la figure faussement familière de l'étudiant en formation initiale plein temps avec par exception quelques salariés en formation continue, nous avons du mal à faire place à la figure devenue majoritaire dans certaines disciplines d'étudiants exerçant une activité salariée pour suivre leurs études. Les statistiques montrent qu'ils réussiraient moins bien leurs études. Constat dévalorisant qui ne tient pas compte du moindre temps qu'ils y consacrent : c'est sur six ans et non sur trois qu'il faudrait comparer la réussite en licence d'un étudiant à plein temps avec celle d'un étudiant salarié à mi-temps ! Les statistiques montrent d'ailleurs aussi que ces étudiants "à temps partiel", mettant donc légitimement plus d'année à obtenir leur diplôme, occupent par contre ensuite de meilleurs emplois ; comme quoi ce n'est pas forcément prendre du retard que consacrer du temps à acquérir une certaine expérience professionnelle. La principale question est celle de l'intérêt de cette expérience quand il ne s'agit que d'un "petit boulot". Cette question est d'emblée résolue dans le cadre de l'apprentissage où l'étudiant est envoyé en formation par son entreprise et payé pour cela ainsi que ses frais d'inscription ; c'est dans le supérieur une voie d'excellence appelée à s'étendre, tout en restant très focalisée sur des formations très proches de métiers a priori bien identifiés. L'apprentissage restera donc loin de couvrir les besoins de développement de formations professionnelles supérieures.

Il faut donc ouvrir les universités à d'autres formes d'alternances, plus informelles, ce que d'autres pays font mieux que nous. La France a avec le Japon les étudiants les plus jeunes du monde : 80% de moins de 25ans contre 60% en moyenne des pays de l'OCDE, autrement dit moins qu'ailleurs de plus de 25ans dans l'enseignement supérieur. Cela traduit une forme de stratification sociale plus attentive aux origines qu'aux acquis du vécu, une caractéristique de reproduction de castes avec tous les effets pervers que cela génère : trop grande homogénéité des élites, faible goût du risque et manque de créativité, affaiblissement de la cohésion sociale. Nous nous épuisons à les corriger sans vraiment les remettre en cause. Une offre intégrée formation initiale/formation continue peut ouvrir

des voies nouvelles de progression tout au long de la vie desserrant l'étai et le plafond de verre de la formation initiale. **Les étudiants qui cherchent en même temps à être salariés sont d'abord des jeunes revendiquant leur autonomie personnelle, c'est une force et, sachant mal les accompagner dans leurs études, nous en faisons un handicap !** Cette nouvelle catégorie d'étudiants, plus engagés dans la vie active, plus mûrs socialement, devrait croître avec le développement des ressources numériques cassant la sainte unité de lieu, de temps et d'action des enseignements.

#### **- puiser dans les réussites locales pour accompagner de plus amples changements**

Cette recherche d'alternance tout au long de la vie entre formation et vie professionnelle n'est pas nouvelle, mais les tentatives sont restées très localisées. L'enjeu est d'en déployer la cohérence et les outils d'accompagnement à grande échelle : au premier rang desquels une pleine utilisation du LMD pour l'explicitation des diplômes en compétences et pour les formidables possibilités qu'il ouvre de modularisation des formations et d'individualisation des parcours. Y sont liés également l'essor des dispositifs de VAE (diplomation par validation d'acquis d'expériences) pour lesquels nous devons tant à Vincent Merle, ceux de VAP (dispense de modules par validation d'acquis professionnels) qui facilitent les reprises d'études, ainsi que l'instauration du Compte personnalisé de formation en cours de discussion. Enfin l'extension des outils d'enseignement à distance ouvre évidemment une transformation indispensable des pratiques. Sans oublier également la multiplication des activités des universités en matière de culture scientifique et technique qui, sans être diplômantes, contribuent à cette formation continue de la population.

#### **• Un Programme d'investissements d'avenir pour des formations partenariales**

En conclusion, j'aimerais, puisque vous m'avez aussi invité à intervenir comme conseiller aux Investissements d'avenir, réinsister sur **l'importance de la construction de partenariats durables entre universités et entreprises** qui sortent de l'opportunisme et du court-termisme qui les caractérisent trop souvent, où les bonnes intentions se lassent d'occasions manquées où chacun s'éloigne usé d'attendre l'autre ou fâché dès la première réplique. De saines coopérations ne peuvent ignorer les différences ni même les conflits, mais elles doivent pouvoir s'appuyer sur des diagnostics et des ambitions partagés qui permettent non seulement de les accepter mais en font une force. En matière de formation professionnelle il s'agit de lier évolutions des organisations du travail et des formations, diplômes et qualifications, formation initiale et formation continue. Aucun ne peut faire en restant de son côté. Ce lien est une condition donnant aux étudiants plus d'autonomie dans le choix de leur formation en rendant simultanément visibles des possibilités d'accès à l'emploi et d'évolution professionnelle. C'est une condition pour les entreprises de disposer d'un plus riche potentiel de ressources humaines, d'une meilleure implication de leurs salariés dans leur développement et d'un constant renouvellement de leurs capacités d'innovation.

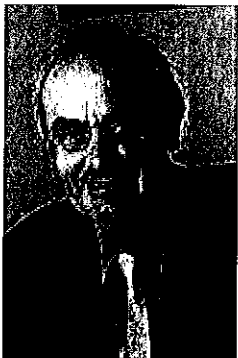
C'est l'enjeu d'un des prochains programmes d'investissements d'avenir qui sera lancé en 2014 **"Partenariats pour la formation professionnelle et l'emploi"** destiné à soutenir des consortiums liant de façon durable, dans un bassin ou une filière, politiques d'entreprises (grandes et petites) et d'organismes de formation (lycée des métiers, écoles, universités, CFA et institution privées). J'espère que les universités sauront en être non seulement parties prenantes, mais aussi parties motrices.

L'actualité éducative du n° 504 - mars-avril 2013

## Vertus des compétences dans et hors de l'école

Entretien avec Yves Lichtenberger

6 mars 2013



« Non, les compétences ne s'opposent pas au savoir, bien au contraire », nous dit Yves Lichtenberger, sociologue engagé et spécialiste de l'organisation du travail.

L'attention portée aux compétences d'un élève ou d'un travailleur tend à faire du terme « compétence » le symbole d'un envahissement du système éducatif par des préoccupations professionnelles essentiellement marchandes, contre la pureté du savoir et des raisons d'apprendre. L'histoire de cette évolution est éminemment plus complexe et plus intéressante, puisque c'est l'école qui a appris à l'entreprise à utiliser la notion de compétence. L'entreprise, en retour, a valorisé le diplôme comme repère d'autonomie, d'initiative, de fiabilité et de responsabilité dans une organisation. Bref, de compétence.

Le concept de compétence devient d'un usage courant en pédagogie bien avant d'apparaître en entreprise. Son extension est contemporaine d'un double mouvement.

Tout d'abord, elle correspond au développement d'un enseignement de masse. Est alors transférée sur l'enseignement la charge de transmettre des savoirs qui s'acquerraient avant sur le tas en entreprise : connaissance des techniques, des manières de faire et des manières de coopérer deviennent l'affaire de l'école. On ne peut plus en rester au lire-écrire-compter. Être qualifié, c'est comprendre et savoir faire, avant même de s'être mis au travail. Le CAP (certificat d'aptitude professionnelle) s'acquiert de plus en plus à l'école, quelquefois en apprentissage entre l'école et l'entreprise, mais quasiment plus jamais en entreprise uniquement. Puis vient le brevet technique, puis le baccalauréat professionnel, etc. La filière des diplômes professionnels s'étoffe. On veut faire acquérir des capacités d'agir, de relier connaissances et usage des connaissances. On veut aussi formaliser des savoirs jusque-là informels, incorporés sans explicitation dans des comportements. Au-delà des habiletés manuelles, sont de plus en plus requises des habiletés cognitives et sociales que l'on considérait jusque-là relever de

dispositions personnelles, voire de l'inné, mais pas de l'enseignement. Quant aux facultés de classer, de s'organiser, faire une synthèse, résoudre un problème, elles se révélaient à petit niveau au travail, ou bien s'entraînaient à plus haut niveau par l'exercice du latin, de l'allemand ou des maths. Nulle part elles ne s'apprenaient en tant que telles. C'est ce défi que l'école fut chargée de relever, défi hautement démocratique : il s'agissait de développer des compétences complexes chez des élèves indifférents à l'allemand et au latin !

Le deuxième mouvement a correspondu à la transformation des modes d'organisation du travail, requérant plus de polyvalence dans les tâches, plus d'autonomie dans l'organisation de son travail et d'implication dans l'atteinte d'objectifs. Bref, tout ce qui faisait qu'à qualification égale un salarié se révélait plus pertinent, plus compétent qu'un autre dans ses manières d'agir. Ce sont, hélas, ces compétences qui sont devenues dans l'entreprise un outil de gestion des ressources humaines, à la fois pour le recrutement et pour l'évaluation des salariés au travail. Il y a dans ce transfert un double risque de méprise : celui de la dissociation du savoir et du faire, pertinente comme étapes pédagogiques, mais contreperformante comme mesure de l'activité ; et celui de la mise en avant du savoir être, qui reporte sur l'individu ce qui résulte souvent de l'organisation. C'est le mauvais usage de ce concept de compétence dans l'entreprise qui le dévalue aujourd'hui au sein du système scolaire, surtout lorsque celui-ci s'y cale trop étroitement, oubliant la distance entre référentiel d'emploi et référentiel de formation.

Le défi maintenant pour l'enseignement, c'est que ces compétences puissent être apprises et pas seulement testées, acquises et pas seulement présumées.

---

## Questions à Yves Lichtenberger

**On oppose fréquemment « compétence » et « savoir ». Vous, vous semblez les présenter comme proches.**

C'est exact. Je dirais qu'il y a même peu de notions qui soient plus proches de compétence que celle de savoir, dès lors que l'on ne réduit pas ce dernier à une simple somme de connaissances.

Le terme « savoir » ne prend sens qu'en précédant un verbe d'action. Ce n'est pas une bizarrerie de notre langue que le même terme soit utilisé dans l'expression « savoir nager » et dans « savoir ses maths ». C'est un retour au fondement même de ce qui constitue le savoir : non pas une connaissance en soi, qui peut exister extérieurement à l'individu comme un objet pouvant être transcrit dans un manuel ; mais comme utilisation d'une connaissance ou d'une technique dans une action.

Si la compétence met l'accent sur la profondeur du lien entre savoir et faire, ce que le savoir rend l'individu capable de faire devient plus important que la connaissance apprise. L'exercice d'une responsabilité, la nécessité de résoudre un problème requièrent de comprendre et d'aller chercher les connaissances pertinentes, alors que l'apprentissage de connaissance peut se suffire à lui-même. Situation plus exigeante pour le pédagogue, incitation à l'apprentissage par projet, au travail personnel guidé. Exigence aussi trop souvent oubliée par les gestionnaires de ressources humaines ou l'organisateur du travail, plus à l'aise pour sélectionner que pour former, pour contrôler que pour aider.

**On reproche souvent aussi à la compétence d'être un concept flou.**

Elle l'est. Parce qu'elle n'est cernable qu'à partir de ses effets dans une situation donnée et parce qu'un doute existe toujours sur leur reproductibilité dans un autre contexte. Ce flou, c'est

celui de toute action. La nature de la compétence est d'ordre relationnel. Ce n'est pas la qualité ou disposition d'un individu, non. C'est la mise en relation entre ses capacités et un contexte. On a donc des moyens de l'améliorer, en accroissant les ressources de l'individu, par la formation ou par une meilleure information sur ses tâches ou sa mission, par un meilleur accompagnement et en lui transmettant une plus grande confiance. On peut aussi l'améliorer en revoyant sa place dans l'organisation et le soutien que cette dernière peut lui apporter.

**La compétence semble marquer le passage d'une obligation de transmettre à une obligation de faire acquérir. Est-ce le cas ?**

Je le pense aussi. Cet aspect qui pouvait être ignoré dans un enseignement d'élites devient problématique dans un enseignement de masse. Inutile de se plaindre de l'abaissement du niveau des élèves, sauf à renoncer au pari économique et démocratique de faire accéder de nouveaux élèves à des enseignements de plus en plus poussés. Il faut expliciter et apprendre à faire acquérir des savoirs qui s'acquéraient avant socialement de façon implicite. L'explicitation de compétences scolaires est un outil pour y arriver. La question se pose de façon semblable à l'entreprise qui demande à ses salariés les moins qualifiés ce qu'elle n'attendait avant que de ses cadres : de la pertinence dans les manières d'agir, de l'autonomie et de l'initiative. Il lui faut expliciter et accompagner là où elle savait surtout donner des ordres. Cette explicitation des compétences participe de leur acquisition. Elle est un outil de dialogue, forcément conflictuel, et heureusement conflictuel ! Car il n'est pas d'appropriation sans prise en compte de différences et de divergences. C'est le prix bénéfique de la maîtrise de la complexité.

*Propos recueillis par Jean-Michel Zakhartchouk*

**Le Dossier Documentaire de l'UODC**

**Comment repenser les liens entre travail et formation ?**  
Des pistes pour agir

**- Partie II -**

- **Repenser les liens entre travail et formation..... pp. 50-126**
  - Les théories de l'activité entre travail et formation  
Patricia Champy-Remoussenard, *Cairn Info* (<https://www.cairn.info>), 2005
  - Travail, modulation et puissance d'action  
Philippe Zarifian, *Cairn Info* (<https://www.cairn.info>), 2004
  - L'expérimentation de la formation en situation de travail (Fest) interroge les catégories juridiques du droit de la formation  
Jean-Marie Luttringer, *Jml Conseil* ([www.jml-conseil.fr](http://www.jml-conseil.fr)), 2017
  - Une avancée pour parler du travail réel  
Yves Lichtenberger et Pascal Ughetto, *Hal* (<https://hal.archives-ouvertes.fr>), 2016
  - Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle  
Patrick Mayen et Paul Olry, *Revue Recherche & Formation* (<https://rechercheformation.revues.org>), 2012



## LES THÉORIES DE L'ACTIVITÉ ENTRE TRAVAIL ET FORMATION

Patricia Champy-Remoussenard

Maître de Conférences, département Sciences de l'éducation

Université Nancy 2 - composante ERAEF (Équipe de Recherche sur les Acteurs de l'Éducation et de la Formation)

### INTRODUCTION

Parmi les travaux qui se sont saisis du concept d'*activité* dans les sciences humaines et sociales, on en compte aujourd'hui quelques-uns qui ont une portée spécifique dans le champ des pratiques de formation. L'objet de cette note de synthèse est d'en proposer une lecture, du point de vue de l'intérêt qu'ils peuvent susciter pour ceux qui conduisent des recherches en lien avec l'univers de la formation et, bien sûr, pour ceux qui y exercent des activités, y construisent et y déploient des compétences, au fil des situations rencontrées.

Dans une première partie, nous situerons les travaux sur l'activité de travail dans la relation entre travail et formation et par rapport aux réflexions et débats que l'on peut considérer comme fondateurs à propos de la formation des adultes en France depuis les années 1960. Les travaux sur l'activité seront également mis en perspective avec les enjeux sociaux relatifs actuellement à la professionnalisation et à la logique des compétences, en montrant comment ceux-ci déterminent les définitions mêmes qui sont proposées de l'activité professionnelle et de la formation. Puis, dans une seconde partie, nous présenterons un certain nombre de courants, dont certains sont très présents dans le champ des pratiques de formation, en insistant sur les champs théoriques auxquels ils s'adossent, les méthodes et outils qu'ils proposent aux praticiens, les choix qu'ils traduisent dans les modes d'accès à l'activité ainsi que les usages qui en sont faits dans les pratiques concernées. Seuls quelques-uns d'entre eux seront présentés afin de dessiner quelques limites au périmètre de cette note (la didactique professionnelle, la clinique de l'activité, l'ergologie, le cours d'action, la psychophénoménologie, la psychodynamique du travail) alors qu'ils figurent au sein d'un ensemble plus large de travaux, qui, à un titre ou à un autre, peuvent prétendre proposer des analyses de l'activité susceptibles d'intéresser les champ des pratiques et des recherches en formation des adultes, comme par exemple les courants de l'analyse des pratiques. Enfin, ces travaux seront abordés du point de vue des questions de recherche qu'ils suscitent et des discussions épistémologiques qu'ils soulèvent. Des points communs aussi bien que des différences sont en effet repérables au niveau des concepts, des arrière-plans théoriques et des méthodes d'investigation vers l'activité, qui posent la question des divergences et des complémentarités possibles.

Activité, action, pratique, travail, situations de travail... Sans se recouvrir totalement, ces termes et ces concepts sont définis par des arrière-plans théoriques parfois voisins, parfois éloignés. En outre, ils se superposent toujours à des termes du langage courant, difficulté déjà relevée par P. Naville (1961) dans ses réflexions sur la méthode en sociologie du travail. Sans minimiser ou exagérer la portée de ce flottement terminologique finalement assez stimulant pour les chercheurs, on peut noter la difficulté qui peut être celle des praticiens de la formation à trouver leurs repères parmi ces nuances sans doute difficiles à saisir. Nous avons ici choisi une entrée par la notion d'*activité*. Celle-ci s'avère centrale dans certains des courants qui seront décrits, moins dans certains autres. Elle nous paraît pourtant pertinente au moins pour deux raisons. Elle fait écho à la notion de *travail réel*<sup>[1]</sup>, c'est-à-dire à l'intérêt porté à l'activité effective des professionnels dans les contextes et les

systèmes de contraintes dans lesquels ils évoluent. L'activité est une construction singulière qui « exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute [...] Elle traduit notamment ses compétences, ses motivations, son système de valeurs » (Leplat, 1997, 33). Elle renvoie à la notion d'*acteur* quand elle désigne la place centrale donnée au sujet dans son rapport à ses activités et à son expérience (Dubet, 1994, 105). Le terme d'« activité »<sup>[2]</sup> lui-même n'est d'ailleurs pas toujours le seul à être utilisé par les différents auteurs dont il va être question. Choisir l'entrée par l'activité c'est donc ici s'engager dans un débat épistémologique mais sans aucunement prétendre le fermer. Il est évident qu'on ne peut, par exemple, tracer une ligne de démarcation précise entre analyse du « travail » et/ ou de « l'activité », et analyse des « pratiques »<sup>[3]</sup>. Dans cette note de synthèse c'est en tout cas principalement d'*activité professionnelle* qu'il s'agira.

## **L'ACTIVITÉ DANS LES PUBLICATIONS PORTANT SUR LA FORMATION**

L'exploration des sommaires des principales revues diffusées dans le champ de la formation montre que l'intérêt pour les activités professionnelles s'est décliné diversement selon les périodes. À la fin des années 1970 et pendant les années 1980, c'est la relation entre la formation et l'amélioration des conditions de travail qui semble constituer la préoccupation première. C'est sur cette question que portent plusieurs numéros thématiques de revues : en 1976, le n° 32 d'*Éducation Permanente*, (« Conditions de travail »), en 1978, le n° 26 de *Connexions* (« Actions sur les conditions de travail »), le n° 47-48 de la revue *Pour* (« La formation et les conditions de travail »), en 1987, le n° 87 d'*Actualité de la Formation Permanente* (dossier « Le point sur formation et amélioration des conditions de travail »).

La focalisation sur l'analyse du travail et sur les activités commence véritablement au début des années 1990 et se poursuit jusqu'à aujourd'hui. Plusieurs revues se sont emparées de cet objet de réflexion. La revue *Éducation Permanente* est la plus significative à cet égard. Dès 1993, les numéros 116 et 117, intitulés « Comprendre le travail » donnèrent lieu à des articles provenant de courants divers, choisis parce qu'ils constituaient les apports les plus riches et les plus pertinents pour la formation (Jobert, 1993, 17). L'ergonomie française et la psychologie y sont présentes avec les tout premiers articles d'auteurs dont la notoriété ne fera ensuite que croître (Clot, Davezies...). En 1995 paraît également le n° 124 intitulé « L'ergonome, le formateur, le travail ». On peut aussi mentionner « Le développement des compétences » (n° 123, 1995). Les numéros de revue thématiques qui vont suivre présentent souvent une synthèse des travaux issus de l'un des courants de l'activité existants. C'est le cas du n° 139 d'*Éducation Permanente* consacré en 1999 aux travaux de la didactique professionnelle et intitulé « Apprendre des situations » qui fait lui-même suite aux deux premiers volets d'un triptyque proposé par P. Pastré, intitulés respectivement en 1992 et en 1995 « Approches didactiques en formation d'adultes » (n° 111), « Le développement des compétences » (n° 123, 1995), et « Analyse du travail et didactique professionnelle ». C'est aussi le cas du n° 146 de la même revue consacré en 2001 à la clinique de l'activité (« Clinique de l'activité et pouvoir d'agir »), qui faisait suite à une journée d'étude organisée par cette revue autour de la clinique de l'activité. Le n° 42 de *Recherche et formation* (« L'analyse de l'activité. Approches situées ») regroupe, quant à lui, des contributions principalement en lien avec le courant de l'action située et les travaux de J. Theureau.

Des tentatives pour caractériser les différentes démarches d'analyse de l'activité ont aussi déjà été tentées. Un bilan des travaux portant sur « l'analyse des pratiques » a ainsi été proposé en 2002 par J.F. Marcel, P. Olry, E. Rothier-Bautzer et M. Sonntag dans leur note de synthèse intitulée « Les pratiques comme objet d'analyse », parue dans la *Revue Française de Pédagogie* (n° 138). Cette exploration transversale était plutôt consacrée à l'analyse des activités enseignantes. Certaines publications du champ de la sociologie mettent également, dès le début des années 1990, l'accent sur un nécessaire croisement des perspectives disciplinaires et méthodologiques pour appréhender l'énigme que constitue le travail. C'est le cas du numéro hors série de la revue *Sociologie du travail* (XXXVI) paru en 1994 et intitulé « Les énigmes du travail », même si ce n'est cependant pas la notion d'activité mais celle de travail qui est alors surtout mise en exergue. Dans l'éditorial du numéro XXXVI/4 intitulé « Travail et cognition », paru la même année, Anni Borzeix questionne la place de la

sociologie dans les travaux portant sur les activités de travail visant à étudier la cognition en contexte ou en situation, et appelle de ses vœux un débat entre la sociologie et les sciences cognitives autour du concept de cognition située.

Ce rapide panorama montre à quel point les travaux portant sur ce qu'on appelle l'activité, le travail, les pratiques revêtent une importance clairement signalée par la nature et le nombre de publications dans le champ des recherches portant sur l'éducation et la formation. On peut faire la même remarque si l'on analyse les thématiques des communications réalisées à l'occasion de congrès récents. Le congrès AECSE (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation) de Lille en 1995, « Les professions de la formation », déjà signalé comme représentatif de ces préoccupations (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002) a été suivi par celui organisé au Cnam (2004), qui compte plusieurs symposiums orientés vers la question de l'activité et qui souligne encore la richesse et l'étendue des travaux portant sur l'analyse des activités professionnelles. Un colloque de l'Association Française et Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation (Afirse), organisé en partenariat avec l'Unesco (« Former les enseignants et les éducateurs : une priorité pour l'enseignement supérieur ») a donné lieu, en 2003, à des préconisations relatives aux dimensions majeures de la formation des enseignants qui mettent en évidence le rôle de l'analyse des pratiques et des situations de travail. On peut noter au passage que c'est donc souvent dans le cadre de réflexions sur la formation des professionnels du champ éducatif que les travaux sur l'activité professionnelle se trouvent mobilisés.

L'exploration des publications et colloques montre que la visibilité de certaines approches est assez forte dans la mesure où elles sont dénommées, essaient parmi les chercheurs, au-delà même des principales équipes de recherche où elles sont développées, et qu'elles donnent lieu à des ouvrages collectifs, des séminaires spécifiques dans les colloques, des numéros thématiques de revues, et sont abondamment citées dans l'ensemble des publications en sciences humaines et sociales. De surcroît, leur visibilité dans les milieux professionnels est forte, notamment à partir des méthodes qui y sont utilisées, après une formation le plus souvent, ce qui contribue à l'émergence de courants bien repérables, mais n'empêche pas la co-existence d'autres approches. Avec une publication scientifique et un essaimage moins significatif dans les pratiques, celles-ci ne doivent pas être oubliées, et nous nous efforcerons donc *a minima* d'en évoquer certaines qui pourraient être présentées plus précisément par la suite.

### **LES ACTIVITÉS DANS LE CHAMP DES PRATIQUES DE FORMATION : UN DÉBAT FONDATEUR ?**

C'est dès les années 1950 que, d'après P. Falzon et C. Teiger (1999), la psychologie du travail et l'ergonomie se sont intéressées à la formation professionnelle des adultes. Ces auteurs montrent que J. Leplat (1955) propose « l'analyse des exigences de la tâche » comme « préalable à la conception des formations », et que M. de Montmollin (1974) défend l'idée que « pour être efficaces, les formations professionnelles doivent être conçues après analyse des objectifs, des compétences déjà acquises et du comportement au travail des opérateurs expérimentés » (Falzon, Teiger, 1999, 154). Et c'est à partir d'un centre de recherche dépendant d'une importante institution de formation des adultes, l'Afpa, que Faverge développe les concepts fondamentaux de l'analyse du travail.

En France, un ensemble de travaux qui proposent, au cours des années 1960-1970, une réflexion sur le champ des pratiques de formation d'adultes au moment de leur institutionnalisation par les lois de 1971, accordent à l'activité humaine une place tout à fait stratégique dans le fonctionnement du processus de formation. B. Schwartz place au premier plan le principe selon lequel « un adulte n'est prêt à se former que s'il y trouve une réponse à ses problèmes dans sa situation » (Schwartz, 1989, 122). Ses expériences et travaux sont traversés par le principe du primat accordé à l'écoute et à l'expression de l'activité des acteurs, à l'autonomie, à l'intérêt et à la participation de l'apprenant, donc à son expérience (Schwartz, 1973 ; Schwartz, 1998 ; Gautier-Etié & Schwartz, 2003).

Les travaux de M. Lesne, notamment dans le cadre l'Institut national de formation des adultes dirigé par B. Schwartz, proposent une lecture de l'adulte en formation qui

insiste sur le fait qu'il est en nécessité d'assumer lui-même ses conditions d'existence : il « fait d'abord face à ses conditions d'existence (par le travail salarié ou non) et aux contraintes que celles-ci lui imposent. Il participe principalement à la vie sociale par ses activités de producteur, par l'utilisation de ses revenus, par l'exercice en « plein vent » de son statut social » (Lesne, 1984, 30). C'est le rapport de l'adulte à ses activités qui différencie son statut de celui d'enfant et d'adolescent. La formation est par conséquent caractérisée comme « une activité seconde par rapport à celles résultant de ses conditions actuelles d'existence qui induisent plus ou moins directement les types de capacités nouvelles à acquérir ou les itinéraires de formation à suivre ». Cette réflexion met au premier plan le lien entre l'implication dans la formation, les activités sociales des acteurs et leurs activités professionnelles.

Cette école (Laot, 1999) produit aussi des avancées sur l'analyse des besoins de formation. L'activité des acteurs constitue une donnée centrale dans le processus d'analyse. C'est sur la base de l'analyse de leur contenu qu'est fondé un mode d'analyse des besoins, et construite une démarche d'ingénierie de formation visant à déclencher la mise en œuvre de dispositifs de formation qui tiennent compte des besoins des participants. L'ouvrage de J.M. Barbier et M. Lesne (Barbier & Lesne, 1977) propose une grille de lecture du processus d'ingénierie qui repose sur la définition de différents niveaux d'objectifs parmi lesquels les objectifs inducteurs de formation. Comme la distinction proposée par M. Lesne entre processus de formation et procès pédagogique (Lesne, 1984), l'emboîtement des différents niveaux d'objectifs situe la formation dans son contexte sociétal et montre que l'environnement, le contexte institutionnel dans lesquels évoluent les acteurs sont des données qui contribuent à définir à tout moment la situation de formation. L'apprenant ne peut être pris en compte en dehors de l'ensemble des activités sociales qui donnent sens à ses activités en formation. C'est sur cette base qu'est né un courant de pensée critique autour de la notion même de *besoin de formation* (Touraine, 1984 1984; Charlot, 1976 ; Marquart, 1976 ; Barbier & Lesne, 1977). Les travaux montrent que le besoin de formation est une construction sociale et que l'ingénierie de formation, tout en se réclamant d'une certaine scientificité, répond aux attentes de légitimité et assure l'activité des formateurs et des institutions de formation qui ont besoin du « besoin de formation » pour exister. Pour prendre véritablement en compte les acteurs, il convient en fait de prendre en compte leurs problèmes, ceux qu'ils rencontrent, en situation, dans leurs activités (Charlot, 1976). L'accent mis sur les situations-problèmes sous-tend un modèle d'élaboration des formations qui s'attache à comprendre les activités des acteurs et les situations qu'ils traversent. Sans que le terme soit alors au premier plan dans le langage utilisé par les chercheurs et dans le vocabulaire des praticiens, on comprend que c'est encore l'activité de l'acteur en situation dans un contexte donné qui est proposée comme paramètre incontournable du processus de construction des formations.

Un certain nombre de démarches visent, dans les années 1970, à « améliorer la formation professionnelle par l'étude du travail » à partir de démarches qui fondent la formation sur une analyse préalable du travail. Elles défendent la thèse selon laquelle les formateurs doivent avoir analysé ou fait analyser « la fonction pour laquelle ils forment le personnel » afin de réduire l'inadéquation entre le travail, ou la fonction, et la formation qui devrait y préparer (Gillet, 1973, 250). C'est dans cette recherche d'un écart à combler entre situations de travail et situations de formation que s'inscrivent les travaux qui posent l'analyse de ce qui n'est pas encore appelé « activité » en amont et en préalable de la construction des dispositifs de formation.

Ce modèle est à la base du processus qui conduit en France à élaborer les programmes des formations professionnelles et des diplômes auxquels elles conduisent. La déclinaison d'un référentiel d'activité professionnelle (RAP) en référentiel de certification, donc la traduction d'activités relatives à un métier en compétences visées par la mise en œuvre de programmes délimitant des dispositifs de formation (Ropé & Tanguy, 1994 ; Raïsky, 1995 ; Maillard, 2003) est au cœur du processus mis en œuvre par le premier certificateur, l'Éducation Nationale, dans le cadre des commissions professionnelles consultatives au sein de la Desco A5. Nombre d'autres institutions mobilisent les référentiels d'activités professionnelles comme pièces maîtresses dans le processus d'élaboration des formations. La construction et l'usage des référentiels s'inscrivent dans le « paradigme organisateur des formations construites par référentialisation, [c'est-à-dire] structurées non plus

selon l'ordre des raisons disciplinaires, mais selon l'ordre des finalités professionnelles ou sociales visées » (Raisky, 1995). Le référentiel construit selon un principe de généralisation nécessite une définition relativement consensuelle des activités auxquelles on se réfère.

La rhétorique de délimitation du champ des activités de la formation dite des adultes met elle-même au premier plan l'activité en tant qu'expérience des acteurs. P. Besnard propose une grille de lecture des spécificités de la formation dans laquelle la prise en compte de l'expérience est une donnée essentielle (Besnard, 1974). Dire et analyser l'expérience professionnelle constitue alors une donnée de base de l'andragogie. C'est à toutes les étapes et dans toutes les dimensions de la formation qu'on va trouver la prise en compte de « l'activité » et de l'expérience des apprenants. Selon tous ces travaux, l'adulte en formation reste inscrit de multiples manières dans le champ des activités professionnelles. Il est en capacité de faire reconnaître cette expérience et d'en faire un des éléments moteurs de son processus de transformation. C'est un apprenant relié à un univers de pratiques. Les relations entre formation des adultes et activités de travail sont cependant fluctuantes. Pendant les Trente Glorieuses, l'éducation populaire et la promotion sociale ne sont pas particulièrement reliées au travail tandis que la formation professionnelle de l'époque est, elle, très proche des situations de travail, jusqu'à donner lieu à une « superposition, confusion spatiale et temporelle entre l'acte formatif et l'acte productif » (Jobert, 1993, 10). D'autre part, si les années 80 voient le début des préoccupations concernant la professionnalisation, elles prennent davantage en compte l'emploi que le travail. C'est cette prise en compte de l'activité en tant que telle et l'attention à la « part (...) des conduites au travail qui reste énigmatique » (Jobert, 1993, 17) qui vont déclencher l'intérêt croissant pour les travaux portant sur l'activité.

Le statut qu'ont l'expérience, l'activité, le rapport aux situations des acteurs dans les premières réflexions sur la formation des adultes permet de comprendre comment, par la suite, des travaux issus de différentes disciplines et préoccupés par la production de connaissances sur l'activité humaine et l'activité de travail vont se trouver accueillis avec intérêt par les milieux professionnels de la formation, d'autant que ceux-ci se trouvent fortement traversés par une logique de professionnalisation. Comme le montrent J.L. Baudouin et J. Friedrich (2001), la prise en compte des travaux sur l'action, qui se fait dans le secteur de la formation des adultes plutôt sous l'angle de l'analyse de l'activité, et l'étude de ce qu'a de spécifique l'intelligence au travail, conduisent en général à explorer des formes renouvelées de partenariat entre chercheurs et praticiens, et prolongent de façon plus ou moins directe les expériences de recherche-action, nombreuses dans ce champ.

### **PROFESSIONNALISATION, « LOGIQUE COMPÉTENCES » ET TRAVAUX SUR L'ACTIVITÉ**

L'une des finalités repérables de l'école et de la formation « formelle » (c'est-à-dire organisée explicitement dans le cadre d'une institution) est, dans la société actuelle, de préparer les individus à occuper des positions professionnelles, à s'insérer, à se réinsérer professionnellement, ou encore à maintenir les conditions de ce qu'on appelle quelquefois leur « employabilité », c'est-à-dire leur capacité potentielle à occuper un emploi (Dubar, 2000). L'accès au travail constitue, en l'état actuel de la société française, un moyen d'insertion sociale prépondérant et une des finalités du système éducatif, qui tend à devenir, pour les organismes de formation, un objectif quasi exclusif (Le Goff, 1992).

Le concept de *professionnalisation* marque les recompositions actuelles du champ de la formation des adultes et sa « finalisation plus forte (...) par rapport aux situations suscitant son recours » (Barbier, 2001). Une tendance à l'atténuation des frontières entre travail et formation apparaît nettement (Favennec-Héry, 1996 ; Barbier, 2001), la formation perd son statut « d'espace protégé et autonome », avec la construction de dispositifs qui intègrent actions de formation à proprement parler et processus de développement de compétences, ce qui oblige à redéfinir les articulations entre des champs de pratiques auparavant assez dissociés (Barbier, 2001). Il semble bien que « les nouveaux territoires de la formation s'inscrivent plus directement dans le travail lui-même, à travers de multiples tentatives pour valoriser la "formation dans et par le travail", pour lier de façon réciproque l'activité productive et le développement de compétences » (Caspar, 1996). La production de connaissances sur l'activité

professionnelle est donc liée aux enjeux sociaux des perspectives de professionnalisation des formations, et aux préoccupations qui sont celles des professionnels de la formation sur le registre de la construction des compétences.

Le déplacement des contours de la formation des adultes (Caspar, 1996 ; Barbier, 2001) fait écho aux préconisations politiques européennes, fort explicites dans un certain nombre de publications, comme le Livre blanc sur l'Éducation et la Formation (1996), le Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie <sup>16</sup> ou encore les pages de la revue *Formation Professionnelle* du Centre européen d'études sur la formation professionnelle (Cedefop). C'est notamment l'incitation à produire de la formation dans les environnements de travail, donc à partir de l'activité des acteurs et la volonté de reconnaître aussi la *formation non formelle*, qui permettent de comprendre l'engouement pour l'analyse de l'activité. Pour identifier, comprendre, analyser, mesurer ce qui se joue en matière d'apprentissages dans les situations de travail (*Recherche et formation*, 1998, n° 27 « Les savoirs de la pratique »), l'analyse de l'activité paraît incontournable. Il y a donc convergence entre les évolutions de la relation formation-travail, les conceptions du travail et de la formation, l'affichage d'intentions politiques, la réorganisation des systèmes d'emploi et de formation. Situations de travail et situations de formation voient leurs définitions renouvelées d'une manière qui justifie l'intérêt porté à l'analyse des activités. Comme le remarque P. Pastré (1999a), « la formation continue est trop liée aux situations professionnelles pour ne pas être amenée, un jour ou l'autre, à s'emparer de l'analyse du travail ». Rien d'étonnant, donc, à ce que les praticiens du champ de la formation ainsi reconfiguré s'intéressent de plus en plus à la nature des activités professionnelles et aux moyens qui sont donnés par la recherche pour mieux les comprendre, les analyser, et en proposer des modalités de formalisation susceptibles de contribuer aux objectifs de professionnalisation. Ils sont pris dans une tension entre deux exigences, « la nécessité de s'articuler à la réalité et à la quotidienneté des problèmes... » et « l'indispensable obligation de prendre du recul pour aider (les acteurs) à en prendre eux-mêmes » (Caspar, 1996). C'est sans doute aussi cette double logique qui peut expliquer la position qu'occupent désormais dans la réflexion sur la formation les courants que vont être présentés.

## LES COURANTS

Les travaux portant sur l'activité et présentant un intérêt pour comprendre et analyser le champ des pratiques de formation sont riches et nombreux. Tout en insistant sur certains d'entre eux, nous tenterons de ne pas oublier les autres et de dessiner un panorama d'ensemble, restreint aux approches françaises <sup>16</sup>, qui, pour éclectique qu'il paraîtra, montre l'intérêt porté à l'analyse de l'activité dans le champ qui nous occupe. Tous les travaux qui sont cités ci-dessous se rejoignent dans une tentative commune d'accéder à la compréhension de l'activité de travail. Les usages possibles de ces travaux dans les pratiques ne sont pas nécessairement circonscrits au champ de la formation et de la professionnalisation, mais ils sont susceptibles d'intéresser les praticiens de ce secteur. Ils leur proposent des démarches et outils qui peuvent avoir un impact direct sur les pratiques de formation, et qui traduisent aussi des modalités d'analyse de l'activité sur le plan méthodologique.

### LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

La didactique professionnelle (Pastré, 2002) se situe au croisement de l'analyse de l'activité proposée par l'ergonomie cognitive (Leplat), du courant piagétien (Vergnaud) et de la didactique des disciplines scientifiques (Pastré, 1999c). Elle envisage l'analyse du travail comme un moyen de construire les situations de formation en tenant compte des situations de travail, et d'utiliser les situations de travail comme supports pour la formation des compétences. Être compétent, selon P. Pastré (1999a), c'est « savoir comprendre et analyser ce que l'on fait ». C'est l'analyse réflexive et la conceptualisation de l'activité qui, en décontextualisant les savoir-faire, rendent la compétence adaptable et transférable à d'autres situations (Pastré, 1999a). Le rapport entre didactique professionnelle et activités de formation est donc pour ainsi dire direct et constitutif. Dans le *Traité des sciences et techniques de la formation*, P. Pastré parle d'« ingénierie didactique professionnelle » pour situer son courant dans l'univers de la formation (Pastré, 1999). <sup>17</sup>

Les concepts de *situation* (que l'on trouve aussi dans l'approche de la didactique par Brousseau) et le couplage situation-activité sont centraux. Le repérage des dimensions de l'activité est effet indissociable de celles des situations de travail elles-mêmes. L'acteur engagé dans la situation est défini dans un « être au monde » au sens de Heidegger. Il est par là confronté à la complexité (la situation est une totalité dynamique insécable), à l'incertitude (il y a une dimension non programmable dans la situation), à l'interactivité (l'acteur transforme la situation autant qu'il est transformé par elle) (Pastré, 1999 a). Et, surtout, l'acteur peut apprendre de la situation. 18

Le concept de *schème* désigne une « forme d'organisation de l'activité ». Il s'agit d'une « organisation invariante de l'activité » qui « permet d'engendrer une activité et une conduite variables selon les caractéristiques propres à chaque situation » (Samurçay & Vergnaud, 2000, 60). Ce concept va de pair avec celui de *classe de situations*. En s'intéressant aux schèmes, l'analyse de l'activité prend en compte ses caractéristiques « les plus déterminantes, celles qui permettent de faire la différence entre une classe de situations et une autre, entre un schème et une autre pour la même classe de situations » (Samurçay & Vergnaud, 2000, 59). Le schème est donc central dans une perspective d'analyse de la construction de la compétence. Il permet de rendre compte de l'invariance et de l'adaptabilité relatives du travail. Il participe aussi d'une lecture de la situation de travail comme *situation potentielle de développement* (Mayen, 1999). « Le couple schème-situation est aussi considéré comme fondateur d'un processus d'apprentissage par adaptation active » (Pastré, 2002, 12). La didactique professionnelle s'intéresse en effet à ce qui fait du travail un contexte d'apprentissage propice au développement de l'individu. Le « répertoire des schèmes disponibles » est un indicateur de la professionnalité et participe donc du repérage des compétences. 19

Proposé comme « élément central de l'organisation de l'action efficace », le *concept pragmatique*, « spécifique aux dimensions de la situation professionnelle pour laquelle est organisée l'action efficace », permet de comprendre ce qui fait que le professionnel peut mener à bien son activité, que cela soit en accord ou non avec le travail qui lui a été prescrit. Il s'agit de distinguer les éléments de la situation qui sont repérés et font sens pour l'acteur. Le concept pragmatique fonctionne comme un indicateur de régime de fonctionnement de l'action. Il permet de représenter « des phénomènes complexes, non directement observables » (Samurçay & Vergnaud, 2000, 62). Le repérage des concepts pragmatiques est utile pour la construction de formations dont l'objectif est d'être référées à des connaissances véritablement « opérationnelles » du métier. L'analyse de l'activité en termes de schèmes et de concepts pragmatiques est donc mise au service d'une ingénierie de formation fondée dans l'activité et les compétences réelles des acteurs. 20

Dans les analyses des situations de travail, le moment du *debriefing* est celui où s'opère la *conceptualisation de l'action* (le retour sur, la mise en mots, l'échange, le récit de ce qui a été vécu) (Pastré, 2002, 16). C'est sur ce registre de la mise en mots et de la conceptualisation que P. Pastré relie la théorie piagétienne aux travaux de Ricœur (1983-1985) dans *Temps et récit*, pour proposer une analyse en termes de « double étayage » où l'interprétation s'appuie sur la conceptualisation et réciproquement. Les relations de détermination correspondent alors aux connaissances par lesquelles on peut rendre compte du fonctionnement d'un système : « C'est grâce au repérage des relations de détermination que les sujets peuvent transformer ce qu'ils avaient appréhendé comme une suite d'épisodes en une histoire intelligible », et c'est grâce « à la compréhension d'un certain nombre d'intrigues que les opérateurs vont pouvoir, par abstraction, construire des relations de signification » (Pastré, 1999c, 34).

La didactique professionnelle est clairement orientée, du point de vue de ses usages en formation, vers les processus de construction et de transfert des compétences. P. Pastré insiste, aussi, sur l'intérêt des outils et démarches de simulation qui donnent l'occasion de pratiquer une « pédagogie des situations », débouchant sur un apprentissage des situations et non des savoirs (Pastré, 1999a), avec une entrée progressive dans la complexité de la situation.

## LA CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ

Le créateur de la clinique de l'activité, Y. Clot, se réclame à la fois de l'héritage de 21

l'ergonomie française (Wisner, Daniellou), et de la psychopathologie du travail (Le Guillant, Billiard). Sur le plan des méthodes c'est l'influence de I. Oddone dont il sera question plus précisément plus loin, avec « l'instruction au sosie », qui est principalement citée. Enfin sur un plan conceptuel, la clinique de l'activité est référée à Canguilhem, à Vygotski, à Bakhtine. Dans la perspective de la clinique de l'activité, le travail ne va pas sans l'homme. Il revêt dans l'existence humaine une *fonction psychologique* centrale. Et, tout en mettant en évidence la fonction psychologique, la richesse et la complexité de l'activité humaine au travail, la clinique de l'activité explore les conditions du développement du *pouvoir d'agir* des acteurs dans et par le travail.

La démarche relève bien d'une clinique de l'activité et non pas seulement de l'analyse de l'activité effectuée, la différence tenant au fait que « l'activité réalisée n'est qu'une infime part de l'activité possible ». Le *réel de l'activité* est fait des « activités suspendues, contrariées ou empêchées [...], contre-activités qui éventuellement l'empoisonnent » (Clot, 2000, 11). L'activité occultée ou l'activité échafaudée, toutes deux non réalisées, n'en sont pas moins présentes dans la vie d'un sujet. Elles contribuent à lui donner ou à lui retirer du sens (Clot, 2001, 257). Le concept de réel de l'activité est fondamental dans l'approche de l'activité proposée. Y. Clot insiste particulièrement sur le fait que l'analyse ne « laisse pas les activités en l'état et qu'elle les développe ». Elle s'intéresse donc nécessairement au « changement de sens de la situation par le sujet » (2000, 138). L'unité d'analyse du travail proposée par la clinique de l'activité est la triade vivante : dans la situation vécue l'activité « est simultanément tournée vers l'objet immédiat de l'action et vers l'activité des autres portant sur cet objet » (Clot, 2000, 135).

L'analyse des activités et des situations de travail modifie le sens qu'elles peuvent prendre pour le sujet. C'est l'« enrichissement de l'expérience par le sens qu'elle prend dans chacun des contextes d'analyse et d'action qui constitue la loi fondamentale de la dynamique des activités » (Clot, 2000, 145). La clinique de l'activité a donc le statut de moyen de formation puisqu'elle participe au développement de l'expérience et des compétences. Ce qui est « formateur » pour le sujet (« c'est-à-dire ce qui accroît son rayon d'action et son pouvoir d'agir »), c'est « de parvenir à changer le statut de son vécu » (Clot, 2000, 155). Pour Clot, l'analyse du travail n'est pas seulement une phase préparatoire à la formation. Elle peut constituer une formation en tant que telle si elle est elle-même « transformée en travail » (Clot, 2000, 155).

Les dispositifs méthodologiques sont inspirés des travaux italiens de I. Oddone. Dans cette démarche, l'exploration du travail se fait à l'occasion de processus de transmission de l'expérience, des savoir-faire d'un professionnel expérimenté en direction d'un novice. Il s'agit d'inciter l'autre à dire, écrire son activité à quelqu'un qui en ignore tout ou, en tout cas, ne peut la connaître telle qu'elle est en réalité, c'est-à-dire de l'intérieur. « Nous avons eu l'idée de demander à chaque délégué de formuler des instructions (en matière de comportement dans l'usine) à l'intention d'un autre ouvrier (...) : « s'il existait une autre personne parfaitement identique à toi-même du point de vue physique, comment lui dirais-tu de se comporter dans l'usine, par rapport à sa tâche, à ses camarades de travail, à la hiérarchie et à l'organisation syndicale (ou à d'autres organisations de travailleurs) de façon à ce qu'il ne s'aperçoive pas qu'il s'agit d'un autre que toi » (Oddone, 1981, 56-57).

Le triptyque méthodologique proposé par la clinique de l'activité mobilise les *instructions au sosie* et la méthode dite des autoconfrontations avec deux variantes : les *autoconfrontations simples* et les *autoconfrontations « croisées »*. Les autoconfrontations « simples » conduisent à une reprise des traces filmées des activités dans lesquelles les acteurs ont été engagés. Le choix des situations filmées résulte d'un accord préalable entre les professionnels et les chercheurs (« conception partagée »), puis le film est commenté par le professionnel dont l'activité a été filmée en présence du chercheur. L'autoconfrontation croisée prolonge la démarche par un commentaire du même enregistrement vidéo en présence d'un autre professionnel, collègue de même niveau d'expertise. Enfin une troisième phase conduit à un « retour devant le milieu associé qui se remet au travail d'analyse et de co-analyse à partir du dialogue entre les deux experts » (Clot, 2000, 135). Il y a donc co-analyse du travail à partir d'une verbalisation qui est un « instrument d'action inter-psychologique et social » (Clot, 2000, 136). « L'échange intersubjectif met en mouvement l'activité

existante » (Clot, 2000, 146). C'est par ce moyen que l'acteur « voit sa propre activité avec les yeux de l'activité des autres » (Clot, 2000, 136). Le dialogue avec l'autre et le travail de l'autre suscitent en effet des *ré-adressages* qui multiplient les points de vue sur l'activité : « L'activité de commentaire ou de verbalisation différée des données recueillies, selon qu'elle est accomplie pour le psychologue ou pour les pairs, donne un accès différent au réel de l'activité du sujet » (Clot, 2000, 136). La démarche d'autoconfrontation produit une expérience, développe l'activité, et c'est de cette façon qu'elle s'inscrit dans un processus de formation. Y. Clot distingue finalement les deux méthodes en fonction de leur objectif. Les instructions au sosie sont pratiquées en formation, et sont présentées comme une méthode plus « légère » que les autoconfrontations simples et croisées qui sont plutôt utilisées dans le cadre de la recherche (Clot, 1999, 2000). Le statut de co-producteurs des connaissances produites est reconnu aux acteurs engagés dans les démarches d'autoconfrontation. Dès ses premiers travaux, Clot parle de « milieux sociaux d'analyse et d'action », de « milieux scientifiques élargis », ou de « tiers milieux » qui sont les instruments de la recherche (Clot, 1993, 103). Mais le besoin d'un regard extérieur, celui du chercheur, est souligné, qui puisse faire obstacle à une complicité entre pairs qui pourrait réduire les perspectives de développement associées à la prise en compte du « réel de l'activité ». La méthode des autoconfrontations est actuellement utilisée en vue de l'analyse de divers champs d'activité professionnelle (Goigou, 2002 ; Prot & Magnier, 2003 ; Magnier, 2001, etc.).

### L'ANALYSE PLURIDISCIPLINAIRE DES SITUATIONS DE TRAVAIL (APST) ET L'ERGOLOGIE

Le courant de l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail produit ses premiers travaux au début des années 1980. Son fondateur, Y. Schwartz, s'adosse en particulier aux travaux de Leroi-Gourhan, Canguilhem, Oddone. 25

L'inspiration marxiste est clairement repérable qui propose une « intelligibilité du mouvement des forces productives », qui fournit les concepts de travail concret et de travail abstrait qu'Y. Schwartz (1988, 853) met en relation avec la réflexion de L. Sève sur le concept d'acte. Un processus de filiation intellectuelle est par ailleurs aisément repérable entre les travaux de G. Canguilhem, ceux d'Y. Schwartz, ceux d'Y. Clot (Clot, Rochex & Schwartz, 1990). C'est notamment la conception de la vie humaine elle-même comme « activité d'opposition à l'inertie et à l'indifférence » (Canguilhem, 1966) s'inscrivant dans l'ensemble des réflexions de Canguilhem sur la santé, le normal et le pathologique, qui nourrit ces travaux successifs. C'est dans cette perspective qu'Y. Schwartz situe les relations entre les activités, les savoirs et les valeurs, dans la « dynamique des rapports proprement humains, entre le vivant et son milieu » (Schwartz Y., 2001, 16). 26

Y. Schwartz insiste également sur la nécessité de mobiliser un mode de connaissance « clinique » des « situations de travail » et montre le besoin d'éclairage et de croisements disciplinaires pour appréhender ce qui reste de toute façon énigmatique dans le travail. Comme l'indique son nom même (APST), l'approche mobilise donc la pluridisciplinarité. L'ergologie est également définie comme « une approche théorique de la *subjectivité* » (Schwartz, 1987, 198). 27

L'APST débouche sur une approche théorique nommée « ergologie » qui propose de penser l'activité humaine comme une expérience historique et collective. Ce sont avant tout les questions soulevées par les mutations du travail qui font l'objet des recherches qui s'efforcent d'appréhender les milieux de travail dans leur globalité tout en étudiant les enjeux philosophiques et épistémologiques de la production de connaissances sur le travail humain et sur la transformation des contextes professionnels. C'est aussi en définissant le travail comme *gestion d'une interface* que Schwartz (1985) tente d'en définir les dimensions, et en mobilisant des *concepts d'horizon* (tels que qualité, norme, intensité du travail etc.). 28

Y. Schwartz approche le travail (ou activité industrielle humaine) comme une expérience inscrite dans une histoire. L'activité est donc « héritière de processus immémoriaux » et définie aussi par son horizon, ce qui donne lieu au concept de *projet-héritage*. La tension entre travail prescrit et travail réel ne peut être comblée que par des « micro-histoires interminablement recrées » (Schwartz Y., 1985, 480) par les individus. L'ergologie propose donc d'envisager le travail comme un *usage de* 29

soi qui restitue « l'épaisseur historique et dramatique de l'agir » (Schwartz Y., 1987). Il est « lieu d'un problème, d'une tension problématique, d'une espace de possibles toujours à négocier » (Schwartz Y., 1987, 194). Le concept d'*usage de soi* est éclairant pour comprendre ce qu'est le travail réel et inscrire la production de connaissances dans un paradigme de l'acteur et de l'action. Il s'agit d'« user de soi pour recomposer aussi infinitésimalement qu'on voudra un monde à sa convenance » (1987, 195). La dualité des usages de soi se traduit par le fait que l'usage est ce qu'on fait de l'acteur autant que ce qu'il fait de lui-même. L'activité suppose toujours des choix d'usages de soi. La réflexion sur les usages et mésusages de soi au travail est envisagée dans une perspective de compréhension des formes historiques d'individualité.

C'est sur la spécificité historique de l'activité humaine que l'ergologie et l'APST mettent l'accent. Celle-ci se traduit notamment dans les pratiques de transmission entre pairs, entre anciens et novices, et dans les apprentissages sur le tas (Schwartz, 1988, 475). Le concept d'*historicité* est ici central. L'« effort constant d'attribution d'histoire au travail quotidien » traduit une « réattribution d'humanité aux travailleurs » (Schwartz, 1988, 476).

Cette démarche voit son usage traduit dans le secteur de la formation à travers deux dispositifs. L'Aprit (Association pour la promotion des recherches interdisciplinaires sur le travail) qui est aussi un organisme de formation et le groupe de recherche APST. Assez récemment, les travaux d'Y. Schwartz sur l'expérience ont contribué à nourrir des réflexions sur les pratiques en cours de professionnalisation de la VAE (Schwartz Y., 2004).

### L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION ET LA PSYCHOPHÉNOMÉNOLOGIE

Les travaux de P. Vermersch, bâtis à partir de *l'entretien d'explicitation* ont progressivement défini une nouvelle discipline, la *psycho-phénoménologie*, qui a pour projet d'étudier *l'expérience subjective* du sujet, à partir de ce qui peut être empiriquement recueilli des *dimensions* implicites, *pré-réfléchies*, de *l'expérience* vécue en première personne. Vermersch s'appuie pour cela principalement sur les travaux d'Husserl dans le champ de la phénoménologie en y puisant les concepts de conscience « pré-réfléchi », de « conscience directe » et de « prise de conscience », et de « rétention » pour ce qui concerne le processus de mémorisation, ainsi que sur ceux de Piaget lorsqu'il propose le concept de « réfléchissement » pour qualifier « le mouvement qui conduit du vécu pré-réfléchi...(conscience en acte) à la conscience réfléchi de ce vécu » (Vermersch, 2004, 73).

D'un point de vue épistémologique, toute la démarche repose sur l'hypothèse que l'expérience vécue peut constituer un objet d'étude par le moyen de la mise en mots *a posteriori* de l'action. L'expérience subjective est accessible selon un *point de vue en première personne*, irréductible à tous les autres mais qui peut être situé en complémentarité avec eux (Faingold, 1999). Mais cela suppose une position de *parole incarnée* (un maintien dans l'*évoocation*). Ce qui peut apparaître à la conscience n'est nullement d'accès immédiat, et les techniques d'aide à l'explicitation sont indispensables pour convoquer une parole qui présuppose l'accès à une posture d'*évoocation* portant sur une situation singulière. Un certain nombre d'indicateurs permettant de vérifier que c'est bien à partir de la singularité de l'expérience que l'acteur va mettre en mots l'action vécue dans ses dimensions *procédurales*, à partir desquelles sont situés des *satellites de l'action* (circonstances, savoirs déclaratifs, intentions, commentaires associés, etc.). Le passage de « l'implicite du vécu » à l'explicite de la conscience pré-réfléchi nécessite une activité de médiation instrumentée par l'entretien d'explicitation en tant que technique d'aide à la prise de conscience et qui demande que soit établi un « contrat de communication ». Accroître le degré de fragmentation pour obtenir un niveau de détail efficient qui correspond à la « granularité » souhaitée de l'analyse de l'action constitue un objectif important. À partir de la verbalisation du procédural dans la description on peut accéder « aux buts incarnés qui ont été effectivement poursuivis par les actes mis en œuvre » (Vermersch, 2004, 79). Mais la conscientisation visée ne peut l'être qu'avec l'aide d'une *médiation intersubjective experte*. Les praticiens de l'EDE sont donc formés et habilités à le pratiquer, dans le cadre de la structure associative nommée Grex (Groupe de Recherche sur l'EXPLICITATION).

Les travaux autour de l'entretien d'explicitation proposent ainsi un retour sur l'activité des acteurs impliquant un accompagnement ou une médiation qui est celle

du chercheur ou du formateur, et qui est outillée d'un type d'entretien particulier. Dans ce courant, le niveau de « description phénoménologique » est particulièrement utile à des nombreuses pratiques - et Vermersch cite en première position la formation et l'apprentissage - parce qu'elles sont « congruentes avec l'aide au changement » (Vermersch, 1999, 3). L'analyse de l'activité, ici en tant qu'explicitation des dimensions implicites de l'action ressaisies à partir d'une expérience en première personne, est par conséquent utilisée par les professionnels de la formation, en particulier dans le domaine de l'analyse des pratiques. Il fournit alors un moyen pour analyser la pratique en faisant retour sur un souvenir, dans le but, par exemple de trouver une issue à une situation-problème. Le souvenir révèle la « richesse expérientielle de la sollicitation de l'histoire du sujet » qui constitue un facteur décisif de remise en perspective de ce qui se joue dans l'implication de l'acteur (Faingold, 1999, 143 ; Ballas, 2002). Les techniques d'explicitation sont également mobilisées dans le cadre des bilans de compétences (Chauvet, 1997), des ateliers de raisonnement logique (Perry & Voix, 1997) et plus récemment de la validation des acquis de l'expérience. L'explicitation peut-être un outil de collecte de données pour le chercheur (Faingold, 1999 ; Vermersch, 2004) ou un outil de travail pour le formateur, le consultant, l'accompagnateur quel qu'il soit. C'est aussi un outil permettant au sujet de s'auto-informer sur les dimensions pré-réfléchies de sa propre activité, puis d'y revenir pour l'analyser.

### LE COURS D'ACTION ET L'ANTHROPOLOGIE COGNITIVE SITUÉE

Avec la démarche dénommée « le cours d'action », et née des travaux initiaux conduits avec Leonardo Pinsky entre 1973 et 1988, J. Theureau se réclame, quant à lui, d'une anthropologie cognitive située qui vise une « connaissance scientifique de l'activité de travail comme mettant en œuvre et construisant à chaque instant des compétences » (Theureau, 2000, 1), et qui débouche sur des recommandations ergonomiques. Theureau situe son approche dans le paradigme constructiviste de la cognition, encore nommé « paradigme de l'autopoïèse, des systèmes vivants et de l'énaction », en référence aux travaux de Varela et également en lien avec ceux de Peirce. Cette démarche s'adosse à d'autres référents théoriques très nombreux (Riccœur, l'éthnométhodologie, Chomsky etc.).

L'activité de travail est conçue comme un « tout dynamique » qui associe émotion, attention, perception, action, communication et interprétation, et qui « change continuellement (du fait de l'expérience acquise par les acteurs dans leur situation, de la nouveauté relative de l'action, de son caractère à la fois individuel et collectif (même lorsque l'acteur est isolé, son activité a des aspects publics), incorporé et situé. L'activité mettant en jeu toute l'expérience de l'acteur et des acteurs en société ne relève donc pas seulement d'une « connaissance de la tâche » (Theureau, 2000).

Les « objets théoriques d'étude de l'activité humaine » sont le cours d'action et les COAE-types (cours d'actions et événements-types), que l'auteur aborde à partir des concepts de « pattern de perception-action » proposé par Varela et du « schème opératoire » de Piaget. Le cours d'action est présenté comme un objet théorique proche de l'activité telle que la définit la psychologie, notamment du point de vue vygotkien (Vygotsky, 1985). Pour Theureau, la description de l'activité doit être effectuée du point de vue de la dynamique interne de l'acteur. Le cours d'action est « l'activité d'un (ou plusieurs) acteurs engagés dans une situation qui est significative pour ce (ou ces) dernier(s) c'est-à-dire montrable, racontable et commentable pour lui (ou par eux à tout instant, moyennant des conditions favorables » (Theureau, 2000).

La prise en compte de la signification des actions par les acteurs est centrale. L'analyse du cours d'action se fait dans le cadre d'une sémio-logique inspirée de C.S. Peirce qui propose de repérer les unités significatives de l'activité à partir d'un enchaînement de signes triadiques, mettant en relation un objet, un *représentamen* (c'est-à-dire le point de départ d'une interprétation de sens) et un interprétant. Theureau, en intégrant ce troisième terme, cherche ainsi à dépasser l'approche dichotomique en signifiant/signifié.

D'un point de vue méthodologique, la démarche s'appuie à la fois sur l'observation des comportements des acteurs et sur un recueil de leurs verbalisations à partir d'un outil central, l'entretien d'autoconfrontation qui permet de « documenter

l'expérience » ou la conscience préreflexive de son vécu par l'acteur à chaque instant de son activité. Il s'agit de présenter à l'acteur, immédiatement après l'action, un enregistrement vidéo de son comportement, et de lui proposer de commenter les cognitions pendant l'acte. Les interviews de confrontation consistent à présenter ces mêmes interviews à un observateur naïf. Cette méthode, créée par Von Cranach (Theureau, 2004, 43), joue un rôle essentiel dans l'analyse du « cours d'action ». Theureau propose en outre un second type d'entretien (entretien d'autoconfrontation de second niveau) qui se déroule après le premier et a pour objectif de « développer une collaboration entre l'acteur et le chercheur dans l'analyse de l'activité ». Mis en face de l'enregistrement de son comportement au cours de l'entretien d'autoconfrontation, l'acteur s'en sert pour déployer d'autres dimensions de son expérience. L'autoconfrontation permet par exemple de montrer comment des aiguilleurs et chefs de régulation de trains de banlieue s'intéressent non seulement aux trains mais aussi aux usagers, contrairement à ce qu'aurait pu laisser croire le seul film de la situation. Toutefois l'entretien d'autoconfrontation par le moyen de la vidéo n'est pas pour Theureau le seul moyen de procéder à une analyse de l'activité, puisqu'il utilise également la « verbalisation simultanée » (l'acteur parle en même temps qu'il travaille), et la « verbalisation interruptive » où l'acteur est interrompu dans son activité afin de répondre aux sollicitations de verbalisation (Theureau, 2004, 103). Enfin Theureau préconise aussi l'entretien d'explicitation tel qu'il est proposé par P. Vermersch. L'entretien d'autoconfrontation est donc une des composantes d'un ensemble de méthodes qui constitue un dispositif d'analyse de l'activité : l'« observatoire », quelquefois aussi appelé « palimpseste multimédia ».

Si les usages de cette démarche sont avant tout ergonomiques, et donc globalement dirigés vers la « conception de nouvelles situations de travail » (Theureau, 2004, 19), ils peuvent être aussi d'un apport intéressant pour la formation. L'ergonomie et la formation sont d'ailleurs présentées comme « deux technologies en construction, inter-sécantes et complémentaires » (Theureau, 2000, 1). Une étude portant sur l'activité de liquidation de dossiers maladie sur ordinateur dans une mutuelle, qui a mis en évidence les microdécisions dans la saisie et le processus de genèse et de rectification des erreurs a, par exemple, également été utilisée pour la formation des opérateurs (Theureau, 1996). L'analyse du cours d'action est aussi et surtout un moyen d'analyser et de développer les compétences ainsi que l'apprentissage situé et l'apprentissage médié sur le tas, c'est-à-dire des modalités de formation qui supposent l'intervention d'un tuteur dans le cadre de formations professionnelles incluant un passage par les situations de travail (Theureau, 2000, 20). À cela s'ajoutent par exemple des travaux comme ceux de Durand (1996) qui se réfèrent à l'ensemble de ceux qui se réclament de l'action ou de la cognition située (avec la volonté de se démarquer des approches computationnelles et d'une étude décontextualisée de la cognition), en les mobilisant comme cadre d'analyse de l'activité des enseignants en milieu scolaire.

## LA PSYCHODYNAMIQUE DU TRAVAIL

Le courant de l'analyse psychodynamique des situations de travail est issu de la psychologie, de la psychiatrie et de la psychanalyse, et il fut plutôt repérable initialement sous le titre de psychopathologie du travail. Un « renversement théorique » a conduit la psychopathologie du travail, après des recherches sur les pathologies mentales dues au travail, à tenter de comprendre quelles stratégies les acteurs mettent en œuvre dans le travail quotidien pour ne pas se laisser affecter par ces pathologies (Dejours, 1993). L'arrière-plan psychanalytique de ce courant propose de penser souffrance et plaisir dans un « rapport singulier à l'inconscient » (Dejours, 1993, 201) et celui de la psychopathologie du travail (Le Guillant, Bégoïn, Veil, Sivadon etc.) de considérer la souffrance psychique comme une résultante du rapport des acteurs à l'organisation du travail. Le concept de *normalité souffrante* sous-tend un ensemble de travaux qui portent sur les *stratégies défensives* construites par un collectif d'acteurs pour lutter contre les contraintes pathogènes du travail.

Ces travaux mettent également en évidence le rôle primordial de l'échange pour expliquer comment ceux qui travaillent peuvent, malgré les contraintes qu'ils rencontrent, maintenir leur santé psychique (Dejours, 1995b). Les tensions entre organisation prescrite du travail et travail réel qui peuvent produire de l'aliénation ne peuvent être affrontées sans que soient réunies des conditions d'intercompréhension,

de débat, et sans que soient surmontés un certain nombre d'obstacles à la prise de parole et à l'écoute authentiques (ce que C. Dejours nomme la dimension *déontique* du travail).

L'analyse de la distinction travail/hors travail (Dejours, 1993, 251) inscrit la psychodynamique comme apport à la psychologie pathologique en général : « Le rapport subjectif au travail pousse ses tentacules bien au-delà de l'espace de l'atelier, du bureau, ou de l'entreprise, et colonise en profondeur l'espace hors-travail » (Dejours, 1993, 252). Ce courant met en évidence l'importance du facteur humain (Dejours, 1995, 60-63) et montre que dans le rapport subjectif au travail, la complémentarité d'un « jugement d'utilité » et d'un « jugement de beauté » portant sur le travail lui-même, et par retour sur la reconnaissance de soi au travail, est arrimée à des enjeux d'identité, d'attribution et d'appartenance.

La psychodynamique considère également l'analyse en terme d'intelligence mobilisée au travail (Davezies, 1993). La ruse, la tricherie qui caractérisent le travail réel mobilisent une forme d'intelligence qui est aussi intelligence du corps, des sens, et intelligence de ce qui n'est pas maîtrisé. C'est surtout sur ce registre que la psychodynamique du travail contribue à l'exploration des processus qui font du travail une expérience formatrice.

Sur le plan méthodologique, l'enquête est ici construite à partir de l'analyse de la demande du collectif de travailleurs concernés. Seule une population qui exprime une demande peut faire l'objet de l'enquête, mais l'analyse des situations conduites par des chercheurs n'a pas pour but de fournir une réponse directe à cette demande. La subjectivité du chercheur est clairement engagée dans une démarche dans laquelle sa position d'extériorité rend possible la verbalisation des acteurs, et sa cible est l'analyse du rapport d'un collectif au travail, à travers le système défensif mis en œuvre dans une organisation du travail donnée. L'analyse peut déboucher sur des modifications au sein du collectif – sachant que les « solutions concrètes (...) n'appartiennent qu'aux seuls acteurs » – (Dejours, 1993, 191) et relèvent donc d'une recherche-action. Le matériel de l'enquête en psychodynamique est à la fois constitué par le commentaire des travailleurs sur le contenu de leur demande et par celui des chercheurs. Il s'agit donc d'une « observation commentée » ou d'une « observation de l'intersubjectivité » (Dejours, 1993, 198). Ce qui est finalement visé, c'est la possibilité pour les acteurs de penser leur situation, et leur rapport au travail, avec les conséquences qui en résultent « sur le hors travail et leur vie tout entière » (Dejours, 1993, 198).

C. Dejours précise (1993, 9) que son approche n'est pas consacrée à un objet strictement délimité et qu'elle peut, partant de l'analyse des rapports entre souffrance et travail, avoir des implications « dépassant le domaine de la psychologie et de la médecine », et une portée « anthropologique ». Ces différents angles de lecture du travail réel sont intéressants lorsqu'on se situe sur le registre du développement et de la formation. La prise en compte de la normalité souffrante, de l'organisation réelle du travail et des stratégies collectives de défense milite pour des modalités pédagogiques de type « analyse des pratiques » et légitime l'importance de différentes formes d'accompagnement des personnes en formation lorsqu'elles sont impliquées dans un milieu professionnel. Actuellement la psychodynamique peut être intégrée notamment à la formation des médecins du travail.

## DE L'ANALYSE DES ACTIVITÉS À L'ANALYSE DES PRATIQUES

En périphérie et quelquefois en intersection et en résonances fortes avec ces différentes approches, tout un ensemble de travaux relève du champ de l'analyse des pratiques. On pourrait penser que l'expression « *analyse des pratiques* » différencie les publications qui portent sur le travail des enseignants (Alet, 2004 ; Blanchard-Laville, 1996, 2001 ; Perrenoud, 2000 ; Abraham, 1972) de celles qui portent sur d'autres professions. La frontière n'est peut-être pas là. L'analyse des pratiques constitue plutôt un cadre d'échanges entre des acteurs, pouvant ensuite être repris dans une perspective de formation orientée, par exemple, vers le co-diagnostic, la résolution de problèmes ou le travail sur les identités professionnelles. L'analyse de l'activité serait plutôt, quant à elle, une méthode d'analyse pilotée par des experts qui auraient construit des concepts et des méthodes d'investigation scientifique pour explorer les activités humaines au travail, avec ou sans la participation des

professionnels.

Le n° 160 d'*Éducation Permanente* coordonné par R. Wittorski, intitulé « L'analyse des pratiques » est éclairant à cet égard. On y trouve des auteurs qui sont présents dans d'autres numéros thématiques de revues déjà cités et consacrés à l'analyse des compétences, du travail, de l'activité (Wittorski, Vermersch...). L'éditorial (n° 160, 5) définit l'analyse des pratiques comme une « réflexion (souvent appelée analyse) menée par des professionnels au sujet de leurs propres pratiques (...) objet d'un intérêt grandissant dans l'espace de la formation comme dans celui du travail » qui jouerait « un rôle d'articulation entre deux espaces traditionnellement disjoints ». Il est intéressant de remarquer que les hypothèses proposées pour rendre compte du développement de l'analyse des pratiques sont en partie les mêmes que celles que nous avons présentées à propos de l'analyse des activités, puisque l'analyse des pratiques est liée à des « enjeux de professionnalisation d'activités » et au « développement de nouveaux modes de formation plus articulés aux situations de travail » (Wittorski, 70). L'exploration des quelques courants proposés précédemment montre que les chercheurs y délimitent leur rôle propre tout en associant, le plus souvent, les professionnels au processus de production de connaissances nouvelles sur l'activité, tandis que lorsqu'elle est intégrée à l'analyse des pratiques, l'analyse de l'activité s'inscrit dans des perspectives de professionnalisation ou d'aide au changement. La « mise en récit » et la « formalisation » rapprochent encore analyse des activités et analyse des pratiques puisque, de différentes façons, la verbalisation en est toujours la condition ou l'instrument. M. Altet définit pour sa part l'analyse des pratiques comme un dispositif de formation instrumenté par des « savoirs-outils » issus de modèles théoriques qui se situent dans des champs diversifiés (Altet, 2004). Dans cette optique, on peut considérer que les travaux sur l'activité peuvent outiller les formateurs dans la construction de leurs dispositifs d'analyse des pratiques, comme le montre F. Gomez (2004). C'est, par exemple, le cas de formations à visée d'analyse des pratiques qui mobilisent les théories de l'activité (clinique de l'activité, psychodynamique du travail didactique professionnelle) dans le cadre d'ateliers d'écriture sur l'activité (Fath, 1994, Champy-Remoussenard, 2003).

Si la frontière est parfois difficilement perceptible entre analyse des pratiques et analyse des activités, c'est parce que les méthodes d'analyse des activités donnent lieu à des démarches qui, tout comme celles d'analyses de pratiques, visent finalement l'échange entre les acteurs et la transformation de l'expérience de travail. Méthodes scientifiques de production de connaissances nouvelles ou outils de professionnalisation, analyse des activités et analyse des pratiques peuvent-elles par conséquent encore longtemps ignorer leurs territoires communs, notamment en égard à l'usage qu'en font les professionnels de l'éducation et de la formation ?

### TRANSVERSALITÉS ÉPISTÉMO-MÉTHODOLOGIQUES

Des zones de complémentarités paradigmatiques mais aussi des turbulences épistémologiques se dessinent dans cet archipel de travaux sur l'activité. Les transversalités qui méritent d'être mises en exergue permettent de considérer que ces approches nées sensiblement à la même période, bien que distinctes, sont parfois moins éloignées qu'il n'y paraît, et qu'elles présentent même des points communs majeurs.

Tout d'abord, ces courants mettent surtout, à leur façon, en évidence le postulat d'une certaine opacité de l'activité de travail, la résistance qu'elle oppose à la perspective purement analytique, sa complexité, et c'est sur ce registre que se rejoignent peut-être le plus évidemment les usages qui sont faits d'arrière-plans paradigmatiques, de concepts, et de finalités épistémologiques par ailleurs assez différents. Car, du coup, l'activité de travail constitue un objet complexe qu'il est malaisé voire impossible de modéliser. On voit bien ainsi que la réflexion à partir de l'écart entre la tâche et l'activité, le prescrit et le réel a un statut dans chacun de ces travaux. Chacun d'entre eux tente de la dépasser, de la complexifier, de la déployer, en mobilisant le concept de réel de l'activité, d'usage de soi, etc. Aucune de ces approches ne s'inscrit par conséquent dans une approche expérimentale. L'étude de l'activité réelle est soit une étude à partir de l'activité en situation, soit à partir des verbalisations que les acteurs produisent pendant ou à propos de l'activité et de la

44

45

46

perception qu'ils en ont.

Dans la plupart de ces démarches, l'analyse est, au moins en partie, élaborée à partir des formes de verbalisation des acteurs (mise en mots, mise en récit, explicitation...), ce qui donne à la parole des acteurs une place centrale. À cela s'ajoutent, dans plusieurs cas, des formes d'observation, mobilisant l'image vidéo (Albero, 2004 ; Linard, 1980), et associant le plus souvent le regard des acteurs sur l'image de l'activité à certaines formes de verbalisation (commentaires, ré-adressages, *debriefings*, débats). Ces démarches sont loin de la perspective d'analyse scientifique du travail taylorienne. Il ne s'agit jamais d'observations exclusivement externes de l'activité. Les acteurs des situations de travail participent à l'observation de leur propre activité. Ils contribuent au recueil des données et à leur interprétation. Parler ou écrire son activité est une démarche centrale dans tous ces courants, ce qui les relie à différents travaux de la sociolinguistique (Boutet, 1995 ; Falzon, 1994). Les moments, les modalités et les objectifs de la verbalisation peuvent varier, mais, dans tous les cas, les acteurs sont conduits à des verbalisations différentes de celles qui se feraient sans la médiation d'une méthode et d'un expert. En outre, le rapport entre ce qui est attesté et ce qui peut être vérifié est toujours ici à l'arrière-plan. Les traces ou les verbalisations de l'activité collectées, même soumises à un cadre interprétatif, doivent finalement pouvoir constituer des sortes de preuves. Le racontable, le descriptible, le commentable, l'*accountability* ou descriptibilité au sens de l'ethnométhodologie sont des perspectives récurrentes dans ces démarches.

Le statut des acteurs qui vivent les situations de travail constitue une dimension-clé dans la construction de la connaissance sur l'activité. Dans les démarches décrites, les professionnels des champs d'activité à propos desquels sont construites des connaissances nouvelles sont considérés comme des acteurs. Les chercheurs leur donnent un rôle la plupart du temps décisif et central dans cette élaboration de connaissances nouvelles. Le projet d'Oddone est de « redécouvrir » la « parole ouvrière » et à travers elle l'activité ouvrière. De là naît le concept de « communauté scientifique élargie » qui fait des professionnels les protagonistes de la recherche. Theureau écrit que la description de l'activité ne doit pas être « monopolisée par l'observateur scientifique » mais doit aussi être « le fait des acteurs » et que « l'observation doit être conçue comme une interaction entre l'observateur et les acteurs » (Theureau, 2000, 6). Il s'agit de développer une « collaboration entre l'acteur et le chercheur dans l'analyse de l'activité ». À partir de l'irréductibilité de la position en première personne pour la production des connaissances sur le vécu de l'action, Vermersch a mis en évidence un statut de co-chercheur, et Y. Clot rappelle que « ce qui compte, c'est que les sujets "observés" dans leur travail par l'intervenant puissent devenir les observateurs de leur propre activité » (Clot, 2001, 10). Les résultats de l'enquête en psychodynamique sont avant tout validés ou invalidés par le collectif de travailleurs (Dejours, 1993, 200). De son côté, Y. Schwartz (1985, 857) insiste sur le fait que « l'expérience des forces productives anticipe toujours les concepts abstraits qui cherchent à les connaître » et montre à quel point l'expression de « communauté scientifique élargie » proposée par Oddone « manifeste la présence en première personne de ceux dont la connaissance a ambition de parler » (Schwartz, 1988, 859). L'attention portée au statut de l'acteur dans ces démarches et le postulat de sa participation active à l'élaboration des connaissances sont constants. Comme l'expliquent Baudouin et Friedrich (2001, 8), on reconnaît « aux sujets une capacité de connaître et d'interpréter les situations et les interactions, sans pour autant renoncer à une posture scientifique distanciée ».

Cependant, dans toutes ces démarches, c'est dans le cadre d'une intervention conjointe ou croisée de l'acteur de la situation de travail et de l'expert (chercheur positionné dans tel ou tel courant de l'analyse de l'activité) que s'effectue le retour sur l'activité. Le statut de ce chercheur intervenant varie, mais l'interaction entre les deux types d'acteurs joue toujours un rôle fondamental. On peut donc dire que ces dispositifs intégrés ou non dans des dispositifs de formation produisent des connaissances sur l'activité, au cours d'une interaction spécifique entre acteurs de la communauté scientifique et acteurs des situations de travail. Dans certains cas, c'est à partir d'un dispositif à finalité de formation que sont recueillis des matériaux ensuite utilisés pour une analyse de l'activité (Vermersch, 2004 ; Faingold, 1999). Comme le remarque Theureau (2004, 9), les pratiques d'analyse du travail « sont loin de constituer seulement des pratiques d'expert ». Du point de vue épistémologique,

on a donc ici une convergence entre les courants, avec des déclinaisons différentes selon les objectifs de chacun d'eux.

Cette interaction qui prend des formes collaboratives différentes s'inscrit dans un cadre, un contexte, un lieu, et une déontologies spécifiés. « Il n'y a pas d'espaces neutres de mise en mots » (Schwartz, 1997, 30). Le contexte dans lequel est produite la parole des acteurs à propos de leur activité constitue par conséquent une donnée primordiale lorsqu'on tente de comprendre de quelle manière elle donne accès au travail réel. Il est porteur tout à la fois des limites et des potentialités des démarches mises en œuvre. Comme le montre également G. Fath (1993), il s'agit de savoir « de quel discours sur la pratique s'emparer pour le soumettre à l'élaboration théorique ». Liée à cette place faite aux acteurs, une sorte de déontologie des démarches est donc définie, donnant lieu au « contrat de collaboration » chez Theureau, au « contrat de communication » chez Vermersch, etc. La collaboration engage l'acteur, et cet engagement ou cette implication plus ou moins risqués se trouvent donc pris en compte comme une donnée de la démarche de recherche elle-même, ce qui donne toute sa portée au terme « clinique » parfois employé par ces auteurs pour qualifier leur approche de l'activité.

La construction de la réflexivité est une autre dimension transversale. Des auteurs parlent quelquefois de maïentique pour décrire, comme c'est le cas dans certains courants de l'ergonomie française (Falzon & Teiger, 1999), les démarches par lesquelles les acteurs, sujets, opérateurs etc. revivent leur activité, la décrivent, la commentent, la redécouvrent, l'analysent parfois dans toute sa complexité, en accédant à un autre regard, un autre point de vue sur celle-ci. Ce qu'on peut aussi qualifier d'accès à la réflexivité passe par les différents moyens qui ont été décrits. Le récit ou le texte support du récit peuvent jouer un rôle analogue à celui de l'image, au sens où ils permettent à l'acteur de revoir la situation, de « re-visionner le film ». L'entretien d'explicitation rend possible aussi une « représentification » du vécu. Toutes ces démarches génèrent une posture réflexive parce qu'elles donnent la possibilité de ré-évoquer ou de ressaisir mentalement la situation qui est analysée dans une perspective directe ou indirecte de développement du potentiel de l'activité ou de transformation de la relation à l'activité.

L'analyse de l'activité doit aussi être située dans la problématique des liens entre la fonction des sciences humaines et sociales dans notre société et le changement social. Une partie de la perspective ergonomique reconnaît à l'analyse de l'activité une importance pour la modification des pratiques, ce que reprennent le courant du cours d'action, la psychodynamique du travail et la didactique professionnelle. La perspective de transformation de leurs milieux de travail par les acteurs eux-mêmes est centrale dans les travaux d'Y. Schwartz et d'Y. Clot, en raison du statut que l'analyse de l'activité donne dans ce cas au collectif de travail impliqué, au-delà de la contribution apportée par des individus. Le chercheur construit alors à la suite de sa production conceptuelle une activité d'intervention en direction des acteurs des situations de travail qui débouche plus ou moins directement et se réclame plus ou moins fortement d'une transformation potentielle de leurs pratiques <sup>(6)</sup>, orientée vers leur santé, leurs conditions de travail, leur rapport subjectif à leur activité, le sens qu'ils lui attribuent, ou l'impact sur un collectif, son histoire et sa dynamique d'évolution etc.

Le fait que l'activité occasionne sans cesse des apprentissages et produise des savoirs nouveaux est une donnée majeure pour ceux qui travaillent dans la perspective de la formation et de la professionnalisation des acteurs. Ce processus est en quelque sorte inclus, induit même, par la production de connaissance sur l'activité. Certains courants s'y intéressent de façon centrale (la didactique professionnelle) et d'autres de façon plus périphérique. La perspective de formalisation des savoirs d'action (Barbier, Berton & Boru, 1996), qui constitue une préoccupation majeure dans le champ des pratiques de formation, est comme incluse dans ces différentes démarches. L'activité contient les savoirs d'action et l'accès à l'activité pose les questions de la formalisation des savoirs d'action, de ses modalités, et de ses limites. Dans une perspective plus large, l'activité s'intègre dans la forme éducative de la société (Charlot, 1987). L'activité de travail est en effet une instance éducative complémentaire ou concurrente à celle de l'école. Elle peut même être une « école parallèle » qu'il convient de prendre en compte dans l'analyse de tout processus éducatif.

On a pu remarquer que les publications privilégient la présentation de travaux se référant à un même courant et confrontent des travaux résultant de plusieurs d'entre eux. Tentons cependant de repérer un tant soit peu la manière dont ils se situent les uns par rapport aux autres.

52

D'un point de vue épistémologique, l'activité peut être considérée comme un concept à la frontière des approches disciplinaires, un concept « intégrateur » (Barbier & Durand, 2003 ; Barbier & Galatani, 2004, 80) qui « n'appartient primitivement à aucun champ particulier » et qui est situé « au point de convergence de plusieurs disciplines scientifiques » (Schwartz, Faïta & Vuillon, 1997, 296). J.M. Baudouin et J. Friedrich montrent que les théories de l'action ne se donnent, pas plus que celles de l'activité, à saisir comme « une école de pensée ou un paradigme unifié » (Baudouin & Friedrich, 2001, 7). Le concept d'activité semble donc pouvoir faire l'objet d'une lecture et d'une prise en compte pluridisciplinaires et multi-référentielles. Mais existe-t-il pour autant une possibilité pour faire dialoguer, mettre en débat, articuler ces différentes approches ? Souvent elles-mêmes issues d'influences disciplinaires croisées - comme on l'a montré en dessinant les arrière-plans théoriques de chacune d'entre elles -, pourraient-elles éventuellement s'allier pour produire un enrichissement de la production de connaissance sur l'activité ? La terminologie contribue sans doute, nous l'avons vu en préambule, à rendre ce terrain instable et peu propice à l'instauration de ce type de discussions.

53

En explorant les écrits dans ce domaine, on trouve sporadiquement des réflexions sur des possibilités de dialogue ou, à l'inverse, sur les difficultés de rencontre entre les différents courants. La discussion est ainsi amorcée par Y. Clot, quand il situe la clinique de l'activité par rapport à la psychodynamique (Clot, 2000), par rapport à l'entretien d'explicitation (Clot, 2000, 138-143) ou par rapport à la didactique professionnelle (Clot, 2000, 137). Dans sa note d'interprétation réalisée après le séminaire « Regards croisés sur l'activité : questions méthodologiques » (décembre 2004), qui a réuni Y. Clot et P. Vermersch <sup>(7)</sup>, J.L. Gouju, du Gediap (groupe d'étude en didactique et intervention dans le domaine des activités physiques et sportives), conclut que les usages « métissés » des deux approches semblent moins évidents après les échanges qui ont eu lieu entre les deux chercheurs. Les « postures épistémologiques » (Gouju, 2005) différencient peut-être plus nettement encore les deux courants que les méthodologies qu'elles proposent. La clinique de l'activité propose des « outils propédeutiques d'intervention sur un collectif qui en fait la demande ». Il s'agit de travailler sur le pouvoir d'agir. L'entretien d'explicitation vise, lui, avant tout, l'accès à la connaissance du vécu singulier d'une personne.

54

Des tentatives pour croiser les approches existent cependant, comme dans l'ouvrage *Action et identité : enjeux pour la recherche en formation* (2001), où, dans l'introduction, E. Bourgeois insiste sur l'usage croisé, peu habituel et pourtant assez convaincant d'outils d'analyse empruntés à des champs disciplinaires fort différents (linguistique, sociologie du travail, ergonomie, psychologie cognitive etc.) pour rendre compte du sujet en activité dans une situation donnée. Concernant la pluridisciplinarité, Y. Schwartz (1985) montre que, dès 1945, G. Friedmann appelle de ses vœux « les recherches collectives d'équipes fraternelles ». Dans l'approche ergologique, Y. Schwartz propose de mobiliser des éclairages disciplinaires croisés, et montre comment ils permettent seuls la compréhension des différentes dimensions du travail (Schwartz, 1987, 850-855). Mais, si les références qui les nourrissent sont la plupart du temps pluridisciplinaires, les travaux qui font référence à plusieurs de ces courants ne sont toutefois pas les plus nombreux. Ils résultent plutôt d'orientations prises individuellement par des chercheurs, comme P. Astier, qui cite à la fois Clot, Vermersch, Theureau, Oddone (Astier, 2003).

55

Du côté des méthodes d'accès et de formalisation de l'activité, on perçoit quelquefois des jeux d'influence qui voient une technique évoluer au contact d'une autre. À titre d'exemple on peut s'arrêter sur les évolutions la méthode ETED (emplois type étudiés dans leur dynamique), créée au Céreq par Nicole Mandon et qui est, comme son nom l'indique, une démarche visant surtout à identifier et à caractériser des emplois-types, donc des regroupements de situations de travail qui présentent le même rôle socio-productif et les mêmes démarches spécifiques. Initialement mobilisée dans une

56

perspective d'ingénierie de la formation, elle a contribué à la formation d'un certain nombre de professionnels de la formation en matière d'analyse du travail et visait surtout la caractérisation des savoirs requis pour exercer l'activité. La lecture du programme d'activités du département « Travail et formation » du Céreq (2004) montre qu'elle se rapproche désormais des approches théoriques et méthodologiques « dites de l'action et de la cognition située », et inclut l'expérimentation d'un nouveau « dispositif de participation des agents à l'étude de leur activité et à la production de savoirs sur celle-ci faisant appel à la vidéo » (Céreq, 2004), rejoignant les courants de l'analyse de l'activité que nous venons d'évoquer (Cadet & Mahlaoui, 2005). On peut, dans ce cas, repérer une sorte de mouvement de fertilisation mutuelle entre des approches au départ très distinctes, suscité par des chercheurs qui les utilisent plutôt que par ceux qui en sont les fondateurs.

Un écart se creuse d'évidence entre le projet de confronter, et peut-être d'associer la diversité des approches proposées et la conduite effective de travaux ancrés dans cette perspective. Il ne suffit pas que « des passages praticables existent », encore « faut-il pouvoir les emprunter », comme le signale Anni Borzeix (1994, 415) évoquant les différences et les parentés entre travaux sur l'activité relevant tous plus ou moins du paradigme de la cognition située. En fait, on peut se demander si l'intérêt qu'il y aurait à croiser ces démarches correspond potentiellement plutôt à un besoin des praticiens ou à un besoin des milieux scientifiques ? Les usages de ces méthodes et quasi-méthodes s'adosent aux travaux « théoriques » qui leur sont associés, mais les praticiens prélèvent dans toutes ces démarches qui les intéressent ce qui leur paraît le plus utile... Peut-être que c'est de leurs pratiques que surgiront des croisements, des débats qui n'ont pas tous eu lieu encore dans le champ scientifique ?

L'analyse ou la production de connaissance sur l'activité est tout particulièrement intéressante pour certaines pratiques du champ de la formation, comme un certain nombre de publications en témoignent. L'analyse des recours effectifs à ces courants théoriques sur le terrain reste à faire. Sur ce registre, des enquêtes restent à conduire pour savoir précisément s'il est fait usage de ces travaux et de quelle manière (dans la formation des formateurs, des cadres des institutions du champ de la formation, et dans les formations universitaires professionnalisantes : licences professionnelles, DU, Master...). Le plus souvent, les formations « dérivées » le sont soit à partir des courants eux-mêmes qui donnent naissance à des structures associatives qui les relaient (c'est le cas, on l'a vu, pour les techniques d'explicitation et pour l'APST), soit à l'initiative des acteurs et des institutions qui repèrent l'intérêt de ces approches et font appel aux chercheurs qui détiennent l'expertise dans tel ou tel domaine.

Deux directions peuvent être globalement repérées dans les usages. Tantôt l'approche de l'activité se situe plutôt dans une perspective d'analyse des activités préalable et nécessaire à la conception des dispositifs de formation. Tantôt elle constitue une modalité de formation. L'usage de l'ingénierie de la formation a été largement évoqué déjà dans la première partie de cette note de synthèse. Ce n'est pas, globalement, sur ce registre que semblent se déployer surtout les travaux actuels relatifs à l'exploration de l'activité. Cependant, la perspective de construction de l'offre de certification et celle des référentiels d'activité professionnelle continuent à poser des questions méthodologiques majeures qui relèvent de ce type de travaux dans le cadre des nouveaux métiers, notamment dans le secteur des services, en partie parce que ceux-ci génèrent des formes de pluriactivité qui complexifient encore la problématique de l'analyse des activités (Maillard, 2004 ; Champy-Remoussenard, Higelé & Pagnani, 2004).

La construction des stratégies pédagogiques de la formation professionnelle reste traversée par des préoccupations en lien avec l'analyse des activités. La question du statut de la construction de la réflexivité dans les dispositifs de formation s'y trouve posée. L'analyse des activités constitue-t-elle un objectif opportun pour la construction d'une stratégie de formation ? Quel est par conséquent le statut de la description, du récit de l'expérience, ou du récit de vie (Pineau) etc. dans la formation des adultes et plus largement dans les pratiques de professionnalisation ? L'absence de prise de distance souvent associée à une formation à visée étroitement adaptative, ne permet pas nécessairement que le travail puisse devenir « objet de parole et de pensée » (Jobert, 1993, 16), c'est-à-dire que l'activité réelle puisse être discernée, parlée, et que les apprenants soient aidés pour penser leur rapport au travail et par là

même pour questionner son organisation (Jobert, 1993, 10).

La question des compétences des professionnels de la formation se pose dès lors qu'on constate que les théories de l'activité qui viennent d'être présentées ont leur place dans ce champ de pratiques. Faut-il aller jusqu'à faire l'hypothèse que, dorénavant, les compétences en matière d'analyse des activités professionnelles constitueraient des compétences-clés pour les professionnels de la formation (Parlier, 2001 ; Cahiers de Deauville, 1998) ?

Le recours aux travaux de recherche sur l'activité se décline en fait surtout dans certains types d'activités du champ de la formation. Ainsi la formation en alternance<sup>11</sup> paraît constituer un champ de pratiques propice (Martini & Mauduit-Corbon, 2001 ; Hahn et alii, 2005) en raison du statut de l'expérience de l'activité que fait l'alternant (Chaix, 1993), des modalités d'accompagnement et des questions posées par la formation des tuteurs, des enjeux d'une pédagogie en prise avec la réalité des situations de travail. Mais la transmission des savoirs et savoir-faire dans l'organisation, entre les générations de travailleurs qui nécessitent des modalités de formalisation de l'activité, pose actuellement des problèmes très sensibles, compte tenu de la physionomie de la pyramide des âges, qui justifie un intérêt pour des travaux qui proposent des modalités d'expression et d'analyse des activités et des compétences. La démarche des bilans de compétences souvent inscrite dans une perspective de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, est traversée par toutes les questions posées par l'analyse de l'activité. Enfin, l'exemple récent de la mise en œuvre de la VAE<sup>12</sup> est particulièrement intéressant notamment dans la façon dont les recherches sur l'analyse du travail sont convoquées dans la formation des professionnels impliqués, et dans le fait que le débat sur l'intérêt respectif de l'analyse de la parole des acteurs ou de l'observation des comportements observables se retrouve dans les choix d'outillage (cf. les choix diamétralement opposés de l'Alfa et de l'EN sur ce point). Des publications mettent d'ores et déjà explicitement ou indirectement en débat le lien entre analyse de l'activité et mises en œuvre de la VAE (Ollagnier, 2003). Dans le cas de la VAE, la nature des pratiques sociales et des textes législatifs qui les encadrent incite la réflexion à s'ouvrir sur la notion d'activité non professionnelle en détachant les concepts d'acquis et d'expérience (Schwartz Y., 2004) du champ de l'activité purement professionnelle et en interrogeant par conséquent ses contours et ses limites.

Ainsi, ce bilan partiel évoque la possibilité de développer des travaux de recherche sur au moins deux registres. Tout d'abord des travaux d'épistémologie du champ de recherche en construction autour de l'analyse de l'activité, ensuite des travaux portant sur les usages des théories de l'activité dans les pratiques de formation et de formation de formateurs.

Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : Epi, 190 p.

Astier, P. (2003). La fonction « situante » de l'activité. Le cas d'une blanchisserie industrielle ». *Recherche et formation*, 42, 75-85.

\* EN LIGNE

Albero, B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs*, 5, 11-73.

Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation Permanente*, 160/2004-3, 101-110.

Ardoïno, J. (1989). Pour une éducation permanente critique. *Éducation Permanente*, 98/1989-2, 127-131.

Ballas, A. (2002). L'entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Éduquer*, 1, 33-42.

Barbier, J.M. (2001). La formation d'adultes. Crise et recomposition. In *Questions de recherche en Éducation*, vol. 2 « Actions et identité » (pp. 11-25). Paris : INRP.

Barbier, J.M., Berton, F. & Boru, J.J. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.

Barbier, J.M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.

Barbier, J.M. & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan, coll. Action et Savoir.

Barbier, J.M. & Lesne, M. (1997). *L'analyse des besoins en formation*. Paris : Robert Jauze.

\* EN LIGNE

Baudouin, J.M. & Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, coll. Raisons Éducatives.

- Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles. Pourquoi cette expression ? *Cahiers Pédagogiques*, 346, 12-13.
- Besnard, P. (1974). *Socio pédagogie de la formation des adultes*. Paris : ESF, 180 p.
- Bilan et programme d'activité 2003-2004, Céreq, consultable à l'adresse : <http://www.cereq.fr/bilanprogramme2004/dernierprogrammedudtf.htm>
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 207 p.
- Bourgeois, E. (2001). *Action et Identité : enjeux pour la recherche en formation*. Paris : INRP.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF, 2<sup>ème</sup> édition corrigée 1999.
- Borzeix, A. (1994). Avant propos. *Sociologie du travail*, XXXVI 4/94, « Travail et cognition », 413-417.
- Boutet, J. (dir.) (1995). *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan, coll. Langage et Travail.
- Cadet, J.P. & Mahlaoui, S. (2005). Analyser les activités des professionnels de l'éducation et de la formation par le biais d'entretiens individuels. *Éducation Permanente*, 162/2005-1, 187-200.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Cahiers de Deauville (1998). *Objectifs compétences*. Paris : CNPF.
- Carré, P. & Caspar, P. (dir.) (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, 512 p.
- Caspar, P. (1996). Formation d'adultes : quelques tendances lourdes et des faits probablement porteurs d'avenir. *Éducation Permanente*, 127, « Technologie et approches nouvelles en formation », 171-182.
- Chaix, M. L. (1993). *Se former en alternance. Le cas de l'enseignement technique agricole*. Paris : L'Harmattan.
- Champy-Remoussenard, P. (2003). L'écriture sur les pratiques professionnelles, modalité d'analyse des situations de travail et pratique de formation. *Perspectives Documentaires en Éducation*, « L'écriture entre recherche et formation », 58, 33-40.
- Champy-Remoussenard, P., Higé, P. & Pagnani, B. (2004). Configurations d'activités des emplois-jeunes et devenir des « nouveaux services ». In P. Champy-Remoussenard & V. Meyer (dir.), *Être emploi-jeune et après ?*. PUN, préface B. Schwartz, 180 p.
- Charlot, B. (1976). Négociation des besoins : nécessité ou impasse ? *Éducation Permanente*, 34, 19-33.
- Charlot, B. (1987). *L'école en mutation : crise de l'école et mutations sociales*. Paris : Payot.
- Charlot, B. (1994). La signification du savoir dans la société d'aujourd'hui. *Éducatives*, déc. 1994, janv. 1995, 53-55.
- Charlot, B. (1989). 1959-1989 : les mutations du discours éducatif. *Éducation Permanente*, 98/1989-2, 133-149.
- Chauvet, A. (1997). Bilans de compétences et aide à l'explicitation. In P. Vermersch & M. Maurel (dir.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Clot, Y. (1993). Le « garçon de bloc » : étude d'ethnopsychologie du travail ? *Éducation Permanente*, 116/1993-3, 97-107.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte, coll. Textes à l'appui, 274 p.
- Clot, Y. (1999). La compétence en cours d'activité. *Éducation Permanente*, 123/1995-2, 115-123.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, 2<sup>è</sup> éd. 2000, Le Travail Humain.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.M. Baudouin & J. Friedreich (eds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y., Rochex, J.Y. & Schwartz, Y. (1990). *Les caprices du flux, les mutations technologiques du point de vue de ceux qui les vivent*. Vigneux : Matrice, coll. Points d'appui.
- Curie, J. & Dupuy, R. (2002). L'organisation du travail contre l'unité du travailleur. In Y. Clot (dir.), *Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluridisciplinaire* (pp. 181-196). Toulouse : Octares.
- Davezies, P. (1993). Eléments de psychodynamique du travail. *Éducation Permanente*, 116/1993-3,

« Comprendre le travail », 33-46.

Dejours, C. (1995a). *Le facteur humain*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?, pp. 60-63.

Dejours, C. (1995b). Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage. In J. Boutet (dir.), *Paroles au travail* (pp. 184-185). Paris : L'Harmattan, coll. Langage et travail, 267 p.

Dejours, C. & Molinier, P. (1997). De la peine au travail. *Autrement*, « La souffrance », 149, coll. Mutations, 138-151.

Dejours, C. & Molinier, P. (1994). Le travail comme énigme. *Sociologie du travail*, HS/94, 35-44.

Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.

De Montmollin, M. (1974). *L'analyse du travail, préalable à la formation*. Paris : Armand Colin.

Doray, B. (1987). De la production à la subjectivité. Repérages pour une dialectique des formes. In Bertrand, M., Casanova, A., Clot, Y., Doray, B., Hurstel, F., Schwartz, Y., Sève, L. & Terrail, J.P., *JE sur l'individualité. Approches pratiques/Ouvertures marxistes* (pp. 115-153). Paris : Messidor/Éditions Sociales.

Dubar, C. (2000). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte, 4<sup>ème</sup> édition.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Dupuis, P.A. (2002). Activités, situations et sens de l'agir. In *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et formation* (pp. 209-219). Note de synthèse du dossier de soutenance de l'habilitation à diriger des recherches, Université Nancy 2, octobre.

Dupuis, P.A. & Flye Sainte Marie, A. (2004). Expériences de travail et dynamiques de professionnalisation. In V. Meyer & P. Remoussenard, *Être emploi-jeune et après ?* (pp. 55-70). Nancy : PUN.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF, Éducation et Formation.

Falzon, P. (1994). Dialogue fonctionnel et activité fonctionnelle. *Le Travail Humain*, 57(4), 299-312.

Falzon, P. & Teiger, C. (1999). Ergonomie et formation. In P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des Sciences et des techniques de la formation* (pp. 145-161). Paris : Dunod.

Faingold, N. (1999). Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre. *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, 24, 129-145.

Faïta, D. & Schwartz, Y. (dir.) (1985). *L'homme producteur*. Paris : Éditions Sociales.

Fath, G. (1994). *Ecrire sur les pratiques enseignantes*. In F. Clerc & P.A. Dupuis (coord.), *Pratiques et formations. Rôle de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (pp. 137-147). Nancy : CREDP de Lorraine.

Favennec-Héry, F. (1996). Travail et formation : une frontière qui s'estompe. *Revue Internationale du Travail*, vol. 135, 6, 725-735.

Fernagu-Oudet, S. (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. *Recherche et formation*, 46, 117-135.

Gautier-Etié, F. & Schwartz, B. (2003). Entre prévention et répression : la médiation. CNEFT.

Gillet, B. (1973). *Améliorer la formation professionnelle par l'étude du travail*. Paris : Éditions d'Organisation.

Goigou, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, 138, janvier-février-mars, 125-134.

Gomez, F. (2004). De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 47, 105-126.

Gouju, J.L. (2005). Note d'interprétation du séminaire « Regards croisés sur l'activité : questions méthodologiques ». Université Paris XII Val de Marne, GEDIAPS (non publié).

Hahn, C., Besson, M., Collin, B. & Geay, A. *L'alternance dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives*. Paris : L'Harmattan.

Jobert, G. (1993). Les formateurs et le travail : chronique d'une relation malheureuse. *Éducation Permanente*, 116/1993-3, éditorial.

Jobert, G. & Pineau, G. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : L'Harmattan, coll. Défis Formation.

Laot, F. (1999). *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le complexe de Nancy*. Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et formation.

Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Traduction française, Moscou : Editions du Progrès, 1984.

Leplat, J. (1955). Analyse du travail et formation. *Bulletin du CERP*, t. IV, 9, 175-184.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.

- Leplat, J. & Hoc, J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, 49-64.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adulte*. Paris : Edilig.
- Le Goff, J.P. (1992). *Le mythe de l'entreprise*. Paris : La Découverte.
- Lhez, P., Millet, D. & Séguier, B. (textes présentés par) (2001). *Alternance et complexité en formation. Éducation-santé-Travail Social*. Paris : Sli Arslan.
- Marcel, J.F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, janvier-février-mars, 135-170.
- Linard, M. (1980). L'autoscopie par vidéo en formation ou l'image de soi au travail. *Éducation Permanente*, 52/1980-1, 7-24.
- Commission européenne (1995). *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive : livre blanc sur l'éducation et la formation*. Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes, 66 p.
- Magnier, J. (2001). Expérience, connaissance : une conquête des candidats à la validation des acquis professionnels. *Éducation Permanente*, 146/2001-1, 143-149.
- Maillard, F. (2003). Les référentiels des diplômes professionnels. Une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 63-76.
- Marquart, F. (1976). Analyse des besoins, besoin d'analyse. *Éducation Permanente*, 35, 135-168.
- Mauduit-Corbon, M. & Martini, F. (1999). *Pédagogie de l'alternance*. Paris : Hachette livres.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139/1999-2, 65-97.
- Oddonne, I., Re, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Paris : Éditions sociales.
- Ollagnier, E., Malglaive, G. & Aubret, J. (2003). Réponses. *Savoirs*, 1, 67-82.
- Ouvrier-Bonnaz, R., Remermier, C. & Werthe, C. (2001). Analyse de l'activité professionnelle : connaissance du travail dans l'école et activités des élèves. *Éducation Permanente*, 146/2001-1, 99-114.
- Mandon, N. (1997). Questions ouvertes à propos des méthodes d'analyse des emplois et des compétences. *Cahier ETED*, 1, document 126, Cereq.
- Naville, P. & Friedmann, G. (1961). *Traité de sociologie du travail*. Paris : A. Colin.
- Parlier, M. (2001). En quoi la logique compétences modifie-t-elle les politiques et les pratiques de formation ? Dossier « Approches compétences », *Actualité de la Formation Permanente*, 170, 39-43.
- Pastré, P. (1999a). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 403-417). Paris : Dunod.
- Pastré, P. (1999b). Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. In J.M. Barbier & O. Galatanu (dir.), *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, 2000.
- Pastré, P. (1999c). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation Permanente*, 139/1999-2, 13-35.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, janvier-février-mars, 9-17.
- Perrenoud, P. (2000). Déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? L'autonomie au travail. *Les Cahiers Pédagogiques*, 384, mai, 14-18.
- Questions de recherches en Éducation*, 2, Action et identité, Centre de Recherche sur La Formation, Cnam, Paris : INRP Éducatifs.
- Prot, B. & Magnier, J. (2003). Analyse du travail et formation : le cas de la prise de note chez les accompagnateurs en validation des acquis. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 2, 269-298.
- Raisky, C. (1995). *Référentiel professionnel : quitter les évidences trompeuses*. Actes du colloque « Territoires ruraux et formation », Dijon : Enesad, ministère de l'Agriculture, pp. 377-387.
- Raisky, C. (1999). Complexité et didactique. *Éducation Permanente*, 139, 37-68.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Ricœur, P. (1969). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- Samurçay, R. & Vergnaud, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefours de l'éducation*, 10, 49-63, juillet-décembre.
- Schwartz, B. (1973). *L'éducation demain*. Une étude de la fondation européenne de la culture.

- Paris : Aubier-Montaigne, « Recherches économiques et sociales », 2.
- Schwartz, B. (1989). Une nouvelle chance pour l'éducation permanente. *Éducation Permanente*, 98/1989-2, 121-131.
- Schwartz, B. (1997). *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte.
- Schwartz, B. (1998). Réconcilier les exclus et le savoir. *Actualité de la Formation Permanente*, 153, mars-avril, 27-32.
- Schwartz, B. (2004). Paroles de médiateurs. *Le journal de l'École de Paris*, 47, 22-26, mai-juin.
- Schwartz, Y. (1987). *Travail et usage de soi*. In Bertrand, M., Casanova, A., Clot, Y., Doray, B., Hurstel, F., Schwartz, Y., Sève, L. & Terrail, J.P., *JE sur l'individualité. Approches pratiques/Ouvertures marxistes* (pp. 181-207). Paris : Messidor/Éditions Sociales.
- Schwartz, Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail*. Paris : Messidor, Éditions Sociales.
- Schwartz, Y. (dir.) (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF, Le travail humain.
- Schwartz, Y. (2001). Le travail est inséparable des autres dimensions de l'existence humaine. *Le Monde*, 22 mai, p. 16.
- Schwartz, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice ? *Éducation Permanente*, 158/2004-1, 11-23.
- Schwartz, Y., Faïta, D. & Vuillon, B. (1997). Conclusion. In Y. Schwartz (dir.), *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF, Le travail humain.
- Theureau, J. (1996). Les yeux de Véronique. *Filmer le travail : recherche et réalisation*, « Champs visuels », 6, 69-74.
- Theureau, J. (2000). *Anthropologie cognitive et analyse des compétences*. In J.M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatanu, M. Legrand, J. Leplat, M. Maillebois, J.L. Petit, L. Quéré, J. Theureau, L. Thévenot & P. Vermersch, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris : PUF, coll. Éducation et Formation.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octares, 281 p. Première édition : Peter Lang, 1992.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie*. Paris : Fayard.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier, *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1977). Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement. *Bulletin de Psychologie*, XXXIII, 343 p.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. & Maurel, M. (dir.) (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (1996). Pour une psychophénoménologie, et Esquisse d'un cadre méthodologique. *GreX Infos*, février, 1-11.
- Vermersch, P. (1998). Détacher l'explicitation de la technique d'entretien ? *Explicitier*, 1-15.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie française*, 44 (1), 7-19.
- Vermersch, P. (2000). Approches du singulier. In Séminaire du centre de Recherche sur la Formation du Cnam, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 239-256). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation Permanente*, 160/2004-3, 71-80.
- Vigotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales, trad. F. Sève.
- Wittorski, R. (2004). Éditorial « L'analyse des pratiques ». *Éducation Permanente*, 160/2004-3, 61-70.

- [1] Au sens où la distinction entre activité et tâche désigne la tension irréductible entre travail réel et travail prescrit.
- [2] Nous reviendrons plus loin sur la question de l'analyse des pratiques.
- [3] Dans ses travaux, J. Theureau parle par exemple tantôt de pratiques, tantôt d'activités. Pour lui, la notion de travail est une spécification de la notion plus large de pratique. La notion de pratique englobe la notion de travail (1992 [éd. 2004], 8).
- [4] Consultation en direction des populations européennes ouverte à ce sujet depuis 2001.
- [5] À l'exception de la référence aux travaux italiens de I. Oddone, et en pointant les influences étrangères qui ont contribué à construire ces différentes approches (Vigotsky, Bakhtine, Peirce, Von Granach etc.).
- [6] Les *auto-médiatisations*, méthode mise au point par B. Schwartz et conçue comme un outil de

recherche-action, poursuit ce même objectif, et s'inscrit dans la continuité de l'intérêt porté par B. Schwartz à la parole et à l'écoute de « ceux que l'on n'écoute jamais ». À partir de ce principe, la connaissance des activités des acteurs est tournée à la fois vers la reconnaissance des compétences réellement construites dans les situations de travail et les changements qui, dans l'entreprise, permettraient d'en tenir compte, par enrichissement des activités et transformation des contextes de travail. Outil de dialogue et de connaissance mutuelle entre les acteurs, les auto-médiatisations veulent construire du lien social et favoriser la compréhension de situations floues et complexes. Ce dispositif d'écoute utilise les ressources de l'audiovisuel. Les acteurs s'expriment devant une caméra le plus librement possible et choisissent eux-mêmes les séquences qu'ils souhaitent ou non conserver pour élaborer un film qui servira ensuite de base de débat dans le collectif auquel il sera projeté.

- [7] Dont le texte a été validé par P. Vermersch et Y. Clot (*Explicitier*, 59, mars 2005, pp. 19-21).
- [8] Colloque européen de Bordeaux, « Alternance et complexité en formation », 16-18 mars 2000.
- [9] À ce sujet, cf. le premier numéro de *Savoirs*, avec un dossier sur l'expérience et le texte de J. Aubret : « La validation des acquis de l'expérience » (*Savoirs*, 2003-1, pp. 57-66).



## TRAVAIL, MODULATION ET PUISSANCE D'ACTION

Philippe Zarifian

Cet article est sous-tendu empiriquement par sept années d'enquêtes dans des grandes entreprises de service, complétées par des enquêtes plus courtes dans des entreprises industrielles. Toutefois, ce matériau empirique n'est pas directement exposé ici. Il est sollicité pour concrétiser tel ou tel développement. L'objectif est de contribuer à modifier le regard porté sur le travail, ou, plus exactement, de le renouveler ; voir le travail, avec des concepts, une perspective et un regard décalés d'avec les manières habituelles de le considérer. Bien entendu, renouveler ce regard est lié au fait que le travail change lui aussi, mais c'est moins les mutations en soi du travail qui m'intéressent ici, que l'occasion qu'elles offrent de décaler notre manière de voir le travail salarié, de le penser, d'en parler.

Je me limiterai à cinq thèmes.

### LE PASSAGE DE LA SOCIÉTÉ DISCIPLINAIRE À LA SOCIÉTÉ DE CONTRÔLE PAR MODULATION

Le point de départ est donné par Michel Foucault et son modèle de l'enfermement disciplinaire, dont il a théorisé la genèse dans l'institution de la prison moderne et de l'hôpital psychiatrique au XVIIIe siècle, et qui peut être étendu au principe de l'émergence d'une véritable société disciplinaire. Formes institutionnelles, techniques de disciplinarisation des corps et des esprits, ensemble de savoirs spécialisés (le savoir psychiatrique par exemple), dispositifs de contrôle, le modèle de la prison ou de l'hôpital psychiatrique peut être étendu à l'invention de l'usine.

Usine, sous-tendue tardivement par le savoir taylorien, dotée de l'unité théâtrale de temps, de lieu, d'action.

Unité de temps : imposition de la discipline des horaires et du débit (productivité des corps et de leurs mouvements et spécialisation de l'attention intellectuelle).

Unité de lieu : assignation à des postes de travail et alignement coordonné des postes : chaque poste est l'équivalent d'une cellule, avec, au sein des ateliers, des postes d'observation tenus par des agents de maîtrise pour exercer la surveillance. Le poste de travail n'est pas qu'un lieu. Il est un moule qui prétend coller à la peau de l'ouvrier et une imposition de normes économiques, normes que l'ouvrier doit, au moins partiellement, incorporer, intégrer dans les mouvements mêmes de son corps.

Unité d'action : co-dépendance des tâches imposées par un collectif coordonné. Et donc co-présence des ouvriers au sein du corps collectif de l'usine.

Cette unité théâtrale comporte, comme tout espace-temps disciplinaire, ses modalités de résistance : le jardin secret de l'ouvrier à son poste de travail, les communications semi-clandestines, la réappropriation partielle des mouvements du corps à l'occasion des variations qui échappent à la prescription, les angles morts de la surveillance, etc. Cette résistance a fini par être coiffée par un vaste édifice de « relations professionnelles » et de garanties collectives, mais qui masque l'oppression autant qu'il la limite.

Or, ce modèle de l'usine et de la qualification par le poste de travail a eu beaucoup de mal à s'imposer dans la pratique. Au XIXe siècle, une longue résistance des ouvriers, directement issus des corporations artisanales et des paysans, à la nouvelle discipline d'usine, et une domination concrète des marchands qui ont préféré utiliser le modèle

de la manufacture dispersée (par coordination de micro-ateliers domestiques), plutôt que l'institutionnalisation de l'usine, en particulier au sein de l'industrie textile, alors dominante. Ce n'est que tardivement, beaucoup plus tardivement qu'on ne le dit souvent, et alors que son invention conceptuelle et son prototypage étaient déjà acquis de longue date, que l'usine aura pu s'imposer comme forme dominante de l'activité industrielle en France, non sans une sévère défaite du syndicalisme de métier (dont on trouve l'équivalent aux États-Unis). Il faut attendre le lendemain de la seconde guerre mondiale pour que le modèle de l'usine se généralise et entame sérieusement le modèle du métier ou les formes sociales paternalistes qui combinaient univers salarié, activité paysanne ou artisanale, et relations domestiques dans les zones rurales. Il faut garder en mémoire ces temps historiques qui font qu'un modèle d'oppression et ses résistances internes parviennent à s'imposer (et à trouver quelques défenseurs tardifs, faisant actuellement l'apologie des « trente glorieuses » et d'une société salariale imaginée à l'état pur).

Il faut dire que la naissance de la sociologie du travail, en France, a été très marquée par l'étude du monde ouvrier d'usine, voire d'atelier (si l'on tient compte du fait que les services fonctionnels, pourtant typiques du développement du taylorisme, ont été alors très peu investigués). Une sociologie du travail en entreprise — et non en usine ou en atelier — a eu, jusqu'à aujourd'hui encore, beaucoup de mal à s'imposer de manière marquante dans le milieu de la sociologie du travail, sans doute à cause d'une confusion entre « sociologie de l'entreprise » et « sociologie du travail en entreprise ».

Or, à peine généralisé, voici que le modèle disciplinaire entre en crise et en décomposition. On mesure beaucoup mieux aujourd'hui à quel point le modèle taylorien d'organisation et de qualification ne se confond aucunement avec le rapport social capitaliste. Il n'en représente qu'une phase déterminée et limitée d'existence, comme n'a cessé d'y insister Michel Freyssenet dans ses écrits sur la division du travail.

Il s'agit, plus généralement et dans le tournant actuel, pour reprendre les propos de Gilles Deleuze, d'une crise généralisée de la société disciplinaire et de toutes les institutions qui la concrétisent : famille, école, prison, asile... Et maintenant usine (ou son équivalent : les grandes concentrations de bureaux dans le tertiaire administratif). La crise de la famille traditionnelle a probablement été l'élément déclencheur d'une décomposition profonde et généralisée de la société disciplinaire, entamant désormais d'incessants mouvements de réformes (la réforme de l'école en est devenue l'exemple type...). Il s'agit, sur le fond, de la même crise, du même mouvement. On bascule, du modèle de la prison, à celui de la circulation contrôlée à l'air libre ; de l'exécution des tâches au surf sur les vagues de l'incertain ; de la prescription directe au contrôle d'engagement.

Les murs tombent, un certain souffle entre dans les lieux de travail comme dans les familles, ces lieux éclatent. On passe de l'usine, fermée, tangible, durable, à l'entreprise, abstraite et floue, sans cesse en transformation et reconfiguration, précaire. Le concept pour rendre compte de ces transformations n'est pas la flexibilité, mot pauvre en signification, mais, selon l'intuition de Deleuze, la *modulation*. On passe du moule rigide à la combinaison auto-déformante.

Développant cette intuition, je voudrais montrer les différentes formes et facettes de déploiement de cette modulation :

— modulation du temps, la plus connue : modulation des horaires de travail, des moments d'engagement dans le travail salarié ;

— modulation de l'espace : extensibilité et variété des lieux d'exercice du travail, déplacements et usages des lieux de transports, développement important, réel et potentiel, des outils de travail mobiles et de communication à distance (téléphone mobile, ordinateur portable, mails, etc.) ;

— modulation de l'activité : variabilité de l'intensité de l'engagement dans le travail salarié, diversification des engagements eux-mêmes, interpénétration entre activités personnelles et activités pour l'entreprise... ;

— modulation, au moins partielle, de la rémunération, sous forme de parts variables liées aux performances de l'individu, d'intéressement aux résultats de l'entreprise...

Cette modulation ne peut être complète : les contraintes du travail socialisé, interdépendant, nécessitent toujours des moments de co-présence et de coordination directe des actes de travail. Derrière ces différentes facettes de la modulation, il importe de prendre en considération l'essentiel : *la modulation de l'engagement subjectif*, qui devient matière à contrôle, comme matière à prise de liberté. Ce basculement vers la société de contrôle par modulation a été opéré, pour partie, à l'initiative des employeurs, en correspondance avec une nouvelle période du capitalisme. Mais, et je vais y revenir, il correspond aussi à une « demande sociale » forte, à une vague de fond qui touche la société dans son ensemble, et dont on peut faire clairement remonter l'origine à la fin des années soixante.

Cela suppose une modification profonde dans les modalités de contrôle du travail salarié : non plus le contrôle de tâches emprisonnées dans des mini-cellules (les postes de travail), mais un contrôle périodique, fondé sur la relation objectifs/résultats, qui emprunte explicitement au modèle du cadre. C'est moins d'ailleurs la modalité de ce contrôle, qui existait de longue date pour les populations de cadres, que son mode d'exercice et sa généralisation qui importent. Car le cœur de ce contrôle repose sur une idée simple et d'autant plus forte : *rendre des comptes périodiquement*.

Rendre des comptes, c'est un fonctionnement que je qualifierai « à l'élastique ». Si le salarié peut se déplacer à l'air libre, et tirer sur l'élastique pour échapper à un contrôle direct, sortir partiellement de l'unité théâtrale de l'usine dont j'ai parlé, il existe une force de rappel. Force de rappel qui peut être brutale, au moment où il s'agit de rendre des comptes (d'évaluer un résultat), avec un risque de rupture de l'élastique, donc de chômage, ou de mise au placard. Par ailleurs, et pendant toute la période où l'individu tire sur l'élastique, en jouissant d'un certain déplacement à l'air libre, expérimentant sa capacité à surfer sur l'incertain (la fameuse autonomie dans le travail), il doit exercer une autodiscipline sur son propre engagement. Il n'a pas un chef sur le dos pour lui dire quoi faire et comment. Il doit se forcer soi-même à travailler sans hiérarchie physiquement présente. Ce modèle du contrôle par modulation n'est pas actuellement généralisé. Il n'a pas vocation à se substituer entièrement au modèle de l'enfermement disciplinaire. Mais il gagne du terrain en tendance, et se combine, de manière très variable, à l'ancien modèle (qui résiste et s'exacerbe, par ailleurs, comme il en est dans toute situation de crise. Cela se voit, partout où se maintiennent les dispositifs tayloriens).

Il serait faux, en même temps, de réduire le principe de la modulation à une simple forme de contrôle. Car, en même temps, elle représente la concrétisation d'une aspiration à la liberté, à la brisure des enfermements physiques, affectifs, intellectuels. Par la modulation, les individualités d'aujourd'hui aspirent à acquérir du pouvoir sur la conduite de leur propre vie, sur la diversification de leurs expériences, de leurs engagements. C'est une « aspiration » qui monte et se réactualise à chaque nouvelle génération. Et c'est ce mouvement profond qui engendre une multiplicité de négociations d'un nouveau type entre employeurs et salariés, entre salariés eux-mêmes, négociations qui échappent en large partie au jeu traditionnel des relations professionnelles entre employeurs et organisations syndicales. Négociations décentralisées, multiples, elles-mêmes modulées.

Bien entendu, les rapports de force varient et donnent des résultats différenciés. Plus le salarié est isolé, plus il plie sous un rapport de force défavorable. Mais on aurait tort de penser, par exemple, que la modulation du temps de travail n'est réalisée qu'à l'initiative du patron, et pour servir ses seuls besoins de « flexibilité ». Il monte, depuis le milieu des années quatre-vingt, une demande de modulation exprimée par les individualités qui entendent recombinaison l'entrelacement entre vie professionnelle salariée et vie personnelle, qui relativisent l'engagement dans le seul travail salarié, demande largement méconnue par les organisations syndicales qui n'ont pas su en organiser la négociation collective (sinon pour l'intermittence du spectacle, forme avant-gardiste, dont on mesure mieux actuellement les enjeux).

De là viennent aussi les modulations qu'on voit se développer dans l'usage de l'accès à l'information et aux connaissances. Les informations, par exemple, en entendant par information une donnée différenciatrice qui autorise une nouvelle prise de forme dans les compétences du sujet, peuvent être recherchées et utilisées par le salarié pour plusieurs raisons :

— pour réaliser un travail placé sous contrôle hiérarchique à distance, répondre à ce contrôle de conformité sur la base des informations dont il dispose, qu'il doit utiliser et alimenter, avec la force périodique du rappel de l'élastique (du résultat), élastique incarné, par exemple, par des applications informatiques que le salarié « alimente » ; pour soutenir une communication au sein de communautés d'action, renouvelant les formes de la coopération dans le travail ;

— pour soi, pour se développer à titre personnel.

Le contrôle par modulation peut être dur, fonction des résultats que l'employeur impose d'atteindre. Les enquêtes sur les conditions de travail montrent clairement une montée de l'intensification, particulièrement forte là où se manifeste une combinaison du contrôle disciplinaire classique et du contrôle d'engagement. Mais l'aspiration à la libre disposition de soi et au déploiement de sa puissance d'action est « dure » elle aussi, résistante.

Comme l'indiquait magistralement Michel Foucault, à la fin de sa vie, là où il y a oppression, c'est qu'il y a circulation de liberté. Selon sa formulation, « s'il y a des relations de pouvoir à travers tout le champ social, c'est parce qu'il y a de la liberté partout ».

Paradoxalement, c'est la résistance qui engendre l'oppression, avant que l'oppression ne fasse retour sur le besoin de résistance. C'est là l'un des fils qui traversent la réalité sociale d'aujourd'hui et génère une forme nouvelle de conflictualité (à défaut de conflits ouverts et institutionnalisés). C'est une tendance sociale qui s'individue et se redéploie sur un axe de recherche de formation de collectifs, à partir de cette individuation, collectifs que je propose de nommer : *des communautés d'action*.

On fait une erreur profonde en pensant que les employeurs dominent sans partage. Ils savent pertinemment qu'une partie de la réalité du travail et de la subjectivité des salariés leur échappe. Ils ne cessent de s'en inquiéter et de multiplier les enquêtes pour garder une certaine connaissance de ce qui s'engendre comme pensée et aspirations dans les mailles du filet du contrôle d'engagement. Les salariés d'aujourd'hui sont beaucoup moins acquis à l'entreprise qui les emploie que les salariés d'hier ne l'étaient à leur usine. Mais il est vrai que les nouveaux rapports de force sont encore loin d'être parvenus à se constituer. Ils ne se manifestent qu'en secret, par des multiplicités discrètes non visibles socialement ou par des mouvements sociaux sporadiques. La sortie des repères de la période précédente de la condition salariale est difficile. Elle peut entraîner, paradoxalement, bien des nostalgies concernant la société disciplinaire. On peut s'opposer à une prison, y rechercher des compromis, y organiser des résistances collectives. Mais comment s'opposer à un élastique ? Il faut alors revenir au travail.

## LE TRAVAIL COMME CONDUITE D'UN ADVENIR

Je voudrais repartir des développements opérés dans mon précédent livre, *Temps et modernité*, dans lequel j'avais longuement analysé la double figure du temps.

1 — Le temps spatialisé, celui symbolisé et outillé par l'usage permanent de l'horloge, de la montre, etc., permet d'encadrer et de discipliner le travail salarié, comme il offre la possibilité d'autodiscipliner sa vie personnelle au sein des interactions sociales, d'organiser des rendez-vous, etc. Mais la caractéristique centrale de ce temps spatialisé, qui est à la base des calculs dominants de productivité (tant de produits réalisés, ou de ventes effectuées, dans un temps spatialisé donné), ne dit strictement rien du contenu du travail, de sa qualité. La qualité du travail est enfermée dans une mesure quantitative, abstraite, qui l'enserme et le presse, qui reste totalement muette sur son contenu transformateur. Le temps abstrait est matériellement présent. Il s'agit d'une abstraction agissante, témoignant de la permanence du rapport social capitaliste, permanence qui a précédé et dépasse de loin le seul taylorisme. Ce temps abstrait se trouve fortement remobilisé aujourd'hui dans la notion de « délai », donc d'écart entre deux dates, la datation se substituant de plus en plus à la mesure du mouvement, permettant, en particulier, de mettre sous tension du temps abstrait (du délai) les travaux explicitement intellectuels que le taylorisme parvenait mal à contrôler dans leur mouvement interne.

2 — Pour, par-delà le temps spatialisé, que ce soit sous la forme du débit ou du délai, « voir » le travail dans sa qualité concrète et singulière, dans son épaisseur professionnelle et éthique, il faut mobiliser un autre concept de temps : le temps-devenir, temps que Bergson appelle « durée ». Il est le temps de la mutation, de la transformation à laquelle le travail humain contribue en agencement avec des dispositifs techniques et des combinaisons d'activités humaines, le temps de la différence qualitative entre l'avant et l'après. Dans le temps-devenir, le présent de l'acte de travail est toujours en tension entre un passé déjà passé, mais présent dans les puissances causales du réel, comme dans la mémoire des humains, et un futur encore à venir, qu'on ne peut prévoir, mais qu'on peut anticiper, sur lequel on peut poser des conjectures. 33

Le concept de devenir est profondément différent de celui d'avenir : nous devenons toujours au présent, mais au sein de cette tension qui tire dans les deux sens, vers le passé mémorisé, vers le futur anticipé. Le présent est la phase la plus condensée de la mémoire, la phase permanente pendant laquelle le devenir se scinde en deux, se déplace en tension d'avec lui-même. 34

Si l'on considère la qualité du travail (le travail comme action concrète), nous voyons mobilisés à la fois : 35

— *Le passé mémorisé* : l'histoire professionnelle dans laquelle on s'insère, la mémoire personnelle qui s'est formée intensivement autour des événements passés et de la manière dont on s'est comporté face à eux, les savoirs incorporés de manière plus ou moins consciente, dans le corps et la pensée, etc. ; 36

— *Le futur anticipé* : les conjectures que l'on pose sur les résultats et effets de notre travail, le sens qu'on y projette, l'attention au destinataire de ce que l'on vise à produire, etc. ; 37

— En tension entre les deux, au présent des actes de travail, des actions, *la conduite orientée et polarisée de la transformation du réel*, souvent confrontée à une trame d'événements, obligeant à d'incessantes rectifications ; 38

— Enfin, *un processus d'évaluation permanent*, au sein duquel on s'interroge sur la validité des actes que l'on mène. Aussi bien sur leur qualité intrinsèque, et sur les effets qu'ils vont produire, en ayant conscience qu'il s'agit de conduire (provoquer et accompagner) des transformations, des mutations qui ont un impact social. Transformations de la matière pour un ouvrier, transformation de la condition d'un client pour un salarié d'une entreprise de service... 39

La mobilisation de ce temps-devenir, c'est ce que j'ai proposé d'appeler « le temps du travail », par distinction d'avec « le temps de travail ». Je pourrais mobiliser plusieurs exemples, pris dans des secteurs d'activité très différents. Par exemple, l'ouvrière, dans une entreprise fabriquant des bracelets de montres de qualité, conduisant l'advenir du bracelet pour tel client, sollicitant sa mémoire professionnelle, anticipant ce qu'elle va produire en fonction de l'esthétique et de la fonctionnalité du bracelet (ce bracelet et non un autre), réagissant aux micro-événements engendrés par la variabilité d'une matière vivante (les peaux de crocodile en particulier), conduisant et orientant ses actes. Il s'agit d'une autre vision du temps. Mais aussi d'une autre vision de la performance. Cette dernière ne réside plus, principalement, dans le débit, le rendement, le délai, mais dans la réussite de la mutation ainsi conduite. Dans la réussite d'un devenir anticipé quant à son futur, et au sein duquel l'initiative humaine, la vraie liberté de la puissance de pensée et d'action des sujets peut se déployer. *Travailler, comme conduire un advenir*. Et avoir présent à l'esprit les destinataires de ce travail, les effets que ce travail va produire. 40

Il va de soi que les deux conceptions du temps, les deux constructions auxquelles elles donnent lieu, sont elles-mêmes en tension : tension permanente entre la discipline du temps spatialisé et la puissance auto-productrice du temps-devenir. Le contrôle par modulation est une tentative, pour les employeurs, de réinscrire le temps-devenir dans des moments spatialisés intenses dont ils cherchent à contrôler l'enveloppe (le début et la fin de l'activité du salarié, le délai, cet espace temporel entre deux moments de datation), à l'occasion desquels il s'agit de rendre des comptes, non seulement sur des résultats, mais sur l'usage de son temps (temps juridiquement placé sous domination de l'employeur) : combien avez-vous produit (ou vendu) 41

durant ce délai ? Ou encore, selon une autre version, avez-vous respecté les délais projetés ? L'employeur interroge, calcule les outils de gestion, nomme les parts variables du salaire, toujours pris dans sa vision de la productivité-débit en tant qu'elle matérialise une baisse de coût par unité de marchandise (baisse du coût salarial par unité de produit marchand, donc augmentation de la marge interne de l'entreprise), sans lien avec la valeur de service engendrée pour les destinataires.

L'approche à partir de la durée, du temps-devenir, modifie le regard que l'on peut porter sur les modes de division du travail. Ces derniers ont, en effet, été vus et conçus sous le regard de l'espace : la division en fonctions spécialisées (fonction commerciale, fonction production, fonction marketing, etc.), en métiers et/ou en emplois au sein de chaque fonction, en tâches au sein de chaque emploi, ressort toujours d'une conception spatiale, la division appelant toujours son complément : la coordination et/ou coopération entre travaux divisés. <sup>42]</sup>

La division du travail est censée configurer des lieux, à partir desquels et dans lesquels opèrent les spécialisations et les apprentissages correspondants. Les remises en cause de la division fonctionnelle et la promotion des organisations transversales ne modifient pas le primat de l'approche par l'espace. Lorsqu'on parle, par exemple, d'organisations transverses, du type des organisations par processus, on utilise toujours la métaphore spatiale, en inversant simplement l'ordre des priorités : on place l'horizontal, et donc les problèmes de coordination et/ou coopération entre fonctions et métiers, avant le vertical. Les mots utilisés, comme celui de « décloisonnement », symbolisent bien ce primat maintenu de l'espace et du temps spatialisé qui lui correspond (un temps du mouvement sans mutations qualitatives, posé de l'extérieur de lui-même sur le travail, un pur temps de flux, dont Ford rêvait déjà). <sup>43]</sup>

Or, nous pouvons jeter un tout autre regard, qui part de l'axe de la durée, considérée en tant que telle. Nous pouvons considérer ce que je propose d'appeler : *la temporalisation du travail*. <sup>44]</sup>

Prenons l'exemple d'une organisation par projet pour la conception d'une nouvelle boîte de vitesses chez Renault, en coopération avec Peugeot. Formellement priment les métaphores spatiales : l'équipe-projet est réunie sur un même plateau, et tout le monde se plaît à souligner les mérites d'une coopération plus étroite entre métiers différents, selon le principe d'une ingénierie simultanée et concourante. Mais quand on observe l'organisation du travail de l'intérieur, on constate que l'axe essentiel est la genèse du projet, donc la durée, le devenir du projet dans cette durée en tant qu'il se produit, qu'il prend forme et consistance. Le projet global est divisé en sous-projets par type d'organe de la boîte de vitesses. Ce qui compte, c'est à la fois l'avancement de chaque sous-projet (donc son avancée dans la durée), mais aussi leur co-implication, leur co-conditionnement. <sup>45]</sup>

Et le *co-conditionnement* est tout autre chose qu'une simple coordination de travaux spatialement et professionnellement séparés, tout autre chose qu'une simple coordination de flux de travaux. Chaque semaine, le directeur de projet fait une revue, soit pour faire le point sur l'avancement de tel sous-projet, soit pour traiter, dans la vision de l'avancée du projet global, les problèmes de co-conditionnement entre les choix réalisés par les différents sous-projets. Ce directeur tient à ce qu'au cours de ces réunions, soient systématiquement présentées diverses options de solutions aux problèmes rencontrés. Il le fait dans l'objectif explicite de solliciter la créativité des techniciens et ingénieurs, mais aussi pour stimuler les capacités d'anticipation quant aux effets futurs des choix en train d'être faits. On sait que, dans cette temporalisation du travail, plus le projet avance dans la durée, plus les options possibles se rétrécissent — car le projet vieillit, il prend des rides irréversibles —, et plus les connaissances sur le projet s'accroissent. Mais ces connaissances ne sont pas autre chose que le produit des explorations de problèmes et d'options, puis de solutions, qui engendrent, à chaque étape, du « nouveau » (quand bien même ce nouveau prendrait appui sur des solutions déjà éprouvées, ce qui était peu le cas dans mon exemple de boîte de vitesses, vu son caractère très innovant). <sup>46]</sup>

Et quand on réfléchit aux arbitrages que le directeur de projet opère, après concertation, on voit qu'il arbitre entre deux visions du temps (et de la division du travail) en forte tension : il arbitre entre durée et délai. Le délai est le contrôle du temps spatialisé, qui reste toujours présent : tenir le délai d'achèvement du projet <sup>47]</sup>

imposé par l'entreprise, en fonction d'un certain jalonnement. La durée est, au contraire, la temporalisation d'un travail, divisé certes, mais dans ses objets d'exploration inventive et ses avancées purement temporelles. Qu'il y ait conflit entre durée et délai, c'est l'évidence même. Tout technicien ou ingénieur l'éprouve. La pression du délai, à la fois, stimule, par le conflit même, l'inventivité, mais aussi la bride en permanence, jusqu'à l'épuiser progressivement, dès lors que la date butoir s'approche de plus en plus. La gestion par projet fonctionne sur cette frustration incessante, épuisante, le délai mangeant progressivement la durée, bien que l'usage de la durée soit la source réelle de productivité de ce travail.

Il nous faut donc reconsidérer, ou pour le moins complexifier, notre vision de la division du travail, et penser pleinement la manière dont elle se déploie sur l'axe du temps-devenir. *La division du travail est une division entre plusieurs conduites d'advenir, qui s'interpénètrent et se co-conditionnent.* 48

Cela conduit à repenser en profondeur la question de la coopération. Même chose pour l'organisation par processus. Ce mode de division du travail et de coopération reste malheureusement dans l'ombre, car non officiellement reconnu, ou très rarement. 49

### TRAVAILLER, RENDRE SERVICE

À quoi sert le travail concret ? À rendre service. À engendrer une transformation dans les conditions d'activité et les possibilités d'action des destinataires (clients, usagers, publics...). Transformation qui sera soumise à évaluation, évaluation discutable, soumise à controverse. 50

En travaillant, nous transformons, non pas directement l'activité des destinataires, mais les conditions de son exercice. Par exemple, en installant une ligne téléphonique, on transforme les conditions de vie d'un particulier et de sa famille. Et on transforme, en même temps, ses possibilités d'action, les modalités possibles de son agir. Il peut désormais téléphoner, joindre à distance ses correspondants et communiquer avec eux, prolongeant de manière inédite le pouvoir de son corps. La téléphonie mobile engendre un service partiellement nouveau de celui de la téléphonie fixe : être joignable partout, à tout instant, modifie fortement les possibilités d'action et d'interaction entre personnes. En vendant un timbre, le guichetier vend une promesse de service (l'acheminement du courrier), que La Poste devra respecter au moment de l'usage du timbre. 51

Mais le service n'agit que sur les conditions et les possibilités. Il ne remplace jamais l'activité réelle des usagers au sein des modes de vie. C'est pourquoi la compétence des clients-usagers et des publics interfère de plus en plus avec et sur celle des agents. Elle interfère de manière précise à la jonction entre « conditions d'activité » et « exercice de l'activité », entre « possibilités d'action » et « possibles effectivement développés », dans l'univers des usages, interférence qui peut prendre un tour conflictuel, ou du moins problématique, lorsque le client affiche son mécontentement ou dépose une réclamation. Et lorsque les clients innovent de manière non prévue par les concepteurs de ces nouveaux services. Ne passer qu'une seule journée dans une boutique de France Telecom : cela saute aux yeux ! 52

Revenir au travail concret, à ses modes de socialisation, à ses mutations, est un aspect essentiel, qui renoue avec Marx. Ce dernier a, tout à la fois, remarquablement analysé le développement de la condition salariale (le travail salarié), mais, en même temps, mis à jour les révolutions du travail concret et les rapports qui les animent, au sein d'une dualité contradictoire constitutive même du concept de travail. Cette dualité interne – entre travail abstrait et travail concret – a été présentée, par Marx, comme sa découverte théorique majeure, découverte encore largement méconnue. 53

Sur cette base, je voudrais montrer qu'on peut conceptualiser et organiser la production du service, et les rapports qu'elle engage, *selon un mouvement en quatre phases* : 54

Première phase : l'explicitation des effets à engendrer dans les conditions d'existence et les possibilités d'action du destinataire (un client qui veut s'équiper en téléphone, une classe d'étudiants...). Il s'agit d'une anticipation projetée, en tentant d'imaginer, 55

d'engendrer ou d'épouser le point de vue des destinataires.

Seconde phase : l'exercice de la puissance en puissance : l'imagination du service lui-même (par exemple : la préparation d'un cours par un enseignant, ou la conception d'une installation téléphonique), phase de virtualisation. Il s'agit d'une production réelle, d'un vrai travail, utilisant des symbolisations du réel, écritures, dialogues, schémas, travail à contenu intellectuel, mais qui ne réalise pas encore le service. Il le conceptualise. Il s'agit d'une expression de la pensée, explorant diverses options (il existe bien des manières de préparer un cours, de réaliser une installation téléphonique, de produire un bracelet...), sous tension de l'enjeu représenté, signifié par les effets utiles à engendrer. <sup>56</sup>

Troisième phase : la puissance en acte : la réalisation concrète du service, l'actualisation du virtuel : l'enseignant qui donne son cours, le groupe d'agents qui réalisent l'installation téléphonique... Actualisation du virtuel, dans une trajectoire d'avancée du projet, mais aussi dans l'incertitude de sa réalisation pratique, sous le coup des événements qui vont s'y insérer, et sous le regard, permanent ou futur, du destinataire, lui-même expression de jugements sociaux devenus particulièrement mobiles et flottants. <sup>57</sup>

Quatrième phase : l'évaluation. Évaluation déjà présente dans le cours des phases précédentes, mais qui prend corps, se concrétise d'une manière ou d'une autre : les effets utiles recherchés ont-ils été produits, ou, si des effets différents ou décalés ont été engendrés, que vont en penser, qu'en pensent les destinataires ? L'installation d'un accès à Internet à haut débit a été réalisée : qu'en pense le client ? Cette évaluation se personnalise, mais elle emprunte fortement à des effets de formation et de circulation des opinions, à des effets de transduction des jugements portés sur les transformations des modes de vie. Rien n'est positif ou négatif en soi. Des effets d'opinion majoritaire peuvent parfaitement porter un affaiblissement généralisé des corps et des pensées, des capacités du vivre. Le service n'est ni un mal, ni un bien, il ne relève d'aucune morale. Il est une interrogation éthique potentielle sur ce qui se trouve transformé dans les modes du vivre, sachant qu'aucune forme institutionnelle tangible, aucune habilitation ne permet aujourd'hui de poser socialement cette interrogation éthique, carence majeure de notre civilisation dite moderne (civilisation supposée « réflexive », mais incapable de s'interroger collectivement sur ses manières de vivre). <sup>58</sup>

Bien entendu, dans l'évaluation, *ex-ante* et *ex-post*, est posée la question du prix pour le destinataire et du coût pour l'entreprise, donc de la valeur économique. Elle est posée en arbitrage avec les effets utiles produits ou susceptibles d'être produits. Mais il va tout autant de soi que ces arbitrages, socialement réglés dans des tarifs, ou négociés au cas par cas, n'ont de sens que si un service est rendu. C'est devenu incontournable pour les entreprises, malgré les déficiences des outils traditionnels de contrôle de gestion : pas de valeur économique durable, sans évaluation positive de la valeur de service effectivement engendrée pour une clientèle ou un public. La question de la fidélisation en est un indicateur manifeste. <sup>59</sup>

Il convient de souligner *la dimension fondamentalement éthique, et non morale, de l'appréciation sociale du service, qui donne un référent à la confrontation des jugements et évaluations sur la valeur du service effectivement engendré. Dimension éthique, qui statue sur le « bon » ou le « mauvais », par rapport aux conditions du vivre des destinataires (les étudiants, pour un enseignement ; les particuliers résidentiels pour l'installation d'une ligne téléphonique ou d'un accès à Internet ; les malades pour un traitement en matière de santé ; etc.).* <sup>60</sup>

La métaphore qui, me semble-t-il, illustre le mieux l'appréciation éthique, est celle de la santé du corps humain : qu'est-ce qui est bon ou mauvais pour le corps ? Qu'est-ce qui l'affecte d'une manière qui le renforce, ou d'une manière qui l'affaiblit, voire le détruit. Le poison est mauvais pour le corps, une nourriture et une hygiène de vie adaptées sont au contraire bonnes. C'est à la fois l'expérience et la connaissance adéquate qui permettent de juger de ce qui est bon ou mauvais pour un corps donné. Bien entendu, cette métaphore possède ses limites : quand on juge de ce qui est bon ou mauvais pour le vivre personnel et communautaire de personnes humaines, le référent est souvent plus complexe, plus mobile, plus contestable que pour un simple corps humain. <sup>61</sup>

Mais le principe du jugement éthique — par exemple sur le service rendu par la téléphonie mobile, ou l'effet produit par le cours délivré par un enseignant — reste identique. <sup>62</sup>

Il se différencie fortement du jugement moral, qui, quant à lui, statue sur le « bien » et le « mal » en fonction de normes et règles sociales à caractère contraignant et dont le principe relève, non pas de la « santé », mais des conditions de l'ordre social (avec, presque toujours, même dans les morales laïques, un arrière-fond religieux, renvoyant à des impératifs de comportements). <sup>63</sup>

La position que je défends ici est donc que *la production de service réactive les jugements éthiques et secondarise les jugements moraux*, et peut, du même coup, donner une nouvelle consistance à la vie communautaire, sur un registre complètement moderne, non traditionnel. <sup>64</sup>

Mais cette position demande précision. Pour utiliser la terminologie de Spinoza, l'enjeu touche à la variation (en diminution ou augmentation) de la puissance de pensée et d'action des individualités. Et, plus les individualités parviennent à appréhender, de manière adéquate, les sources et ampleur de cette puissance (et donc, d'une certaine manière, à faire siennes les possibilités de transformation de soi et de ses propres possibilités d'action que les services recèlent), plus peut se développer une conduite libre. L'éthique, non seulement comme jugement, mais d'abord comme mode d'existence et conduite de vie, est affaire de liberté et d'émancipation. Alors que la morale est affaire de régulation des conduites et d'intégration sociale. <sup>65</sup>

Noter qu'il existe une émergence forte de la question éthique pose interrogation quant à la morale : sur quoi et comment peut-elle se construire ou reconstruire, et donc à quels conflits, accords, normes juridiques, peut-elle donner lieu ? <sup>66</sup>

Mon hypothèse, mais elle demanderait largement à être creusée, voire invalidée, est que la moralité des conduites tend, aujourd'hui, à se redéfinir au sein du rapport social de service, rapport qui fait se confronter producteurs et destinataires du service, rapport à partir duquel les relations entre salariés et employeurs pourraient elles-mêmes être redéfinies et négociées. On rejoint ici la question de la modulation : bien des aspects de la modulation de l'activité de travail, à commencer par la modulation du temps de travail, interfèrent directement sur le rapport social de service, et ne peuvent être pensés et traités que de ce point de vue (quels horaires d'ouverture pour les bureaux de poste ou les agences de France Telecom ; quelle organisation de la semaine pour les cours dans le secondaire ; quelles disponibilités dans les hôpitaux, etc.). C'est au sein de ce rapport, dans la confrontation active entre producteurs et destinataires, confrontation qui, à sa manière, traverse chacun d'entre nous, que les tensions de base se nouent, et donc que des questions de régulation et d'ordre social sont objectivement posées. <sup>67</sup>

Mais elles le sont avec difficulté, de manière très implicite, occulte, très peu débattue, parce que le rapport entre salariés et employeurs, autrement dit, le rapport capital-travail, occupe le devant de la scène. La conséquence en est claire : la codification des choix et compromis moraux, qui se transforment en règles de droit, et dont le droit du travail est un exemple frappant, se délite, se décompose, se trouve renvoyée au pur jeu des rapports de force, faute que l'on ait pu déplacer le référent. Le rapport capital-travail mange, absorbe et occulte le rapport social de service. L'enjeu de la modulation se réduit à un simple problème de flexibilité. La question du service est posée, mais on fait comme si on pouvait l'ignorer et rester sur des codifications industrialistes en crise, voire moribondes. Problème flagrant pour les organisations syndicales. <sup>68</sup>

La manière dont des questions éthiques peuvent (pourraient) retentir sur l'édification de nouvelles règles socio-morales fait partie des tensions et débats qui traversent de multiples domaines de la sociologie du travail, et rebondit sur les systèmes (à moitié moribonds) de relations professionnelles. <sup>69</sup>

C'est ce mouvement combiné en quatre phases qui, me semble-t-il, permet de renouveler largement l'approche de la productivité du travail, de modifier les évaluations faites dans les entreprises et au sein des opinions publiques, de voir autrement ce que les salariés agissants apportent et engendrent. Ce mouvement a une <sup>70</sup>

consistance réelle, bien que dominée par le schéma fonctionnel industrialiste. On peut l'identifier au sein de ce qui s'apparente comme « une organisation de l'ombre », temporalisée et transversale, qui double l'organisation officielle, hiérarchico-fonctionnelle, des entreprises.

### CRISE DE LA BUREAUCRATIE D'ÉTAT ET CONCEPT DE SERVICE

L'approche de Hegel et celle de Foucault sur la bureaucratie d'État ont un point commun : le service est toujours exercé d'un « pouvoir sur », orienté du haut sur le bas. Pouvoir légitime et moral des hauts fonctionnaires sur les formes institutionnelles et individuelles de la vie sociale chez Hegel, ou bio-pouvoir, pouvoir d'un gouvernement sur la vie des populations chez Foucault, le service n'est pas autre chose que la matérialisation concrète de l'exercice de ce pouvoir (et des savoirs et techniques qui l'appuient) dans un champ donné de la vie sociale et biologique. C'est en ce sens qu'on peut dire que la bureaucratie produit du service et s'exprime dans des « politiques » (politique de la santé, politique de l'éducation, etc.). Il est de fait que ces exercices bureaucratiques « servent » : éduquer la population, développer l'hygiène et l'assistance, organiser les grandes étapes de la vie, édifier moralement les individus et élever les institutions de la société civile au sens du bien public supérieur, etc., toutes ces interventions « servent ». Mais la crise de ces modalités d'intervention, tant dans leur capacité pratique à gouverner les formes actuelles de vie, que dans leur acceptabilité, réinterroge le concept de « service ». Le service est aussi associé à un « pouvoir de » qui vient d'en bas. L'ambivalence intrinsèque aux pratiques de modulation le montre bien. Le pouvoir de contrôle à distance « sur » que réalisent les administrations est réinvesti par un pouvoir « de », une puissance, que les individualités manifestent et expriment.

J'ai été amené à caractériser le service comme une transformation réalisée dans les conditions d'activité et les dispositions d'action des destinataires. Il me semble maintenant possible de modifier une telle définition lorsqu'on regarde les choses à partir de l'action administrative.

En effet, ce qu'apporte nécessairement l'action bureaucratique d'État est qu'elle doit tout à la fois :

— porter sur des ensembles larges (des populations d'individus), la personnalisation du service rendu ne pouvant qu'être toujours seconde ;

— et posséder un référent « public ».

Or, lorsqu'on regarde cette action « par en bas », on voit, non pas des populations homogènes et disciplinées, non pas des membres insérés dans des institutions stables, non pas une atomisation d'individus supposés libres, mais des forces intersubjectives structurées en faisceaux, en fonction des détournements de sens et de perspectives qu'elles réalisent. Prenons *l'exemple de la jeunesse* : si le comportement de celle-ci soulève de fortes interrogations, voire des inquiétudes, pour les directions d'entreprises, c'est qu'elles commencent à expérimenter le fait que cette « jeunesse » est beaucoup moins attachée à l'entreprise, voire à un métier, que les générations précédentes, tout en manifestant, à cette occasion, des exigences propres d'autonomie et d'espaces de modulation qui transgressent ce à quoi la majorité des entreprises sont préparées.

Or, on retrouve une situation similaire dans le rapport aux administrations : l'administré « moyen », celui qu'on appelait usager et qu'on appelle de plus en plus client, développe un rapport à la fois nettement plus exigeant et nettement plus distant, moins engagé, vis-à-vis des administrations qui sont supposées lui rendre des services (qui sont la concrétisation de son droit d'usager, en contrepartie des impôts, cotisations, obligations que les usagers doivent acquitter). L'idéal implicite de l'administré moyen est de ne plus rencontrer l'administration. Et, d'une certaine manière, c'est bien ce à quoi on assiste. Si nous prenons le cas des agences de l'ANPE ou des caisses d'assurance maladie, le public moyen devient autonome dans sa manière d'utiliser les services, soit en utilisant les moyens techniques mis à sa disposition, soit en prenant progressivement distance d'avec tout contact physique, voire épistolaire (ce que la carte Vitale concrétise parfaitement pour l'assurance maladie), alors que les agents de ces administrations sont confrontés physiquement à

des publics de plus en plus spécifiques et difficiles, situés aux deux extrêmes : les pauvres, précaires, chômeurs de longue durée d'un côté, les entreprises offeuses d'emploi ou professionnels de santé de l'autre.

Où se situe alors le service ? Dans le soutien à l'auto-développement des dispositions d'action de ces forces qui assurent leur propre vie, grâce aux administrations, mais à distance d'elles, selon la ligne de crête étroite d'une double possibilité (qui convoque un choix politique lourd de conséquences) :

— soit celle du repli sur soi, repli sur l'auto-mobilisation des forces nécessairement limitées et fragiles d'une individualité, qui cherchera à « s'en sortir » par elle-même, au risque de s'épuiser et de se perdre, l'administration, non seulement diminuant son soutien, mais invitant cette individualité affaiblie à... se prendre en charge elle-même (ce qu'on appelle pudiquement : devenir « responsable de soi », « élaborer un projet », etc.) ;

— soit celle de l'affirmation collective de la demande d'un soutien solide à cet auto-développement, dans lequel, précisément, et pour reprendre notre proposition initiale de définition du service, ce qu'on attend de l'administration est bien qu'elle transforme les « conditions de », mais aucunement qu'elle ne se substitue aux individualités dans l'exercice de leur pouvoir (sur la vie sociale, sur leur vie).

Nous pouvons solliciter ici *l'exemple de l'université* : les débats récurrents qui l'animent montrent une ligne de clivage de plus en plus nette, qui traverse les enseignants. Il existe une double possibilité :

— d'une part, que les étudiants, livrés à eux-mêmes et à l'affaiblissement des contraintes, à la fois morales et disciplinaires, rattachés aux études par un fil de plus en plus lâche, dérivent, incapables de construire un engagement et des perspectives personnels, alors que tout est fait pour leur en imposer la nécessité (au risque d'échecs précoces). Les enseignants joueront le jeu d'un académisme ajusté : ils feront jouer les mécanismes de sélection et les jugements sévères (« ces étudiants sont nuls dans l'ensemble »), quitte à trouver des modalités de soutien ou des rattrapages latéraux pour limiter les échecs.

— d'autre part, que les enseignants (ceux qui prennent ce parti) tentent d'assurer les conditions matérielles, cognitives et éthiques, pour que ces étudiants se renforcent et s'affirment à l'épreuve de cette autonomisation, de cette modulation de l'engagement qui s'impose à eux lorsqu'ils entrent à l'Université. Agir, non pas à leur place, mais sur les conditions qui leur permettent de développer la prise de connaissance de leurs propres inclinations et désirs et de leur propre puissance de penser et d'agir, puissance toujours sous-jacente. À mon avis, dans toute discipline enseignée à l'Université, réside un enjeu de développement de la fermeté et générosité des étudiants, pour reprendre les deux affects actifs qualifiés par Spinoza, développement nécessaire pour affronter une société, tout à la fois dure et dégradée, mais aussi beaucoup plus ouverte, complexe, porteuse de potentialités que dans les époques antérieures. Ce sont des choix pédagogiques très différents et des systèmes de contrôle des études universitaires très différents également.

Il serait faux de dire qu'il y a co-production du service. Il serait plus juste de dire que s'ouvre l'hypothèse :

— soit d'un renforcement du « pouvoir de la bureaucratie sur », moins par des mesures ostensiblement bureaucratiques, que par des effets de sélection et de marginalisation renforcés pour les individus qui, livrés largement à eux-mêmes, s'affaiblissent au fur et à mesure de leur trajectoire de vie, venant grossir les rangs de ceux qui auront, effectivement, besoin d'une relation directe, renforcée et assistancielle aux administrations publiques, qui passeront du « public moyen » au « public en difficulté » ;

— soit d'un couplage entre le soutien que les institutions publiques peuvent et doivent produire, en lien explicite avec les conditions de montée en renforcement effectif du « pouvoir de », des dispositions d'action, au sens qu'Hanna Arendt a su donner au mot « action » (agir, c'est commencer quelque chose de nouveau dans le monde).

Dans ces deux cas de figure opposés, nous quittons la période de la bureaucratie classique et donc aussi celle de l'État providence. Dans les deux cas, l'action de

l'administration est importante, mais ne se substituera jamais aux enjeux sociaux qui se nouent dans les espaces de la vie au travail et de la vie privée. Agir sur les conditions d'activité, ce n'est jamais agir sur l'activité elle-même. Agir sur les conditions matérielles, cognitives et éthiques de l'accès à l'emploi, ce n'est jamais agir sur l'accès à l'emploi lui-même. Pour les administrations, du type ANPE, Sécurité Sociale ou Universités, ce n'est plus sur « la » population en général qu'il s'agit d'agir comme l'indiquait Foucault, pas davantage qu'il ne s'agit d'agiter le drapeau des grandes valeurs de la moralité universelle comme l'indiquait Hegel. Il s'agit d'agir sur et avec des forces individualisées, soit par une oppression d'autant plus forte qu'elle s'articule sur des situations d'affaiblissement matériel et/ou psychique, soit par un appui donné à un processus d'émancipation dans les différents domaines de la vie sociale et biologique dans lesquels il est légitime et attendu que les institutions publiques interviennent.

Dans les deux cas, on peut parler de « services » publics. Mais seul le second rejoint <sup>88</sup> la proposition de définition du « service » (au singulier) que j'ai avancée, en dialogue avec Jean Gadrey.

### LA SOLITUDE DANS LE TRAVAIL

Nous héritons, en particulier en sociologie du travail, mais aussi dans les <sup>89</sup> représentations ordinaires, relevant du « sens commun », d'une image selon laquelle le travail est (devrait être, normativement) collectif, socialisé, coopératif, etc. Or, j'ai constaté, dans mes enquêtes de terrain, une montée de la solitude dans le travail, au sens de moments importants pendant lesquels l'individu travaille seul, et donc en assume seul la responsabilité.

Ce mouvement a été enclenché depuis des dizaines d'années dans l'industrie, du fait <sup>90</sup> du mouvement d'automatisation, couplé au processus de rationalisation, de réduction des effectifs. Quiconque visite aujourd'hui une usine automatisée ne peut qu'être frappé par le désert humain : par ci, par là, des petits îlots, des micro-équipes de trois ou quatre personnes, voire des ouvriers ou techniciens totalement seuls face à leurs écrans. La longue ligne de montage faiblement automatisée devient l'exception. Ce qui est vrai chez Usinor sur la supervision d'un processus l'est tout autant chez Danone sur une ligne de conditionnement ou chez Renault dans un atelier d'emboutissage ou une tôlerie. Des îlots, certes fortement coordonnés entre eux par les dispositifs techniques et les échanges d'informations, mais îlots malgré tout. Cependant, j'ai retrouvé, bien que selon d'autres modalités, la même réalité dans les activités de service.

À ceci prêt que l'individu est seul, non face à un système technique et <sup>91</sup> communicationnel de production industrielle, mais face à des clients, des usagers, un public et face aux applications informatiques qui interpénètrent son activité. Le professeur est seul face à sa classe. Le guichetier de la poste est seul face aux clients qui se présentent au guichet, le conducteur de train est seul désormais (depuis que la conduite à deux a été supprimée) face à la conduite du train et aux passagers qu'il transporte, le chercheur qui doit rédiger un rapport est seul face à son ordinateur, le vendeur de France Telecom est souvent seul face à un client...

On aurait, certes, raison de dire qu'il y a, derrière chacun d'eux, le savoir d'un corps <sup>92</sup> professionnel, des moments d'échanges et de rencontres, des entraides sollicitables, une coopération réelle et potentielle, etc. Mais il faut prendre au sérieux ces moments de solitude, qui, matériellement parlant, occupent une fraction considérable du temps de travail (et du temps du travail) et mobilisent la responsabilité, au double sens du « répondre de » (répondre à la tension de l'élastique) et d'« avoir le souci de » (des effets de mutation que l'activité professionnelle engendre). Je pourrais développer l'exemple des conseillers financiers à La Poste, seuls, face aux clients, dans leur petit espace (fermé ou ouvert selon les cas), au sein du bureau de poste. Il peut sembler étrange de parler de solitude, lorsqu'on est deux (un conseiller financier et un client), voire bien davantage (un enseignant face à un amphî de 300 étudiants). Mais néanmoins, cette solitude est tangible : il n'existe pas de symétrie, de réversibilité des rôles, entre le salarié travaillant et les destinataires.

*La notion de responsabilité est précisément celle qui cristallise le mieux cette* <sup>93</sup> *solitude* : l'individu est seul responsable de l'issue de la situation, quand bien même il

solliciterait un réseau d'entraide. Responsable, au sens d'avoir des comptes à rendre à la direction de l'entreprise (ou de l'institution). Responsable, au sens d'avoir le souci de la réussite de ses actions face aux clients et public et/ou face au système automatisé qui peut, à tout instant, dysfonctionner... Double responsabilité, en tension interne souvent forte. Même au sein d'un réseau d'intervenants, cette part de double responsabilité solitaire, dans le présent-futur de la situation, est incontournable. Elle pourra s'exprimer juridiquement, le cas échéant (un conducteur de train, lors d'un accident grave, un médecin, qui a donné un mauvais traitement...), mais l'expression juridique éventuelle ou l'énoncé d'une faute professionnelle ne sont qu'un produit dérivé de cette montée de la responsabilité fonctionnelle et éthique (dans la tension forte entre le fonctionnel et l'éthique qu'impose la condition salariale).

J'aimerais comparer cette solitude à une monade, selon le remarquable concept avancé par Leibnitz et repris par Tarde. Une bulle, si vous préférez, qui contient en elle-même l'univers tout entier. À la différence toutefois de Leibnitz, il faut considérer cette monade comme ouverte :

— ouverte en amont : informée par les enjeux de l'activité professionnelle. Le conseiller financier, par exemple, a pour enjeux, à la fois, fonctionnellement, la stratégie de La Poste dans le domaine des services financiers, la réussite de la campagne commerciale du moment et, éthiquement, la capacité à assurer un bon conseil au client, sur la base du diagnostic financier. Il le sait, son action est gouvernée par ces deux enjeux et leur tension ;

— Ouverte en latéral : les entraides, coordinations et soutiens possibles pour bien réaliser son travail ;

— ouverte en aval : les prises de relais par d'autres groupes ou fonctions (le centre de services financiers pour traiter les comptes de clients, après le contrat négocié par le conseiller et son acceptation). Monade ouverte donc, mais monade tout de même. Car, de plus en plus, on ne va pas d'un savoir professionnel collectif et de règles implicites partagées par un groupe de métier vers un savoir individuel.

Au-delà de la formation formelle à laquelle on aura pu avoir accès, on va du style et de l'expérience que chaque individu construit, solitairement, dans les situations qu'il doit, au quotidien, affronter, pour solliciter et aller vers des savoirs et règles socialisées, vers un genre professionnel comme en parle Yves Clot, savoirs eux-mêmes évolutifs, fragiles.

Quelles sont les conditions d'un bon exercice de la solitude ? Le recueillement, la possibilité de se concentrer sur ce qu'on envisage de faire. Des espaces et temps de retraite, pour souffler, mais aussi pour engendrer cette concentration. Une qualité de l'environnement sonore, temporel. La construction d'une expérience de l'expérience, la capacité qu'a l'individualité de faire retour sur sa pensée et son action, à partir des cas traités et mémorisés. Le conseiller financier, soucieux de se perfectionner, dans le cours d'une sorte d'expérimentation permanente de son activité.

### **L'EXPÉRIENCE DE L'EXPÉRIENCE : ÉLÉMENT CLE DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE.**

Par cette solitude assumée (et non pas niée en fonction de la normativité que l'on serait tenté d'imposer au réel), on peut retrouver de la coopération. On peut montrer qu'elle se structure autour de trois temps, de trois modalités :

— les nombreux échanges extensifs d'information et la communication faible (en intensité de compréhension réciproque) à distance : téléphone, Internet, fax, applications informatiques... ;

— des moments intenses de communication intercompréhensive, qui nécessitent une rencontre physique, des réunions ou dialogues, avec toute la richesse et difficulté des échanges langagiers et des controverses, moments essentiels, souvent décisifs pour réussir la coopération ;

— enfin, la communication avec soi, le langage intérieur, lorsqu'on fait retour critique sur soi, que l'on se considère dans ses propres dispositions personnelles et sa capacité

de mutation.

C'est la combinaison de ces trois modalités de coopération, communication que je propose de qualifier de « *communauté d'action* » (expression remplaçant, au moins partiellement, celle de métier), qui s'organise autour d'enjeux partagés (le partage de ces enjeux étant lui-même un produit incertain de la constitution et action de cette communauté). <sup>104</sup>

Partant de la proposition avancée dans mes analyses sur la compétence, visant à considérer l'organisation, à la fois, comme un assemblage souple de sujets pris dans les filets de leurs initiatives réciproques et comme une communauté d'acteurs pris dans les tensions de leurs champs de responsabilité respectifs, je voudrais présenter les fondements plus directement conceptuels qui sous-tendent cette proposition. Dans l'activité de travail, dans des organisations « post-tayloriennes » à autonomie (et non pas « autonomes »), l'activité professionnelle de l'individu se présente comme une totalité en soi, sur laquelle le sujet intervient, de lui-même, par ses initiatives, sa propre concentration subjective et sa compétence. Un conseiller financier à La Poste, pour reprendre notre exemple, assume de lui-même l'entièreté de la situation de conseil sur un produit financier, en s'y consacrant et s'y concentrant. Cette activité n'apparaît plus, de prime abord, comme une fraction de la division sociale du travail, mais comme une totalité singulière qui appelle subjectivation (pour reprendre une expression de François Dubet). <sup>105</sup>

C'est pourquoi l'ensemble du sujet face à ses actions devient monade, qui condense, à l'intérieur d'elle-même, des enjeux organisationnels forts. Le sujet est face à lui, comme face à une ouverture interne, qui est captée dans la singularité et l'événementialité de ses prises d'initiative. Le sujet est solitaire, enfermé, d'une certaine façon, dans cette monade, agissant sur fond de ses propres ressources internes, face à un client et face à un ordinateur. Mais, en même temps, de cette intériorité même, surgit la nécessité d'une diversité d'actions réciproques, qui doivent se nouer par une communication avec d'autres acteurs de l'organisation, pour que les initiatives aboutissent, pour que le sujet puisse aller jusqu'au bout de ses actions, et se repositionner, comme acteur, dans son champ de responsabilité et au sein de la division du travail. Le conseiller financier ne peut aller jusqu'au bout de la relation avec son client, sans animer des actions réciproques avec les agents du Centre financier, l'animateur des ventes, le chef d'établissement du bureau de poste, les conseillers spécialisés, etc. <sup>106</sup>

Les moyens dits d'information (téléphone, applications informatiques, fax...) sont investis par cette nécessité, avec des risques importants d'échecs des tentatives de communication, si l'organisation n'a pas été pensée en fonction du double croisement entre des nécessités qui surgissent de l'intériorité même de chaque monade, et poussent à la recherche d'un dialogue avec d'autres sujets connus comme tels (dans une relation intersubjective, au sens rigoureux de ce terme) et des lignes d'interdépendance qui strient et repositionnent chaque sujet comme acteur d'un travail hautement collectif (et donc socialement et objectivement divisé dans une relation fonctionnelle). La monade est poussée, de l'intérieur, à s'ouvrir sur l'extérieur, mais elle glisse sur les rails de la division spatialisée du travail qui en fixent et en emprisonnent le mouvement. Le basculement de l'ouverture interne à l'ouverture externe de la monade est un moment de risque, ce dont témoignent les plaintes nombreuses d'incompréhension, voire les attaques violentes contre les autres individus (connus ou anonymes) de l'organisation, incompréhension née du fait même que ces « autres » sont perçus comme bloqués dans une logique d'acteur qui répond à des rôles fonctionnellement figés, dénués de toute propension à l'intercompréhension. <sup>107</sup>

Par exemple, les critiques fortes qu'un conseiller financier de La Poste pourra lancer contre ses correspondants du Centre financier montre bien la difficulté, voire l'échec de ce basculement, dans une organisation qui n'a pas été conçue pour l'autoriser, qui n'a pas été faite pour favoriser la compréhension réciproque et l'action commune, chacun restant figé dans son rôle. Le conseiller financier pense réussite de l'action commerciale face au client, alors que les agents du Centre pensent risques pour La Poste. Les échecs sont partiellement compensés par la tentative de chaque sujet de se créer son propre réseau interpersonnel, faisant appel à des gens qu'il « connaît » au sein du Centre financier, mais tentative précaire et très difficilement reproductible <sup>108</sup>

dans la durée, qui joue la fiction (à la fois positive et inaccomplie) selon laquelle l'organisation ne pourrait vivre que de sujets sans acteurs, et donc sans prescription de rôles.

Éventuellement, il y aura retour sur une division fonctionnelle qui opère par séparation des sphères légitimes d'action (et non plus par définition de poste de travail) et par neutralisation des affects, par promotion d'un « travail froid » (le rêve de bien des encadrants !). <sup>109</sup>

Ce qui se joue en définitive, ce sont des tensions sur une redéfinition profonde de la division du travail, dans laquelle le schéma classique : « division/coordination /contrôle de prescription » au sein d'un travail spatialisé craque au profit d'un schéma : « totalité engagée/échange communicationnel/contrôle de modulation du comportement », au sein d'un travail temporalisé, mais sans que le second schéma parvienne à s'imposer de manière dominante aujourd'hui, ni même à être vu par la hiérarchie. <sup>110</sup>

Mais il existe un risque incontestable : celui que la solitude se transforme en *isolement*, celui que la communauté d'action n'arrive pas à prendre consistance, celui que l'individu se trouve livré à lui-même, fragilisé, n'arrive pas à édifier des appartenances professionnelles qui pourraient avoir sens et lui donner force face aux clients, comme face à l'employeur, risque de double servitude. Ce risque peut être aggravé par l'imposition unilatérale par les employeurs du modèle du contrôle par modulation, la liberté se renversant en fragilité. Il faut avoir une conscience précise de ce risque. <sup>111</sup>

Il existe néanmoins un autre risque, particulièrement sensible pour la communauté des sociologues : celui de ne voir le travail que sous le filtre du fonctionnalisme et des arrangements sociaux, des significations morales socialement établies, de l'ordre durkheimien à retrouver ou à maintenir. Et d'oublier les mouvements d'individuation, les genèses qui sont sans cesse relancées, les inventions parfois solitaires, le sens éthique qui se constitue et qui résiste face aux significations morales, les actions intempestives, les solidarités d'engagement. <sup>112</sup>

Le travail peut être vu *comme invention toujours singulière*, avant que d'être ramené au respect d'un ordre global et d'une division organique. Le guichetier invente, le conseiller financier invente, l'ouvrière qui fabrique un bracelet de montre invente. Ils ne sont pas les purs robots perdus ou apeurés d'une société salariale dérégulée. Cette formation et ce développement des individualités actives se réalisent sur un fond pré-individuel. C'est tout ce qui sépare l'individualité, comme produit provisoire d'un processus, de l'individu comme état. Tout ce qui fait que la pleine prise en compte de l'individualité singulière de chacun, comme produit provisoire d'un mouvement d'individuation et toujours doté de son potentiel de transformation, ne saurait aucunement se confondre avec une montée de l'individualisme. <sup>113</sup>

Ce qu'il faut penser, ce n'est pas la socialisation d'un « individu », mais l'individuation d'un être biologique et social. Lev Vygotski l'avait bien vu, à propos de ses recherches sur l'enfance : la question n'est pas de savoir comment un individu se socialise, mais comment un être social s'individue. <sup>114</sup>

Ce fond pré-individuel ne saurait se réduire à l'appartenance sociale, comme le veut la sociologie traditionnelle. Il est largement constitué aujourd'hui de lignes de partage, de courants de forces, qui répartissent et forment clivage au cours de la formation des individualités quant au devenir du travail, dans des situations et des conjonctures concrètes. <sup>115</sup>

C'est sur ce fond pré-individuel et ce champ de forces que les choix et les responsabilités éthiques prennent toute leur valeur, et que la question du « service », par exemple, devient un point de clivage et de prise de parti. *Et ces clivages traversent les individualités davantage qu'ils ne découpent des groupes sociaux clairement séparés.* <sup>116</sup>

Les guichetiers dans un bureau de poste sont clivés entre trois options, trois perspectives : les missions du service public, le service rendu à des usagers singuliers en fonction de leurs possibilités de vie, la vente commerciale. Ces guichetiers s'individuent en affrontant, au cours de leur trajectoire personnelle et au quotidien de leur travail, une multiplicité d'événements à partir desquels une prise de parti autour <sup>117</sup>

de ce clivage s'opère et une orientation de leur travail se constitue, prend forme et, si possible, parvient à être partagée. Cette communauté de positionnement n'est pas simple à constituer : aujourd'hui certains guichetiers maintiennent le principe d'égalité de traitement des usagers selon des règles homogènes, d'autres entendent mieux comprendre les attentes et problèmes de chaque client, tandis que d'autres n'hésitent pas à endosser l'habit du vendeur, postures qui peuvent traverser un même « individu ».

Ce sont trois conceptions différentes de leur métier, des pratiques professionnelles différentes, des choix sociétaux différents. Mais nous aurions pu en dire autant pour les vendeurs dans les boutiques de France Telecom et du débat, parfois virulent, qui oppose les vendeurs « sans état d'âme », aux conseillers « respectueux des clients ».

Les groupes sociaux se forment davantage autour de ces prises de parti et perspectives qu'autour des appartenances traditionnelles. *C'est l'attitude face au devenir qui sert de base à la constitution des appartenances et aux débats contradictoires en période de mutation forte et rapide.*

Le salariat, globalement, est certainement en position de faiblesse vis-à-vis des employeurs, mais jamais les salariés n'ont été aussi actifs dans leurs élaborations intellectuelles et leurs prises de position, très loin de l'image de salariés « laminés » et passifs. Fragiles certes, souvent en souffrance, voire en révolte, parfois sur le point de « craquer » psychiquement, mais pas esclaves, et, beaucoup moins que dans d'autres périodes, aliénés.

C'est peut-être, à l'issue de sept années d'enquêtes et de plusieurs centaines d'entretiens, le résultat le plus significatif.

Voici donc, très rapidement présentés, cinq thèmes, issus de ceux développés dans mon dernier livre, que je livre à la réflexion.

Université de Marne-la-Vallée

English

*Social discipline has experienced a profound crisis, that Michel Foucault has theorized. In the area of salaried work, this crisis indicates an important change in how control is achieved by modulation, reintroducing constraint and domination through « objectives and results », but it also liberates initiative. The progressive generalization of this type of control depends on the tendencies it is designed to contain. At the heart of the trend towards modulation are new developments relative to individual action that we can evoke in the expression « to work is to accomplish. » It is in a context of the social relations of service, implied by the ethic of « rendering service, that this orientation is most strongly revealed.*



# L'EXPERIMENTATION DE LA FORMATION EN SITUATION DE TRAVAIL (FEST) INTERROGE LES CATEGORIES JURIDIQUES DU DROIT DE LA FORMATION

## I. La formation en situation de travail (Fest) au programme des « Jeudis de l'AFREF » en 2017

1. La dernière séance des « jeudis de l'AFREF »<sup>1</sup> était consacrée à un premier retour d'expérience de la formation en situation de travail (Fest) mise en œuvre par l'AFDAS<sup>2</sup> dans le cadre de la démarche expérimentale initiée par la DGEFP et le FPSPP. Le lecteur intéressé trouvera annexé à ce billet l'exposé de la problématique et du cahier des charges de cette expérimentation dans un article de Laurent Duclos et Béatrice Delay publié dans la revue *Droit social* (décembre 2016)<sup>3</sup>. Dans ce même numéro le lecteur pourra trouver deux autres contributions en rapport avec ce thème, celle d'Yves Lichtenberger intitulée « Entre travail et formation : la valeur de l'expérience » et celle de Sébastien Boterdael intitulée « Exécution du contrat de travail et formation en situation de travail ».

---

<sup>1</sup> Association française pour la réflexion et l'échange sur la formation. Site : [www.fr.afref](http://www.fr.afref)

<sup>2</sup> AFDAS. Fonds d'assurance formation des activités du spectacle. Site : [www.afdas.com](http://www.afdas.com)

<sup>3</sup> *Droit social* « Mutations de la formation » n° de décembre 2016. Dossier coordonné par Jean-Marie LUTTRINGER.



2. À ce jour 14 OPCA se sont engagés dans cette expérimentation dont des premiers résultats devraient être connus d'ici la fin de l'année 2017. La séance du 23 février des « Jeudis de l'AFREF » a permis à Béatrice Delay de rappeler le cadre et les objectifs de l'expérimentation et à l'équipe de l'AFDAS de présenter l'ingénierie du projet.

3. L'AFREF reviendra sur ce même thème dans la séance du 29 juin et dans celle du 23 novembre intitulées toutes les deux « apprendre en situation de travail ». La séance de l'intitulée « l'éducation informelle » s'inscrit dans la même ligne de réflexion.

La séance inaugurale du 23 février a donné l'occasion d'esquisser une première approche des questions juridiques auxquelles renvoie la mise en œuvre opérationnelle de ce concept. C'est l'objet des développements qui suivent.

## II. Clarifications sémantiques préalables

4. Les règles de droit qui régissent aujourd'hui les rapports entre le travail et la formation renvoient à un « **modèle séparatiste** »<sup>4</sup> que le **concept de formation en situation de travail ambitionne de transcender en reconnaissant d'emblée la valeur formative du travail productif**. À cet égard, si l'on se réfère à une typologie européenne de nature socio pédagogiques qui distingue **formation formelle** (cadre juridique institutionnel, titre diplôme), de la **formation non formelle** (identification d'une action de formation caractérisée par d'un programme, sans nécessairement déboucher sur un titre un diplôme ou une certification), de la **formation informelle** (sans encadrement juridique spécifique), la **formation en situation de travail renvoie au non formel**.

---

<sup>4</sup> Voir le site : [www.jml-conseil.fr](http://www.jml-conseil.fr) : « chronique 95 « L'Entreprise formatrice et le droit après la loi du 4 mars 2014.



5. Or, si dans notre droit positif la formation professionnelle formelle est l'un des plus sophistiquées au monde, il ne fait guère de place à la formation « non formelle ». En revanche, et paradoxalement, il connaît la formation informelle à travers des dispositifs tels que le bilan de compétences et la VAE qui permettent d'identifier, et le cas échéant, de valider l'expérience et des compétences acquises de manière informelle à l'occasion du travail, sans le truchement d'un processus de formation formelle.

6. Ces remarques préalables conduisent à une autre question de nature sémantique qui est de savoir si l'appellation « FEST » retenue pour cette expérimentation n'introduit pas un biais, en ce qu'elle risque de tirer le concept, au plan juridique et financier, vers le modèle séparatiste de la formation formelle, dominant en France depuis l'instauration en 1971 d'une obligation fiscale à la charge des entreprises, alors que le concept « d'apprentissage en situation de travail » (AST), qui renvoie à un processus pédagogique, sans nécessairement se référer à un dispositif juridique, ou encore le concept de « professionnalisation en situation de travail » (PST), sont en quelque sorte « libres de droit » et davantage propices à l'innovation juridique.

**7. Construire le cadre juridique de la FEST/AST/PST, comme une modalité de la formation formelle, qui resterait la référence, risque fort de conduire cette expérimentation dans une impasse.** Ce risque est d'autant plus réel que la pente naturelle des OPCA, auxquels la conduite de cette expérimentation est confiée sera de reproduire ce qu'ils savent faire, c'est-à-dire gérer des dispositifs normés en leur allouant des ressources financières prédéterminées. Ou alors il faudrait dans le cadre de cette expérimentation, et si elle est probante au-delà, les libérer des contraintes attachées « à la formation formelle et autoriser leur intervention financière dès lors qu'une démarche Fest/AST/PST est encadrée par un accord d'entreprise (voir plus loin les développements sur ce point). Ce questionnement trouvera une réponse à l'heure de l'évaluation de l'expérimentation dont le cahier des charges fait place à plusieurs options. **L'approche qui est développée dans le cadre de cette note de réflexion se réfère largement à une expérimentation conduite dans une grande entreprise qui en assure le financement sur ses fonds propres et qui par conséquent n'est pas tenue de s'inscrire, ni dans le cahier des**

**charges de l'action expérimentale de la DGEFP, ni dans les critères de financement des OPCA.**

8. La FEST/AST/PST, ne renvoie à aucun des dispositifs de la formation formelle qui au plan juridique se caractérisent soit pas la suspension du contrat de travail (CIF), l'existence d'un contrat de type particulier associant un emploi et une formation en alternance (contrat d'apprentissage et de professionnalisation). **Le support juridique est celui du contrat de travail de droit commun.** La FEST/AST/PST s'exécute sur le temps de travail payé au tarif contractuel sans abattement au motif d'une productivité plus faible, (à la différence du contrat de professionnalisation et d'apprentissage). Ce processus relève du pouvoir de direction du chef d'entreprise qui seul peut l'instituer et décider de la catégorie de salariés à laquelle il est destiné. Seul l'employeur (le management) pourra désigner chaque salarié concerné. **Le recours à la définition « légale » de l'action de formation même dans sa version modernisée<sup>5</sup> ainsi que les conditions de financement de droit commun ne sont pas pertinents pour conférer une qualification et un régime juridique à la réalité recouvre une démarche Fest/AST/PST.**

9. Dès lors que l'on accepte le postulat que la FEST/AST/PST ne saurait être pensée au plan juridique comme une modalité du droit commun de la formation formelle, telle qu'elle est aujourd'hui financée par les OPCA, il faut proposer une construction juridique qui prenne en compte la singularité de ce concept et qui permette de dépasser le modèle séparatiste historique sur lequel est fondé notre droit de la formation depuis 1971.

---

<sup>5</sup>. Article L6353-1 : « Les actions de formation professionnelle mentionnées à l'article L. 6313-1 sont réalisées conformément à un programme préétabli qui, en fonction d'objectifs déterminés, précise le niveau de connaissances préalables requis pour suivre la formation, les moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement mis en œuvre ainsi que les moyens permettant de suivre son exécution et d'en apprécier les résultats. La formation peut être séquentielle. (...).



### III. Pour un encadrement juridique autonome de la FEST/AST/PST

10. Le fondement juridique de la FEST/AST PST est apporté par l'article 63 21-1 du code du travail qui met à la charge de l'employeur une obligation, qui va de soi, « *d'adaptation des salariés au poste de travail* » et une obligation plus contraignante « *de veiller au maintien de leur capacité à occuper un emploi, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations* ». Il appartient à l'employeur dans le cadre de son pouvoir de direction, de mettre en œuvre les voies et moyens qu'il jugera les plus efficaces pour rendre compte de cette double obligation. Il pourra recourir à la formation formelle, caractérisée par une action de formation comportant un programme préalablement défini, dont la réalisation est confiée à un prestataire extérieur à l'entreprise, ou dont il assure lui-même la réalisation au sein de l'entreprise à la condition que lieu de production et de formation soit dissociés<sup>6</sup>. Ou recourir à un processus d'apprentissage en situation de travail dans lequel, par définition même, la dissociation entre lieu de formation et lieu de production est abolie. **L'employeur peut également s'acquitter de cette obligation par des moyens autres que la formation telle que la mobilité sur plusieurs postes de travail, le tutorat...**

11. Dès lors que le coût du processus d'apprentissage en situation de travail, qu'il soit caché ou apparent, est financé sur les fonds propres de l'entreprise celle-ci en a la totale maîtrise. Elle n'est assujettie d'aucune manière, ni au contrôle de l'OPCA de rattachement, ni à celui de l'administration en charge du contrôle de la formation professionnelle. La construction du référentiel juridique de la FEST/AST/PST ne saurait par conséquent être tributaire des critères de financement d'un OPCA sous peine d'en faire un dispositif « de formation formelle » ce que, par définition même, ce concept ne doit pas être.

12. Cependant si la FEST/AST/PST échappe au contrôle de l'OPCA dès lors que celui-ci ne finance pas, et au contrôle de l'administration, **cette modalité d'apprentissage qui relève d'abord du pouvoir de direction de l'entreprise est soumise au contrôle**

---

<sup>6</sup> voir article D. 63 21-3 du code du travail

**social exerce par les IRP au sein de l'entreprise, ainsi que bien entendu, in fine, au contrôle judiciaire.** L'employeur devra à cet égard être en mesure d'apporter la preuve, en cas de litige avec le salarié, qu'il s'est bien acquitté de la double obligation d'adapter ce dernier au poste de travail et de veiller à sa capacité à occuper un emploi. Il devra aussi, 6 années après l'entrée en vigueur de la loi du 5 mars 2014, être en mesure d'apporter la preuve que chaque salarié aura bénéficié, non seulement d'entretiens professionnels réguliers tous les deux ans, mais également d'une évolution salariale, d'une formation ou d'une VAE. **La traçabilité de la FEST/AST PST est par conséquent déterminante pour permettre à cette modalité d'apprentissage d'avoir une existence juridique autonome qui permette de la distinguer du travail productif dont elle se nourrit et de la formation formelle dont elle n'est pas un sous-produit**

13. Si l'on admet le postulat que la FEST/AST/PST n'est pas un sous-produit dérogatoire de la formation formelle mais un objet juridique autonome, quels sont alors les conditions qui permettent de la distinguer du travail productif, en garantissant la liberté, la prise de risque, le droit l'erreur, la confidentialité, qui sont autant de facteurs de réussite d'un apprentissage en situation de travail ?

Trois problématiques juridiques méritent à cet égard d'être explorées : quels sont les critères d'une situation de travail susceptible d'être formative ou apprenante ? Comment protéger le salarié engagé dans un processus d'apprentissage en situation de travail ? Comment inscrire la FEST/AST/PST dans les procédures de gestion individuelle et collective des compétences de l'entreprise et par là même dans les procédures du dialogue social ?

14. Les critères d'une **situation « formative/apprenante »**.

**Tout travail n'est pas formateur, toute situation de travail ne se prête pas à l'extraction d'une valeur formative. « La situation de travail » qui servira de base à la formation devra par conséquent respecter des critères préalablement définis au**



sein de chacune des entreprises, ces situations étant par définition même caractérisées par la plus grande relativité en fonction des technologies, de l'organisation du travail et du marché de chaque entreprise singulière. L'organisation du travail et par conséquent l'identification de situation pouvant avoir une valeur formative est au cœur du pouvoir de direction du chef d'entreprise et par délégation une prérogative managériale. La définition de ces critères est sans aucun doute un objet pertinent de dialogue social pour l'entreprise qui souhaite mettre en place une FEST/AST/PST. Ainsi les IRP devront-ils, en application du code du travail être informés et consultés au titre de leur compétence générale sur orientations stratégiques de l'entreprise, sur la GPEC et sur l'organisation du travail. (Voir notamment les articles 2323-10,2327-2).

15. Comment protéger le salarié engagé dans un processus d'apprentissage en situation de travail ?

L'extraction d'une valeur formative d'une situation de travail ne saurait relever de l'exécution pure et simple d'un travail prescrit. À défaut d'une suspension du contrat de travail (CIF), de stipulations contractuelles particulières (contrat d'apprentissage et de professionnalisation) ou encore de stipulations d'une convention de formation conclue avec un prestataire externe à l'entreprise, le processus d'apprentissage en situation de travail doit d'une part être traçable notamment pour des raisons de preuve évoquée ci-dessus, et d'autre part et surtout donner lieu à des aménagements du pouvoir de direction du chef d'entreprise afin de **garantir le principe de liberté qui est consubstantiel à tout processus d'apprentissage en ce qu'il renvoie à l'erreur, à l'expérimentation, à la prise de risque, qui ne sont pas des critères habituels du travail prescrit.** Aussi bien l'exigence de traçabilité que celle de préservation de la liberté du salarié de s'engager ou non dans une démarche de Fest/AST/PST, que la garantie de confidentialité contrepartie de la prise de risque inhérent à tout processus d'apprentissage, pourront faire l'objet d'un **protocole d'accord** qui confèrera une valeur contractuelle à la FEST/AST PST. En quelque sorte comme un aménagement temporaire du contrat de travail de droit commun.



16. La question du « **droit à l'erreur** » mérite ici une mention particulière sous le double aspect pédagogique<sup>7</sup> et juridique.

Le droit à l'erreur signifie d'une part, qu'en phase d'apprentissage, il est possible de se tromper, d'autre part, que l'erreur peut être source d'apprentissage, lorsqu'elle est repérée, reconnue, analysée et fait ensuite l'objet d'un remaniement des savoirs et savoir-faire.

Une « pédagogie » du droit à l'erreur est un environnement propice aux feed-back et à l'autoévaluation qui sont des facteurs fondamentaux des processus d'apprentissage. Le droit à l'erreur peut être élargi au droit à l'ignorance, l'hésitation, le doute, la maîtrise partielle d'une action.

Lorsque le droit à l'erreur est effectivement reconnu et pratiqué, il contribue à construire un environnement d'apprentissage sécurisant. Le droit à l'erreur joue donc un rôle psychosocial pour assurer la sécurité et l'apprentissage comme prise de risque, et un rôle cognitif par les possibilités qu'il ouvre d'essayer, de constater les effets de l'action.

Cette notion qui est au cœur de la relation pédagogique est inconnue de la relation de travail. Le salarié doit être en mesure de remplir les tâches qui lui sont confiées compte tenu de la qualification contractuelle définie dans son contrat de travail et pour laquelle il est rémunéré. Un droit à l'erreur, à l'expérimentation, au tâtonnement peut être toléré pendant une période d'essai contractuellement définie mais ce droit ne saurait être structurant de la relation de travail. Au plan juridique l'erreur devient alors une faute professionnelle qui sera jugée, appréciée et sanctionnée comme tel dans le cadre du pouvoir de direction du chef d'entreprise délégué le cas échéant au management.

---

<sup>7</sup> Les pratiques d'apprentissage en situation de travail, Pascale Fotius & Sophie Pagès, dans *Apprendre dans l'entreprise*, PUF, 2014, sous la direction de Sandra Enlart et Etienne Bourgeois  
La sécurité psychologique ou comment démystifier l'apprentissage en situation de travail, Cécilia Mornata dans *Apprendre dans l'entreprise*, PUF, 2014, sous la direction de Sandra Enlart et Etienne Bourgeois



**Le conflit de logique auquel renvoie le droit à l'erreur, fondateur et structurant de la relation pédagogique et irrecevable dans la relation de travail, est sans doute la question la plus délicate à résoudre dans la construction d'un corpus juridique de la Fest/AST/PST, autonome par rapport au corpus juridique de la formation « formelle ».**

17. Comment inscrire la Fest/AST/PST dans les procédures spécifiques à l'entreprise, de gestion individuelle et collective des compétences des salariés ?

Trois procédures de gestion individuelle des compétences devront faire une place à la FEST/AST/PST mise en œuvre par l'entreprise : l'entretien professionnel, l'entretien d'évaluation et de performance, le bilan de parcours au terme de six ans. L'entretien d'évaluation mérite une mention particulière. Les critères sur lesquels il est construit devront valoriser la fonction « pédagogique » du management en l'occurrence son implication dans la définition des situations pouvant donner lieu à FEST/AST/PST et son action pour la mise en place d'organisations du travail « capacitante ». Pour les salariés, l'entretien professionnel devra être l'occasion de connaître les différentes voies d'évolution professionnelle proposée par l'entreprise afin de pouvoir apprécier l'intérêt que présentera le cas échéant une démarche de FEST/AST/PST. Une question plus délicate est celle de la prise en compte des résultats que le salarié aura obtenus à l'issue d'une démarche de FEST/AST/PST dans le cadre de l'évaluation de ses performances réalisée par le mandat. La prise de risque, le droit à l'erreur et à l'expérimentation consubstantiels au processus d'apprentissage, même en situation de travail, qui suppose un principe de confidentialité ne sauraient relever des mêmes critères que ceux applicables à l'évaluation « du travail prescrit ».



#### IV. Conclusions

18. Concevoir et mettre en œuvre la FEST/AST/PST comme un sous-produit de la formation formelle risque de conduire ce concept dans une impasse. Sa construction juridique devra résulter d'une analyse préalable de situations de travail identifiées potentiellement formaté, fondée sur la didactique professionnelle qui permettra de déterminer « ce qu'apprendre au travail veut dire »<sup>8</sup>.

19. Au plan sémantique, l'acronyme « Fest » gagnerait à être remplacé par celui d'« AST » (apprentissage en situation de travail) ou, mieux encore, celui de « PST » (professionnalisation en situation de travail) qui présente l'avantage de s'éloigner du concept de formation formelle et d'ouvrir des perspectives vers un droit plus large de l'évolution professionnelle. L'acronyme FEST renvoie en effet au modèle séparatiste de formation professionnelle formelle, structuré en France par quatre décennies de définition fiscale, et par la référence au modèle scolaire. L'enjeu de la démarche FEST/AST/PST étant précisément de déscolariser les apprentissages en situation de travail.

20. Le processus d'apprentissage en situation de travail, pour pouvoir être distingué du travail prescrit conformément à la qualification contractuelle du salarié, devra faire l'objet d'un protocole d'accord apportant d'une part des garanties de confidentialité à l'apprenant et précisant d'autre part la répartition des compétences entre les différents acteurs de l'entreprise impliquée dans le processus d'apprentissage : le référent, le compagnon, le manager de proximité...

21. Ces règles et procédures de gestion des compétences et du processus d'apprentissage devront être encadrées par des procédures de gestion internes à l'entreprise relevant de la sphère du dialogue social : information, consultation des IRP, possibles dispositions d'un accord d'entreprise consacrée à ce thème innovant en cohérence et en complémentarité avec le développement des compétences et la formation professionnelle formelle.

---

<sup>8</sup> Apprendre au travail, Etienne Bourgeois et Marc Durand, PUF, 2012



\*\*\*\*

L'encadrement juridique qu'appelle la pérennisation des démarches FEST/AST/PST, pour en assurer la traçabilité et pour apporter les garanties nécessaires aux salariés/apprenants peut-il/ doit-il résulter du droit d'origine légale de la formation au prix d'adaptations qui restent à inventer, ou d'un droit de la gestion des compétences fondé sur le droit contractuel, individuel et collectif prenant en compte les spécificités de chaque entreprise de chaque situation de travail ?

Continuons le débat...

Jean-Marie Luttringer mars 2017.

[www.jml-conseil.fr](http://www.jml-conseil.fr)



## Une avancée pour parler du travail réel

Yves Lichtenberger, Pascal Ughetto

► **To cite this version:**

Yves Lichtenberger, Pascal Ughetto. Une avancée pour parler du travail réel. S. Fernagu Oudet et C. Batal. (R)évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités, Presses universitaires du Septentrion, p. 101-110, 2016.

**HAL Id: hal-01330123**

**<https://hal-enpc.archives-ouvertes.fr/hal-01330123>**

Submitted on 10 Jun 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Une avancée pour parler du travail réel

Yves Lichtenberger, Pascal Ughetto  
Université Paris-Est

In : S. Fernagu Oudet et C. Batal (sous la dir.), *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2016, p. 101-110.

Ces dernières années ont été témoins du franc succès de la notion de compétence, autant dans le monde de la formation (déclinaison de tout diplôme professionnel en compétences) que dans celui de l'entreprise. Au sein de celle-ci, au-delà des référentiels de compétences qui en constituent l'outil phare, on la voit à l'œuvre dans les classements des emplois, la réécriture des descriptifs de fonctions, la rédaction des critères de sélection à l'embauche, la gestion des carrières, les politiques d'évaluation ou la rémunération. Pour partie, cependant, le triomphe n'est qu'apparent. On pourrait transposer à la compétence ce que notait Pierre Naville en 1945 dans sa *Théorie de l'orientation professionnelle* à propos de la notion d'aptitude : ce qui apparaît, « comme un socle de granit » ne cesse de révéler ses fragilités. Il ajoutait : « dans le passé, on utilisait les aptitudes sans en parler ; on en mésusait de même. Maintenant on parle de les utiliser rationnellement, mais on ne sait pas ce qu'elles représentent » (Naville, 1945, p. 161). Quelques années plus tard, la notion d'aptitude était supplantée dans les conventions collectives par une vision de la qualification mettant plus l'accent sur l'emploi que sur les personnes. Nous vivons à notre tour un moment de profondes transformations de la production et du système éducatif, où est de nouveau posée la question de savoir à quoi quelqu'un est bon et le besoin de nouveaux repères articulant qualités des personnes, formation et travail. La notion de compétences remet l'accent sur des manières individuelles différenciées de travailler ou de se signaler dans son travail, combattant l'idée que les employeurs pourraient se satisfaire de travailleurs interchangeable. Du moins est-ce ainsi qu'elle tente de se démarquer de la qualification qui, telle qu'elle est inscrite dans le contrat de travail, définit le poste qu'un salarié peut tenir. Au regard de la notion de compétences, ce contrat ne suffirait pas à indiquer l'étendue des responsabilités qu'on peut confier à l'individu : son implication dans la réussite de sa tâche, son investissement dans ses coopérations avec ses collègues et dans la réputation de « son » entreprise deviennent des signaux aussi importants que sa technicité.

Compétences : le concept est pratique, et peut-être trop, car on peut y faire entrer tout ce qui est attendu d'un salarié, souvent sous la forme d'ininterminables listes d'injonctions plutôt que de véritables qualités professionnelles. Il est tentant à partir de là de dénoncer le danger de son caractère manipulateur. Mais il est

préférable de prendre le temps de distinguer les usages et les enjeux et de relever comment, derrière la manière dont les services de gestion des ressources humaines s'en servent, les entreprises se débattent aussi avec difficulté avec l'enjeu du travail réel et de la contribution des salariés à la performance productive.

## 1. Des compétences à leur management

### 1.1. Reconnaître la compétence

Dès 1956, là où le sociologue Georges Friedmann déplorait la parcellisation d'un travail mis en miettes et alors que son collègue Pierre Naville voyait dans cette décomposition des métiers la naissance d'une nouvelle qualification technique des ouvriers, Alain Touraine soulignait, quant à lui, qu'un travail humain libéré de ses aspects les plus mécaniques rendait possible la participation des salariés d'exécution à un réseau de communication plus large. « Ces possibilités, notait-il, peuvent être ou non utilisées. L'ouvrier peut être maintenu dans un rôle de surveillance élémentaire, on peut aussi lui donner une compréhension large de l'ensemble technique au milieu duquel il se trouve placé » (Touraine, 1956, p. 112). Cette possibilité n'a réellement commencé à être explorée qu'au début des années 1970, où se sont cumulées lassitude vis-à-vis de la société de consommation, contestation de la monotonie du travail « robotisé » et remise en cause de ses cloisonnements hiérarchiques. C'est plus encore dans les années 1980 qu'elle a été vue comme devenant un enjeu crucial pour une économie misant sur la variété des produits et la qualité des services rendus, privilégiant les innovations fréquentes et l'attention aux clients. Régulièrement sollicités par des changements d'organisation pour y prendre leur part, les salariés se sont vus demander de ne pas se contenter de tenir leur poste de façon disciplinée mais d'y aller de leur engagement et de leurs initiatives appropriées.

C'est de l'attention portée à cette valeur négligée, voire combattue (par exemple par le taylorisme), du travail humain comme initiative et implication qu'émerge le besoin de parler de compétence. Au cœur des grandes grèves des ouvriers spécialisés de l'automobile en 1972, où ces derniers revendiquent de voir reconnue leur part d'initiative au travail (« si l'on ne faisait que ce qu'on nous dit de faire, cela ne tournerait pas », « on paye le poste et pas le travail, la qualification et pas la compétence », font-ils valoir, en substance) naît le premier outil de gestion des compétences : la refonte en 1975 de la convention collective de la métallurgie abandonnant les classifications d'emplois dites Parodi au profit d'une évaluation décentralisée du travail à partir de critères classants, ces derniers étant vus comme indicateurs de développement de compétences. Dans les autres branches, les nouvelles conventions suivront, certaines trente ans plus tard et certaines également définissant explicitement des référentiels de compétences de branche.

Ce tournant des années 1970 voit aussi s'affirmer dans les analyses des ergonomes et des sociologues la distinction entre travail prescrit et travail réel, devenue si classique qu'on peine aujourd'hui à concevoir qu'elle ait pu être ignorée, ce qui n'empêche pas de faire d'une fusion, voire d'une confusion, des deux un idéal de gestion. Ce sont aussi dans ces années que vont se chercher ailleurs qu'aux États-Unis, en Suède en attendant le Japon, des modèles d'organisation du travail plus participatifs. Retenons-en, non comme cela a été vécu à l'époque, une opposition entre qualification et compétences, mais l'abandon de qualifications catégorielles définies par une négociation nationale au profit d'une qualification des individus évalués dans l'entreprise par les compétences effectivement mises en œuvre, passage présenté positivement par les directions d'entreprises mais dans les faits aussi douloureux que l'avait été, des années 1920 à 1940, l'abandon de qualifications de métiers au profit de qualifications de postes.

Retenons-en également la profonde transformation des formes de conflictualité au travail, la demande, voire l'exigence, d'une plus forte implication au travail amenant à une confrontation sur son organisation. Ce qui était le domaine réservé par excellence de l'employeur devient un domaine contesté au quotidien et nécessairement partagé au risque d'une perte de pertinence du travail effectué. Les salariés exprimeront par la suite à l'envi combien est destructrice leur implication au travail sans soutien de l'organisation ou avec des organisations qui se défont sur la multiplication de procédures de contrôle.

#### 1.2. Elucider les compétences

L'autre source du concept de compétences (au pluriel plutôt qu'au singulier), nous vient de la réflexion, à nouveau dans les années 1970, des pédagogues chargés de l'évolution des enseignements techniques et professionnels (Stroobants 1993). La scolarisation de ces enseignements renforcée dans l'après-guerre, là où d'autres pays privilégiaient la voie d'une formation duale en apprentissage ou d'une formation continue allégeant le poids de la formation initiale, conduisait à privilégier la technicité au dépens de la professionnalité, et par ailleurs à concevoir tout enseignement sur le mode d'un savoir disciplinaire. Ce qui était pertinent pour accompagner la montée de la grande industrie, avec des diplômés calés sur les classifications Parodi, s'est révélé insuffisant pour fournir les ressources de sa transformation. Très tôt émerge le thème de l'inadéquation des diplômés professionnels aux besoins du marché du travail et s'engage une profonde refonte, des CAP d'abord puis des brevets techniques, dont l'aboutissement sera la création des baccalauréats professionnels, des BTS, DUT, licences et masters professionnels, inscrit au répertoire des certifications professionnelles et déclinés en compétences.

Tirant profit de travaux québécois décomposant les parcours de formation en compétences pour en permettre l'acquisition, les pédagogues habitués aux modes cumulatifs des savoirs académiques ont structuré les savoirs professionnels comme ajoutant du faire et de la bonne conduite à des connaissances de base – d'où l'instauration de la fameuse trilogie de savoirs, savoir-faire et savoir-être – plutôt que comme une occasion de repenser leur conception du savoir. Après tout,

il est peu de termes plus proches de celui de compétence que celui de savoir dès lors qu'on ne le découpe pas artificiellement en dissociant connaissances, pratiques et comportements. Savoir le français ou les maths n'est pas connaître son vocabulaire et sa grammaire ou ses théorèmes et ses équations, c'est savoir s'exprimer et raisonner, ce que traduisent les termes de littératie et numératie, dorénavant employés pour les comparaisons internationales et qui montrent que nos élèves maîtrisent mieux les connaissances que la façon de s'en servir. Les questions d'acquisition de compétences ne sont pas propres au domaine professionnel, elles soulignent une évolution majeure en matière de formation : elles ne se résolvent pas par une élévation des niveaux de connaissance, elles appellent un changement de paradigme du mode « transmission de connaissances » à celui « appropriation de savoirs », qui incluent au-delà de la description de la réalité par des mots (connaissances) la capacité de la transformer. On pense, aujourd'hui, aux formations en alternance et aux « pédagogies inversées ».

*Communiquer, animer, être rigoureux, fiable, avoir confiance en soi*, trop de termes rangés comme savoir-être alors qu'ils n'ont de sens qu'inscrits comme dimension inséparable d'une activité. Ce qui était artifice pédagogique balisant un développement s'est inscrit au cœur de la gestion des ressources humaines, transposant à l'entreprise au nom d'une gestion rationalisée des compétences (par exemple, le *knowledge management*), à la fois, une conception éclatée du savoir peu pertinente en matière professionnelle et une vision chaotique du travail séparant le technique, le social et l'humain. « Savoir et savoir-faire ne sont pas expérimentalement isolables », rappelle Philippe Meyrieu (1987, p.130), grand initiateur des pédagogies par objectifs. On les distingue pour structurer des stratégies d'apprentissage et pour produire du sens par interaction d'informations et d'un projet.

Retenons le souci de considérer le travail dans ses différentes dimensions de mobilisation de connaissances, d'expériences et d'engagement. Mais aussi l'avertissement des pédagogues de ne pas isoler ces dimensions ni d'en faire des outils d'organisation du travail, bref de ne pas transformer en injonctions décousues, ce qui n'a de sens que comme appui d'un apprentissage plus global. L'acquisition d'une compétence ne se commande pas, elle nécessite un travail d'appropriation qui peut être facilité par l'acquisition de compétences partielles significatives. L'organisation a un rôle à jouer pour baliser ainsi des chemins d'amélioration en indiquant ce qui fait sens dans une activité. Cela peut faciliter les discussions sur le sens du travail, cela ne le constitue pas pour autant. La compétence ne se réduit pas à une juxtaposition de compétences.

## 2. Vocabulaire moderne de gestion des compétences mais représentation ancienne du travail

Le terme compétence, qui a pris tant d'importance pour la gestion des ressources humaines, désigne plus que la seule qualification inscrite dans le contrat de travail. Elle n'est pas seulement la mise à disposition de capacités, elle en est la mise en œuvre autonome dans des situations données et – point trop souvent omis – avec

les moyens donnés. La compétence n'est pas un ensemble de capacités, plus de la motivation ; il faut y inclure le soutien de l'organisation : on améliore la compétence d'un salarié en explicitant mieux la valeur de ce qui est attendu de lui, en reconnaissant qu'on compte sur lui, et en le posant lui-même comme capable d'évoluer et de faire évoluer l'organisation. La position de salarié suppose une relation de subordination ; instaurer dans ce cadre une relation de coopération implique, à la fois, un retrait de l'organisation du domaine d'autonomie confié au salarié *et* un plein engagement pour l'accompagner dans la réussite de son activité. L'évaluation ne peut plus être simplement contrôle et sanction, elle doit être occasion d'apprentissage conjoint des difficultés du travail réel et des moyens d'y remédier.

La compétence établit (devrait établir !) l'existence d'un lien entre les capacités d'un individu, les moyens dont il dispose et les actions qu'il mène. Elle désigne indissociablement des ressources mobilisées et la prise d'initiative et de responsabilité d'un individu qui les combine de façon pertinente en fonction des enjeux d'une situation. Elle peut être attribuée à une personne ou à un collectif, la compétence collective étant alors la capacité d'un collectif à assumer un enjeu sans ingénierie supérieure.

La gestion des compétences lorsqu'elle se résume à outiller le repérage des capacités de chacun pour s'assurer de la disponibilité de forces de travail correspondant aux tâches à prescrire, formes modernisées du *the right man at the right place*, n'a que peu à voir avec un management mobilisant les compétences. Le management des compétences – il serait plus pertinent de parler de manager *la* compétence *des* salariés – a pour objet le développement de leur autonomie dans le cadre d'une stratégie d'entreprise. Elle concerne à la fois, si l'on est cohérent, les processus d'apprentissage, les modes de prescription des objectifs de travail et le fonctionnement de l'organisation elle-même.

Certaines entreprises, dans la lignée de ce qu'avait initié Usinor en 1990 avec l'accord A Cap 2000, préfèrent parler de management *par* les compétences pour mettre l'accent sur une stratégie d'entreprise appuyant la montée en qualité de ses produits et services sur le développement des compétences de ses salariés. Dans la perspective de ces accords, un peu passés de mode, plus ceux-ci étendaient leur champ de compétences, plus l'entreprise gagnait en qualité et rapidité de réponse aux attentes de ses clients. Chaque salarié était invité à varier ses activités dans l'entreprise pour accroître ses capacités avec la garantie de les voir reconnues en gain de niveau de qualification, charge au responsable hiérarchique de valoriser ce potentiel en faisant évoluer son organisation et son offre de produits et services.

Les référentiels de compétences cherchent dans bien des cas à expliciter les qualités intrinsèques des individus. Ce sont alors des outils de sélection utiles pour rassurer l'encadrement – et sans doute plus encore le responsable ressources humaines –, permettant d'arguer que toute défaillance d'organisation provient d'un manque de compétence de l'un des salariés. Cela permet parfois de changer ce dernier, comme on remplace une pièce défectueuse, plus rarement de le former. Si l'on parle de compétence professionnelle, mieux vaut partir du travail, par exemple d'activités significatives analysées dans leurs trois dimensions métier (connaissances scientifiques, techniques et réglementation propre du domaine),

client (gestion de contrainte de coûts et délais), collectif (expression, échange et négociation interculturelle entre collègues, services ou avec des clients ou fournisseurs) (Combes, 2002). En tout cas, si l'on se met à la place du salarié, il vaut mieux pour s'approprier le sens d'un travail, et donc aussi celui de sa propre évolution, que les compétences énoncées soient référées à des situations : être fiable ou rigoureux, communicant ou animateur n'a pas de sens en soi et s'apprend mieux comme dimension d'une activité.

Les référentiels de compétences ont trop souvent l'allure d'une cascade d'injonctions : au sommet il s'agit de « savoir embarquer son équipe », au cran d'en dessous cela devient « s'embarquer avec son chef »... pardon cela se dit « partager une culture d'entreprise ». Ainsi formate-t-on du haut vers le bas un collectif monocolore. Une autre piste, peut-être, serait de faire partir les référentiels de compétences du bas pour rendre celles-ci plus effectives. S'interroger sur la montée en compétence des plus bas niveaux opérationnels, sur les tâches qui pourraient être assumées à ce niveau si on les y aidait en matière de qualité, de contrôle, d'alerte sur les dysfonctionnements... Cela soulage le niveau d'au-dessus, pour lequel on peut alors se poser la même question : que faire du temps libéré ? Et ainsi de suite jusqu'aux plus hauts niveaux. Il y a (il y aurait !) là une mise en cohérence de ce qui constitue le fondement d'un management des compétences, celui d'être avant tout un management du travail.

### 3. De la diffusion d'une gestion des compétences aux enjeux de management du travail

#### 3.1. Beaucoup de gestion des compétences, peu de reconnaissance de la compétence dans l'organisation du travail

Si les organisations du travail ont connu d'importantes évolutions sur toute la période jusqu'à maintenant, c'est dans des directions dont on peut globalement dire que, en dehors du surcroît d'autonomie accordée aux ouvriers non qualifiés, elles ont eu tendance à manifester un renforcement du contrôle pesant sur les actions des salariés (Algava *et al.*, 2014). A travers la multiplication des outils de gestion utiles aux directions fonctionnelles des sièges, cette action se trouve de plus en plus encadrée et protocolisée, y compris et peut-être d'abord celle des cadres. C'est loin d'être un combat du passé que celui qui voit les personnels rappeler la complexité de ces situations qu'ils affrontent et leur richesse bien supérieure à ce que prévoient les outils de gestion normalisés.

Le paradoxe est donc que, si le travail consiste plus que jamais à devoir faire avec des situations complexes qui ne se laissent pas normaliser, les salariés l'exercent également encore plus qu'auparavant avec une panoplie d'outils qui ne veulent pas en entendre parler, et dans le cadre d'organisations du travail qui ne leur laissent que peu de marges de manœuvre réelles. De ce point de vue, non seulement les représentations sous-tendant l'idée de compétence n'ont pas pénétré chez les acteurs managériaux concevant ces organisations, mais il devient de plus en plus urgent de revenir à ces fondements. Alors même que la différence entre travail

prescrit et travail réel est régulièrement reprise dans les entreprises au moment de concevoir de nouveaux outils et de nouvelles organisations, la confection de cadres de travail témoigne d'une difficulté à admettre que les situations réelles puissent échapper à une programmation a priori et donc d'une réticence à en appeler réellement aux prises d'initiative et de responsabilité des salariés.

Pour résumer, la gestion des compétences s'est développée de façon très large en laissant se déployer, du côté de l'organisation du travail, des dynamiques assez contradictoires avec ce qui est censé être promu à travers la notion de compétence. Dans les faits, la gestion des compétences n'a pas construit de lien avec les enjeux d'organisation du travail. Elle s'est conçue un processus autonome, fondamentalement situé, non pas dans la gestion des ateliers ou des services, mais dans la fonction ressources humaines.

Ici se situe un retournement curieux : une réflexion d'abord construite à destination des acteurs de la production et n'évoquant que marginalement les gestionnaires de ressources humaines a, dans les faits, été prioritairement accaparée par ces derniers. Si l'on relit aujourd'hui certaines des réflexions fondatrices, on relèvera que, pour les chercheurs qui en ont été à l'origine, la promotion d'un management par les compétences était d'abord un point de vue sur les enjeux de conception de l'organisation du travail. C'était une interrogation sur les représentations du travail de la part d'acteurs comme les ingénieurs et dans des domaines clés comme la gestion de production. Or, fait remarquable, la gestion des compétences s'est concrétisée en devenant une partie de la gestion des ressources humaines, plus exactement une partie de l'activité des services de gestion des ressources humaines.

L'essor de la gestion des compétences, au sein des services RH, se produit dans une période où la fonction ressources humaines vit une nouvelle étape de son histoire et de sa professionnalisation, qui est aussi pour elle une nouvelle étape de sa technicisation. En s'emparant des enjeux de compétences, les services de ressources humaines les font exister à travers l'enjeu de l'élaboration d'outils et les problèmes pratiques correspondants. Les référentiels de compétences ont ainsi fourni aux responsables de ressources humaines d'infinis motifs de doute sur la bonne manière de les rédiger, les amenant à s'interroger mutuellement et à consulter assidûment les manuels, en quête de la réponse à des questions telles que « la rédaction d'un référentiel suppose-t-elle ou non que chaque phrase commence par "savoir" puis un verbe ? » ou « cette rédaction doit-elle obligatoirement inclure un verbe d'action ("savoir *faire* quelque chose") ? ».

Vue ainsi, la gestion des compétences telle qu'elle s'est effectivement déployée a largement laissé l'emporter la technicisation sur les enjeux les plus fondamentaux. Concentrée sur ces questions, la profession a eu tendance à laisser dériver loin de ses préoccupations les problèmes d'organisation du travail. Au cœur de cette évolution l'empire qu'a acquis le triptyque « savoirs - savoir-faire - savoir-être » est largement dû à son côté pratique' dans la rédaction de référentiels, en donnant aux gestionnaires de ressources humaines une structure simple pour leurs tableaux. Car, sur le fond, en revanche, ces formulations n'aident en rien à décrire les activités de travail et ce qui fait les points précis de difficulté qu'affrontent quotidiennement les intéressés. Le savoir-être enferme surtout dans une boîte

noire les difficultés rencontrées dans les interactions de service plus qu'il n'offre un outil pour décrire de quoi est tissée une activité se déroulant dans de telles circonstances (Combes, 2002). Avec ce vocabulaire, la gestion des compétences s'est éloignée d'une capacité à traiter des enjeux de travail et a dérivé vers des finalités de gestion des emplois plus que du travail (Combes et Ughetto, 2004 ; Combes, 2005).

### 3.2. Les enjeux de management du travail

Si la gestion des compétences a eu tendance à devenir une gestion des emplois plus qu'une gestion du travail, l'évolution des situations et des contenus de travail s'est pourtant faite d'une manière qui plaçait les salariés dans des configurations où il leur fallait improviser toujours davantage des réponses sans pouvoir se réfugier intégralement dans l'application de la procédure. La montée des situations de service est de ce type. Dans le vif de l'interaction, où les clients ou le public exposent des demandes qui n'entrent pas spontanément dans ce qui peut être prévu, les agents font un travail actif pour raccorder les cas individuels à des classes réglementaires, interprètent les demandes, leur véracité, leur légitimité, ajustent et donc décident en situation du service à rendre. Des recherches désormais anciennes ont pu le montrer (Eymard-Duvernay et Marchal, 1994 ; Warin, 1993 ; Weller, 1999). Toute une veine de travaux a, en sociologie, finement montré de quoi l'activité était faite, exhumant ainsi tout ce qui est pris en charge par des salariés parfois placés sur des postes réputés peu qualifiés. Tous ces travaux, se développant au moment même où la gestion des compétences se déployait dans les entreprises, ont validé le constat que le travail même le plus simple est régulièrement tissé de prises d'initiative et de responsabilité, de décisions, d'actions, retrouvant ainsi les résultats fondamentaux de l'ergonomie de l'activité qui, de ses travaux sur le taylorisme autrefois à ceux d'aujourd'hui, montre que la tâche ne se réalise pas banalement en exécutant mais en développant une activité plus complexe.

L'essor d'impératifs de délais (juste-à-temps) ou les prises d'engagement de la part des entreprises et des administrations (certifications qualité, chartes d'engagements, obligations dans le cadre de contrats de sous-traitance...) façonnent des situations de travail où les salariés doivent affronter cette variabilité des situations mais avec des cadrages plus sévèrement imposés à leur action. Comment arbitrer quand il est difficile de tenir l'engagement en raison des difficultés concrètes mais alors qu'un contrat oblige à le faire ? Cela illustre des dilemmes devant lesquels les salariés se trouvent continuellement placés et qui, loin de se résoudre par le recours à la procédure, attendent d'eux qu'ils décident. Par conséquent, tout ce qui est sous-jacent à la réflexion en termes de compétence se trouve de façon très vive au fondement des réalités de travail contemporaines.

Or, ces réalités ont donné lieu de façon croissante à des diagnostics faisant état des tensions dans lesquelles les salariés les vivaient, au point que certains observateurs ont dénoncé une intensification du travail et la montée d'une souffrance au travail. M. Raveyre et P. Ughetto ont suggéré que, à l'inverse d'interprétations fréquentes, les salariés se plaignaient moins d'un excès

d'organisation que d'une défaillance de l'organisation et du management (Raveyre et Ughetto, 2006). « Ce n'est même pas organisé, ce n'est même pas managé » opposent souvent les salariés aux auteurs des incessantes réorganisations, qui les soupçonnent de résister au changement alors surtout que, aux yeux de ces salariés, des enjeux d'organisation de l'activité ne sont pas traités : des applications informatiques incompatibles entre elles, des chefs qui ne connaissent pas le domaine technique qu'ils couvrent, des espaces de travail bruyants compliquent l'activité sans que la ligne managériale ne travaille à y répondre. C'est ainsi que P. Ughetto a proposé la thèse selon laquelle les salariés souffraient surtout, face aux changements vécus dans leur activité, d'un manque de management de leur travail (Ughetto, 2007). L'ANACT a, depuis, proposé d'englober les enjeux de management des compétences dans ceux de ce fameux management du travail (Devin, Jouvenot, Loislil, coord., 2009).

## Conclusion

Si la notion de compétence a connu un réel essor dans la formation et dans les entreprises et si la gestion des compétences s'est amplement diffusée, il n'est pas certain que la contribution apportée par les salariés dans le travail réel, au-delà du prescrit, soit véritablement reconnue dans les formes d'organisation actuelle. La gestion des compétences a eu tendance à se développer comme un process RH qui n'a que peu à voir avec une intervention des gestionnaires de ressources humaines sur l'organisation et la place du travail. A l'heure où les enjeux de santé au travail les invitent à réinvestir les questions d'organisation, il est à espérer qu'ils ne se laissent pas tenter par une institutionnalisation des questions de santé au travail dans un nouveau process, sans lien avec celui de la gestion des compétences.

## Références

- ALGAVA, E., DAVIE, E., LOQUET, J. et VINCK, L., 2014, « Conditions de travail. Reprise de l'intensification du travail chez les salariés », *DARES Analyses*, n° 049, juill., 11 p.
- COMBES, M.-C., 2002, « La compétence relationnelle : une question d'organisation », *Travail et emploi*, n° 92, p. 5-18.
- COMBES, M.-C., 2005, « Identifier la dimension collective des compétences pour gérer le travail », in *Elaborer des référentiels de compétences*, dir. C. Jouvenot et M. Parlier, Lyon, Editions de l'ANACT, p. 94-118.
- COMBES, M.-C. et UGHETTO, P., 2004, « Gérer le travail par la compétence », *Lettre du GIP MIS*, n° 22, reproduit in *Les mutations des industries et des services*, dir. : M. Campinos-Dubernet, M.-C. Combes et D. Redor, Toulouse, Octarès, 2007.
- DEVIN, B., JOUVENOT, C. et LOISIL, F., 2009, *Du management des compétences au management du travail*, Lyon, Editions de l'ANACT.
- EYMAR-DUVERNAY, F. et MARCHAL, E., 1994, « Les règles en action : entre une organisation et ses usagers », *Revue française de sociologie*, vol. 35, n° 1, p. 5-36.

MEYRIEU, P., 1987, *Apprendre..., oui, mais comment*, Paris, Éditions ESF.

NAVILLE, P., 1945, *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris, Gallimard

RAVEYRE, M. et UGHETTO, P., 2006, « "On est toujours dans l'urgence" : surcroît ou défaut d'organisation dans le sentiment d'intensification du travail ? », in *Organisation et intensité du travail*, dir. : P. Askenazy, D. Cartron, F. de Coninck, M. Gollac, Toulouse, Octarès, 2006, p. 121-128.

STROOBANTS, M., 1993, *Savoir-faire et compétences et au travail, une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Université de Bruxelles

TOURAINÉ, A., 1955, "La qualification, histoire d'une notion", *Journal de psychologie normale et pathologique*, janv.-mars, p. 97-112.

UGHETTO, P., 2007, *Faire face aux exigences du travail contemporain. Conditions du travail et management*, Lyon, Editions de l'ANACT.

WARIN, P., 1993, « Les relations de service comme régulations », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 1, p. 69-95.

WELLER, J.-M., 1999, *L'Etat au guichet*, Paris, Desclée de Brouwer.

# Recherche et formation

70 | 2012

La construction de l'expérience

Dossier

Articles

## Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle

*Work experience and professional development for young adults on training*

*Arbeitserfahrung und Entwicklung für junge Erwachsene in der beruflichen Ausbildung*

*Experiencia del trabajo y desarrollo para jóvenes adultos en formación profesional*

PATRICK MAYEN ET PAUL OLRV

p. 91-106

### **Résumés**

Français English Deutsch Español

Le développement professionnel de jeunes adultes est ici abordé à partir de l'expérience du travail qui la constitue. Est mise ici à l'épreuve l'idée de situation potentielle de développement, dans la confrontation au travail. Il s'en dégage l'hypothèse d'une situation sociale de développement, dont les caractéristiques sont passées au crible de l'activité des jeunes adultes considérés. Pour de jeunes adultes en formation professionnelle, l'expérience du travail serait ainsi une construction d'anticipations que proposeraient les particularités des contextes. C'est sur cette base qu'un développement professionnel s'opérerait.

The professional development of young workers is here addressed from the perspective of work experience. The idea of developmental potential of the work situation is put to the test. We assume a social situation of development whose characteristics are examined through the professional activity of the young adults considered. The work experience of young adults might be the product of anticipations based on contextual particularities and it is on this basis that professional development might occur.

Die berufliche Entwicklung von jungen Erwachsenen beruht auf derer Arbeitserfahrung. Wir überprüfen die These einer potentiellen Situation der Entwicklung in der Konfrontation mit der Arbeit. Daraus bieten wir die Hypothese einer sozialen Situation der Entwicklung an, deren Merkmale genau unter der Lupe genommen werden. Für junge Erwachsene in der beruflichen Ausbildung bestünde somit die Arbeitserfahrung aus Vorwegnahmen, die von der Besonderheit der Kontexte angeboten würden. Auf dieser Basis würde dann eine berufliche Entwicklung erfolgen.

El desarrollo profesional de jóvenes adultos es planteado aquí a partir de la experiencia del trabajo que la constituye. Aquí se pone a prueba la idea de situación potencial de desarrollo, en la confrontación con el trabajo. Se desprende de esto la hipótesis de una situación social de desarrollo, cuyas características pasan por la criba de la actividad de los jóvenes adultos en cuestión. Para los jóvenes adultos en formación profesional, la experiencia del trabajo sería de este modo una construcción de anticipaciones que propondrían las particularidades de los contextos. Es sobre esta base como un desarrollo profesional se produciría.

## ***Entrées d'index***

**Keywords** : expérience du travail, apprentissage professionnel, développement des capacités professionnelles, jeune sans qualification

**Schlagwortindex** : Arbeitserfahrung, Lehrlingsausbildung, Entwicklung beruflicher Fachkenntnisse, unqualifizierte Jugendliche

**Palabras claves** : desarrollo de competencias, experiencia de trabajo, período de prácticas profesionales, jóvenes sin cualificación

## ***Texte intégral***

- 1 « *Au retour du stage en entreprise, les élèves ne sont plus les mêmes, ils ont changé. Ils sont plus mûrs et plus adultes...* » Ce type de propos est énoncé fréquemment par des professeurs et des formateurs de lycées professionnels et de Centres de formation par apprentissage (CFA). Ils expriment le constat d'un phénomène<sup>1</sup>: celui des transformations qui résultent, pour les adolescents et jeunes adultes engagés dans une formation professionnelle, des expériences qu'ils font des situations professionnelles lors de leurs périodes de travail salarié, pour les apprentis, ou de stage, pour les lycéens.
- 2 Les données empiriques qui soutiennent les propos tenus dans cette contribution sont issues de plusieurs vagues de travaux conduits par les auteurs. Ils rapportent des analyses produites à partir d'observations des tâches, d'interactions en situation de production et/ou de réflexivité sur des traces de l'action. Ces données sont mises en perspective au regard de la notion de situation sociale de développement de Vygostki. L'analyse passe en revue les rapports réciproques qui lient univers du travail et univers de l'apprentissage.

# **1. L'expérience du travail en formation professionnelle : une situation potentielle de développement**

- 3 Cet article a donc pour but d'étudier les phénomènes en jeu, constitutifs de cette forme d'expérience, dans le cadre spécifique de l'enseignement professionnel et de la formation professionnelle. On s'intéressera plus

précisément, aux conditions et processus d'apprentissage et de développement, autrement dit, à la nature des situations proposées à l'expérience de jeunes adultes et à la nature de l'activité qu'elles peuvent engendrer chez eux, à cette période de leur vie, puis au potentiel d'apprentissage et de développement de ces situations.

## **1.1. Le développement par l'expérience des situations professionnelles à une période de la vie**

- 4 Recourir à la notion de développement est difficile et risqué. La notion de développement est utile pour décrire des transformations que la notion d'apprentissage ne restitue pas entièrement. Sa signification est inspirée de la notion de situation sociale de développement (Vygotski, 1985). Dans cette perspective et pour notre propos, le développement peut être défini en trois points. Tout d'abord, il peut être abordé comme la transformation des relations qu'une personne entretient avec son environnement : ici, la transformation des relations que des adolescents et jeunes adultes entretiennent avec leur environnement, à partir d'un changement important qui se présente dans leur parcours, à savoir le passage en formation professionnelle et l'expérience des situations professionnelles qu'ils peuvent faire dans ce cadre. Ensuite, le développement des relations avec l'environnement, à cette période particulière de la vie, suppose non seulement un élargissement de l'environnement avec lequel des relations se font, mais aussi une transformation de la place qu'on occupe dans et par rapport à cet environnement, des activités possibles avec lui, des capacités pour agir, des modes de pensée, de raisonnement et d'action, des formes de relation avec les autres. Enfin, on peut penser que le développement est lié à l'évolution d'une certaine manière de se percevoir et de se percevoir de manière satisfaisante, satisfaction résultant d'expériences vécues de manière suffisamment bonne et engendrant des effets également gratifiants : reconnaissance, extension et développement des capacités et du champ des actions possibles, découverte et mobilisation de modes de raisonnement, de connaissances et d'usages du corps et de la pensée, intérêt pour apprendre, appartenance à des groupes nouveaux, position sociale assumée différente.
- 5 Il ne s'agit donc pas de comprendre comment les jeunes adultes apprennent le métier, mais de comprendre les transformations des relations avec leur environnement entraînées par les expériences en situations professionnelles qui se présentent dans leur parcours de formation. Les processus d'apprentissage et les apprentissages eux-mêmes entrant, pour une part, dans les transformations.
- 6 L'expérience en situations professionnelles est à examiner en relation à la dynamique dans laquelle les élèves et apprentis sont engagés à cette période de leur vie. L'expérience qui leur arrive est l'interaction entre les caractéristiques des situations qui entrent dans le champ de leur activité et la dynamique de leurs caractéristiques propres à cette période de leur vie.

## **1.2. La situation et ses potentiels**

- 7 Le concept de situation est un concept fondateur en didactique professionnelle (Pastré, 1999 ; Mayen, 2002 ; 2004 ; Mayen & Olry, 2012 ; Olry, 2004, 2012 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Il désigne ce avec quoi une personne est

amenée à agir. Dans une perspective de formation professionnelle, les situations de travail sont la finalité de la formation car ce sont elles, comme l'écrit Pastré (1999, *ibid.*), « qui sont à apprendre », mais elles sont aussi le moyen des apprentissages et du développement, puisqu'on peut « apprendre d'elles ». Le concept de situation potentielle de développement ou celui de potentiel de développement d'une situation (Gagneur, 2009 ; Mayen & Gagneur, 2010) désigne ce par quoi les caractéristiques d'une situation donnée peuvent engendrer (ou pas) des processus d'apprentissage et de développement, lorsqu'elles entrent dans le champ de l'activité d'un professionnel ou futur professionnel. Une situation est un environnement délimité avec lequel une personne est en interaction. La situation est cette configuration physique, institutionnelle, technique, sociale dans et avec laquelle un professionnel est amené à agir. C'est une forme sociale, unité relativement circonscrite mais susceptible d'évolutions, faite de propriétés relativement stables et identifiables. L'expérience qui se constitue est à entendre, d'abord comme une certaine forme de situation qui se présente aux jeunes adultes, élèves ou apprentis, proposée et imposée, avec ses caractéristiques (professionnelles, sociales, etc.). Cette expérience leur arrive à eux, à une période de leur vie, expérience avec laquelle et de laquelle ils font quelque chose et qui contribue aux processus de transformations qui les affectent.

- 8 La situation est en jeu dans le développement parce que la possibilité de pouvoir y agir, d'y investir de soi et d'y réaliser des motifs (Clot, 2008), est conditionnée par les transformations nécessitées par la participation aux relations sociales. Au sein de celles-ci, se jouent la découverte et l'appropriation d'instruments (notamment sémiotiques) qui la composent dont il faut savoir se servir pour y agir de manière satisfaisante : systèmes de signes, règles et normes, jeux de raisonnement et de pensée, jeux de langage, concepts, connaissances locales et plus générales sur les gens et les choses.

### 1.3 La situation sociale de développement

- 9 « La situation sociale de développement représente le point de départ de tous les changements dynamiques qui se produisent dans le développement pendant une période donnée » (Vygotski, 1998). Pour Vygotski, écrit Chaiklin, « la situation sociale de développement est caractérisée par une contradiction entre les capacités de l'enfant à ce moment précis, ses besoins, ses désirs, d'une part, et, de l'autre, les demandes et les possibilités qui sont celles de l'environnement » (2011, p. 42-43). Les demandes et les possibilités (qui incluent les obstacles potentiels qui réduisent les possibilités) sont liées aux caractéristiques des situations sociales, c'est-à-dire des formes de vie sociale stabilisées qui composent le monde humain. Les « demandes » d'une situation sont de natures différentes : elles « demandent » à une personne qu'elle adopte une certaine perspective, tienne un rôle, occupe une certaine position, entretienne un certain type de relation aux objets, phénomènes, acteurs, de la situation, qu'elle raisonne (utilise des formes de raisonnement, des concepts, des règles et des signes), suive des règles d'interprétation et d'action, vise des buts et déroule des actions adéquates aux fonctions et conditions « externes » de la situation, et utilise les artefacts de manière conventionnelle et/ou efficace dans la situation.
- 10 Porté par son intérêt pour la notion de situation sociale de développement, en relation avec l'âge dans l'enfance et l'adolescence, Vygotski introduit à ce sujet la notion de « période critique ». Chaiklin (p. 119) écrit que Vygotski s'est beaucoup intéressé aux points d'articulation dans le développement où se produit une

transformation rapide et profonde du fonctionnement mental et social. Des phénomènes assimilables à ces périodes critiques peuvent être identifiés pour des adultes, notamment au travail ou en formation (Weill-Fassin et Pastré, 2004 ; Mayen, 2008). Nous avons appelé situations potentielles de développement cette conjonction entre les conditions externes qui, comme l'écrit Vygotski (1985) « déterminent les modalités concrètes selon lesquelles la période critique se manifeste puis disparaît » et la logique interne de la dynamique de la vie professionnelle (ou sociale) d'une personne (ses motifs, ses capacités) à une période donnée. Plus que de conjonction, nous parlons de rencontre pour désigner le processus de configuration d'une situation. Les caractéristiques d'une personnalité en mouvement rencontrent les attentes et les possibilités ouvertes par l'interaction avec l'environnement, dont elle perçoit les attentes et les ressources, en est affectée, et fait quelque chose de, sur, et avec cet environnement. Cette rencontre est donc fonction de la nature de l'expérience que les personnes ont et font de l'environnement (la nature de l'interaction).

- 11 Ainsi, notre but est de comprendre le rôle que Vygotski attribue à la situation sociale comme relation porteuse d'un développement coordonné à cette période donnée du mouvement de sa vie, entre une personne et cet environnement. Pour ce faire, il nous paraît indispensable d'approfondir la nature des conditions externes de la situation : comment et de quoi est constitué l'environnement ? Ou encore : qu'est-ce qui est donné à vivre ? La question ne sert pas seulement à identifier sur quoi portent les processus de transformation, mais aussi à identifier les conditions par lesquelles les transformations sont stimulées, dirigées et orientées. Autrement dit, il s'agit, au-delà du repérage de ce qui est à s'approprier, de dégager également ce sur quoi les processus de transformation peuvent s'étayer.

## 2. Méthodologie

- 12 L'analyse qui est présentée dans cet article est issue d'un ensemble de travaux. Les premiers sont consacrés aux formations par alternance, et notamment, consacrés aux apprentissages en situation de travail (Mayen, 2000, 2002 ; Olry, 2002 ; Astier, 2006 ; Olry-Louis & Olry, 2011). Cette première vague de chantiers constitue le fonds de pré-enquête, sur lequel nous nous sommes retrouvés au regard de la question des situations sociales de développement. Les seconds sont issus de chantiers consacrés aux difficultés scolaires et au décrochage scolaire pour des élèves ou apprentis engagés dans des formations professionnelles (Mayen, 2010). Les données recueillies pour ce dernier type de chantier, consistent en investigations conduites avec différentes catégories d'acteurs : des équipes d'enseignants et formateurs engagés dans des initiatives visant à lutter contre différents types de difficultés scolaires ou engagés dans des actions de prévention du décrochage scolaire. Le corpus est constitué par l'analyse d'une trentaine d'initiatives présentées, exposées et analysées par les équipes, d'une série d'entretiens conduits avec des formateurs, enseignants ou cadres, de l'analyse de réunions de regroupements d'équipes intervenant en cours ou en fin de projets. Les données consistent aussi en entretiens avec des élèves ou apprentis à propos de leur vie en formation, en stage ou en entreprise. Enfin, quelques observations ont été faites de situations d'information ou d'orientation dans lesquelles des représentants d'établissements d'enseignement ou de formation professionnels présentaient la filière de formation (Pin & Trollat, 2013, à paraître).

- 13 Dans ces corpus constitués sous l'angle de l'expérience du travail, nous avons

d'abord cherché à identifier les attentes et leur corollaire, les expériences satisfaisantes et décevantes qui nous informent à la fois de la relation que les jeunes adultes entretiennent avec les situations de formation professionnelle dont ils vont avoir à faire l'expérience et de l'expérience et de ce que cela a entraîné pour eux.

### **3. Le passage en formation professionnelle, une étape caractéristique des parcours**

- 14 Le passage en formation professionnelle et l'expérience des situations de travail correspond à une période définie qui intervient pour un grand nombre d'élèves ou d'apprentis, à l'âge de 15-17 ans et s'accompagne de changements nombreux : du collège au lycée professionnel ou au CFA, vers une finalisation professionnelle de leur formation, autres classes d'âge à fréquenter, autre statut pour les apprentis (statut salarié sous contrat d'apprentissage). Ces différents éléments réunissent les composantes d'une structure de situation nouvelle identifiée comme telle et associée à une période de la vie assez bien définie. On s'éloigne des formes plus scolaires identifiées à des catégories de populations plus jeunes.
- 15 Ce passage est décrit par les jeunes adultes qui s'y engagent (ou y sont engagés) comme rupture avec le cadre ancien. Pour ceux qui ont des expériences scolaires douloureuses et/ou des expériences adolescentes difficiles, le passage est attendu.
- 16 On passe d'une période à une autre et celle qui vient correspond à la période d'âge dans laquelle on entre. Elle est souvent présentée avec des promesses d'orientations possibles (dans les discours tenus par les responsables des lycées et CFA, par les acteurs chargés), alors que les affectations se font par défaut si les élèves ne semblent pas en mesure de suivre la filière générale. Pourtant, même pour ceux-ci, le changement peut être attendu et vécu comme une situation possible de transformation et d'ouverture de possibilités.

### **4. Le monde professionnel : faire quelque chose**

- 17 L'une des attentes les plus explicites s'exprime dans la relation d'opposition suivante : « on ne nous fait rien faire », « on ne fait rien », « on ne travaille pas » ou « on n'apprend rien » qui qualifie le monde scolaire, d'un côté et « faire quelque chose », « travailler » ou « apprendre quelque chose d'utile » qui qualifie les possibilités ouvertes par la formation professionnelle et plus particulièrement par les séquences en milieu professionnel.
- 18 D'autres propositions (assertées) -et les attentes qui en découlent- peuvent être spécifiées : « on ne fait rien », « on reste assis », « on écoute » ou « ça sert à rien » qui qualifie autant la manière par laquelle la situation scolaire est qualifiée qu'une position assignée. Elles sont opposées à : « on travaille » (désignant certains types d'action dans certaines situations), « on fait quelque chose » (désignant des résultats palpables) ou « on apprend » (désignant des actions qu'on peut effectuer qu'on ne savait pas et ne pouvait pas effectuer auparavant).

## 4.1 Les situations professionnelles, des situations finalisées

- 19 L'une des premières caractéristiques de la formation professionnelle et des séquences en milieu professionnel concerne la finalisation. Elle se déploie selon une série de modalités. Nous les illustrerons par le recours à plusieurs exemples de verbatim d'apprentis explicatifs du vécu des séquences en formation professionnelle.
- 20 La formation, qui conduit à un diplôme professionnel (même s'il n'est pas une garantie de réalisation des souhaits d'orientation) paraît finalisée aux yeux des jeunes adultes, et elle a un sens. Le stage ou le travail pour un apprenti sont eux aussi finalisés. Finalisés parce qu'ils trouvent d'abord place dans une formation professionnelle qui a des finalités professionnelles, finalisés ensuite par l'intention d'apprendre pour faire le travail correspondant à l'emploi et au métier, finalisés enfin par les buts propres à un lieu de production de biens ou de services. Ainsi pour cet apprenti lamineur : *« le but de mon travail (localement), c'est de maintenir les réglages généraux : la vitesse du train, l'engagement-désengagement de la bande et la pression de serrage et surtout le point neutre. Ce qui m'importe c'est le produit »* dit-il. Mais dans le même temps, il nous signale : *« que par rapport à la cage 4, je demande des détails sur une liste de repères ; je demande tout ce qui n'est pas marqué »* [Ndr : dans les manuels de procédures, manuels qualité, fiches TPM]. Il a donc l'intention d'apprendre. Enfin, il est explicite sur les finalités professionnelles de sa formation : *« à l'entrée du 5 cages (un laminoir à froid), ce que j'ai appris, c'est le cognage de bande par rapport aux rives, quand la bande sort, quand il y a trop de serrage par rapport au déhanchement en biais, quand ça frise en fonction du serrage. C'est là où on risque de casser »* (Olry, 2002).
- 21 Deuxième forme de finalisation : alors que le travail scolaire est un travail « pour soi » fondamentalement individuel, le travail en situation professionnelle est d'abord fait « pour d'autres ». Les résultats sont secondairement pour soi, alors qu'ils sont prioritairement pour la structure professionnelle et pour ceux pour qui elle produit : clients, usagers, patients, bénéficiaires. L'adressage du travail peut être tourné vers le maître de stage ou d'apprentissage, les collègues, la hiérarchie, les bénéficiaires et les enseignants qui évaluent et accompagnent l'expérience en situation professionnelle.
- 22 Les résultats du travail sont souvent dus à une combinaison d'actions collectives et la responsabilité de chacun est, dans une certaine mesure plus activement requise. La coopération est nécessaire et encouragée. C'est le contraire de la plupart des situations scolaires qui sont individuelles. On fait le travail pour soi, en dehors de toute coopération avec d'autres, la responsabilité dépend de soi seul, les résultats sont personnalisés pour des tâches et des critères évaluatifs qui sont cependant les mêmes pour tous. On retrouve ici un des repères du développement identifiés par Weill-Fassina (2000) et Weill-Fassina et Pastré (2004, op.cit.) : élargissement et transformations des relations avec les autres.
- 23 Ainsi, un apprenti papetier nous a-t-il moins présenté son travail comme une affaire personnelle (« Le raffinage en fait, c'est une recette de cuisine » nous dira-t-il), que comme un travail à faire avec d'autres pour ne pas faire du « sale boulot » : « j'ai fait la formation conducteur en double. Avec Alain, c'est bien parce que je peux faire des essais et des erreurs : c'est possible avec lui alors que dans les autres équipes c'est du sale boulot ! En fait ce qui est important c'est ne pas avoir peur que ça casse. En double ailleurs, il faudrait que celui qui apprend

ne soit pas l'esclave ! » (Olry, 2002, op.cit.).

24 Un autre aspect est rapporté par une apprentie petite enfance dans le rapport cette fois à l'usager : « il faut aussi avoir un œil sur les enfants parce que t'es dans la salle pour nettoyer mais t'es pas que pour nettoyer, parce que il y a des enfants autour » (Astier & Olry, 2001).

25 Enfin, bien que cela puisse varier en fonction des domaines professionnels, la finalisation du travail possède une autre caractéristique : « les effets de l'action sont plus accessibles ». On connaît l'importance pour l'apprentissage de la mise en relation des moyens et des fins (Dewey, 1975 ; Bruner, 1983), autrement dit des moyens mis en œuvre pour obtenir un résultat et de la comparaison entre une forme d'action et ses effets. Globalement, même si tous les apprentis ne deviennent pas des professionnels experts en tous cas pas dans tous les domaines, ils deviennent progressivement capables d'atteindre les buts qui leur sont fixés, de réaliser et de réussir les tâches et d'obtenir des résultats concrets. Non seulement les tâches peuvent être concrètement réalisées et donner des résultats identifiables et reconnus, mais en outre, cela permet de constater les progrès des apprentissages et des capacités en train de se construire.

26 Dernier point relatif à la finalisation : ce que l'on peut appeler les fins d'apprentissage sont aussi des « fins finies » (Dewey, ibid.). D'une part, le temps du diplôme et de la formation est défini, avec son échéance, d'autre part, le champ de ce qu'un professionnel est capable de faire est lui aussi définissable. Quand bien même il est courant d'entendre qu'il faut toute une vie pour être un vrai professionnel dans certains métiers, il est en réalité possible de devenir un professionnel acceptable dans un terme beaucoup moins lointain. C'est possible progressivement, pour certaines tâches, puis d'autres, pour lesquelles, à un moment donné, le seuil est fixé, atteint. Le temps de l'apprentissage de l'action est terminé ; les efforts peuvent ne plus porter que sur l'action. Les capacités pour agir sont entretenues par la répétition des occasions de faire, refaire, affiner et ajuster l'action aux tâches. Ce qui est appris, ce qui a donné lieu à l'effort, est promis à servir dans la durée. Là encore, cela s'oppose à la dynamique scolaire ou, d'une année sur l'autre, les mêmes disciplines se représentent toujours à refaire sans que le seuil final soit jamais identifié ni atteint (on pourrait toujours en apprendre plus). Ajoutons que dans le cadre d'une action professionnelle, ces mêmes disciplines sont alors finalisées par les actions concrètes à réaliser. Écoutons une responsable de crèche : « l'apprentissage des maths, il faut savoir compter si il y a des dosages par exemple ; dans le cadre d'une profession comme la nôtre, même si on ne s'en sert pas beaucoup, c'est quand même important de savoir diviser. Si on dit qu'il faut tant de grammes d'aspirine par jour, il faut savoir diviser pour savoir combien de prises je vais donner. »

27 Ces finalisations perceptibles et concrètes ne sont pas pour autant statiques. Le champ des finalités s'ouvre à nouveau autrement. Comme on vient de le voir, les besoins d'apprendre et de se former, de poursuivre des études peuvent émerger parce que leur nécessité est découverte dans l'exercice même du travail. Dans un autre sens, le champ des finalités s'ouvre au sein même du travail, du travail dans l'entreprise, du travail pour le client ou le bénéficiaire, du travail et du métier dans la société. Kunegel (2011) montre ainsi qu'un seuil important est franchi lorsque les apprentis mécaniciens se représentent le véhicule comme la voiture du client.

28 Dans toutes ces situations, on pourrait décrire la situations sociale de développement en deux mouvements, un mouvement de finalisation concrète, plus proche et plus atteignable, suivi d'un mouvement de développement de finalités plus lointaines, plus générales, socialement élargies au métier, à la société. Le premier mouvement intervient comme un mouvement intermédiaire.

Ces précisions sont importantes car elles amènent à penser ces situations sociales de développement non comme des situations à moindre valeur développementale que des situations d'enseignement général, mais comme des situations au potentiel de développement important et comme des situations transitionnelles de développement.

## 4.2 Les situations professionnelles, des situations cadrées

29 La deuxième fonction manifeste des situations professionnelles, c'est qu'elles définissent des statuts, des places, des rôles et des positions qui sont rattachées à l'âge adulte, nouvelles vis-à-vis de l'expérience des jeunes adultes, distinctes des statuts, places, rôles et positions d'élèves mais aussi d'enfants de la famille ou d'autres scènes de la vie. Statuts, places, rôles et positions semblent plus distincts alors que dans le monde scolaire, leurs contours pouvaient être mal définis ou peu compréhensibles. Ils paraissent moins uniformes (qu'à l'école) car plus spécifiquement liés à un secteur professionnel, à un métier, une catégorie d'emploi. En outre, ils apparaissent un peu plus ouverts, au sens où les places attribuées dans le monde scolaire semblent susceptibles d'être redistribuées et au sens où les rôles supposent des modes de comportements et des capacités d'un autre ordre que ceux de l'école. En énonçant ces caractéristiques, nous devons rappeler qu'elles sont d'autant mieux mises en évidence qu'elles ne sont parfois pas au rendez-vous. On mesure alors la déception que peut causer tout ce qui va dans le sens opposé. Ainsi, butant sur un geste réputé simple de calage d'un cadre sur presse, une apprentie est-elle plus interpellée sur le fait que « *pour un sérigraphie, la pression se prend à la main* (et non par des réglages de l'installation, ndr.) » (Astier & Olry, 2001).

30 Les sources de déception peuvent être nombreuses. Le statut de stagiaire ou d'apprenti peut s'accompagner de l'attribution d'une place étriquée ou dévalorisée, d'une position d'exécutant, de bouche-trou, d'exécuteur des boulots dont personne ne veut, de main-d'œuvre à bon marché. « *Je ne fais que le sale boulot ! Personne ne m'explique rien. C'est comme si j'étais transparent* », nous dira un apprenti débutant en menuiserie (Olry, 2002, op.cit). Le rôle peut être perverti parce que le rôle tel qu'il semble être défini pour l'emploi ou pour ceux qui sont dans l'emploi ne correspond pas à celui qu'il est permis d'endosser à l'apprenti. Mais il peut aussi être trop grand et celui-ci, sans aide, peut ne pas se sentir (et ne pas se révéler) déjà capable de l'assumer. Il peut être trop étroitement lié aux intérêts de la structure professionnelle et ne pas prendre en compte le statut d'élève ou d'apprenti avec les exigences mais aussi les droits qui lui sont liés. Il peut aussi être trop indéfini et insuffisamment exigeant. S'il n'y a rien ou peu à faire, ou si aucune exigence n'est posée, si les activités de l'apprenti ou du stagiaire ne n'entrent pas pour quelque chose d'utile, voire nécessaire dans le flux productif de la situation de travail, c'est qu'elles ne valent guère.

31 On peut comprendre la valeur des formations par apprentissage au rôle productif donné à l'apprenti et à son insertion rapide dans le groupe des personnels productifs. Il y a à faire et on compte sur lui. Il est là pour travailler et occuper une place de producteur. Comme l'écrit Clot (2008), pour qu'un jeune adulte puisse avoir à se hisser « une tête au dessus de lui-même », encore faut-il que les conditions le permettent, voire l'exigent.

### 4.3 Les situations professionnelles : une certaine continuité

- 32 Les situations professionnelles offrent l'opportunité de la continuité. Celle-ci est une dimension créatrice de l'expérience (Dewey, 2011).
- 33 Les parcours de formation sont segmentés. Les durées de stage obéissent aux descripteurs du référentiel. S'y ajoute une segmentation propre aux disciplines. Chacune d'elle propose une structuration qui est aussi une progression, pour acquérir les notions requises par le référentiel de formation. Les situations professionnelles se spécifient au contraire par le flux qu'elles imposent. Cette tension qu'elles introduisent par « ce qui est à faire » dans l'activité de l'apprenti, mettent d'abord par contraste tous les apprentis dans une dynamique semblable. Ils sont confrontés collégialement, mais solitairement, à l'étrangeté d'un autre monde. La singularité des lieux, de l'organisation accueillante, se double d'une expérience simultanément vécue par tout le groupe. Voici ce qu'un stagiaire (boucher) en dit : « *Personnellement [au travail] j'y arrive moins bien parce que je n'ai pas l'habitude déjà, et puis je trouve un peu plus difficile comme ça, parce qu'on enlève morceau par morceau et quand il reste un ou deux morceaux sur la carcasse, c'est bien plus difficile d'enlever l'autre moitié du poulet qui reste sur la carcasse parce que ça fait une espèce de contrepoids et la carcasse elle tombe et on peut moins bien travailler [...] Tandis qu'à mon lycée, je pense qu'on en faisait trop. Il fallait qu'on désosse et qu'on découpe, enfin qu'on arrache la carcasse en deux, comme j'ai fait à la fin, pour vider, pour enlever la graisse, tout ça, et ça, je pense que c'est trop en faire* » ; « *Ici, il faut droper* » (Astier & Olry, op.cit.).
- 34 Ce flux continu est souvent cyclique : une incompréhension, une difficulté de manipulation, la précision d'un geste sont ainsi cent fois remis sur l'ouvrage. Les mille et un incidents, les pannes, ruptures, problèmes, par-delà la suspension qu'ils imposent, participent de la construction par l'apprenti des événements du travail. Comme l'indique Farge (2003), l'apprenti donne à cette occasion une épaisseur temporelle à l'événement, en identifiant progressivement le faisceau de causalités antécédentes et le faisceau de conséquences, qui lui en donnent la compréhension progressive.
- 35 Enfin, les situations vécues sont professionnelles. Au cours des stages ou périodes en entreprise se rejouent des affiliations de groupe d'âge, ou d'attribution de position d'apprenti, dans une confrontation à l'activité au travail. L'apprenti est rarement seul dans sa position au travail. Il travaille sous le regard des autres, parce qu'il est novice et parce qu'il participe au travail de tous. Enfin, parce que l'apprenti est un facteur potentiel de discontinuité, son affiliation professionnelle est porteuse d'un enjeu de continuité des situations.

### 4.4 Les situations professionnelles : un système de relations sociales réglées

- 36 Bien que le statut d'apprenti ou de stagiaire n'entraîne souvent qu'une inclusion partielle des nouveaux dans le flux du travail commun, les apprentis n'en sont pas moins soumis aux cultures locales de l'atelier, du service, de l'équipe, etc. Linhard (1979) met en évidence l'apprentissage de la régulation des collectifs dans le suivi de la cadence. Si l'on « en est » (du collectif), alors on calque son rythme sur celui du groupe. À l'apparent opposé, Laville (1993) insiste sur les conditions de l'appartenance productive, notion intégratrice qui signale le

lien tissé chemin faisant entre les professionnels. Ce lien se constitue ainsi en un ensemble d'obligations réciproques, de prescriptions échangées, reposant sur des représentations proches non seulement de ce qui est à faire, mais également de l'action qui convient. Dans le travail, si un résultat est attendu de l'action, si des effets de l'action sont escomptés, d'autres adviennent qui font exister une socialité avec ses règles et son périmètre de validité. Les situations professionnelles en sont le révélateur. Un jeune apprenti de la sidérurgie nous dit ainsi : « à ce poste, il n'y a plus rien à faire pour le produit. Mais en plus, il ne faut rien dire ; c'est à ce prix-là qu'on t'explique [...] Mais moi pour savoir, j'observe comment fait l'ancien » (Olry, 2002, op.cit.).

37 Comme le souligne Mayen (2007), les situations se caractérisent par leur diversité, c'est-à-dire qu'elles ne se répètent jamais à l'identique ; leur variabilité dans le sens où le contexte change toujours ; leur extensivité au moment de la réalisation de l'action pour prendre en compte plusieurs champs.

38 C'est pourquoi une situation peut être définie par une fonction liée à un ou plusieurs buts, un espace (atelier, service, bureau, etc.), des tâches à accomplir qui ne sont pas forcément définies, en tout cas explicitement et des règles et des principes.

39 Dans cette perspective, l'apprenti fait l'expérience des situations professionnelles dans une tension entre un niveau contextuel où la situation échappe et un niveau actionnel lié aux façons de prendre et de faire avec cette situation. Par sa position, l'apprenti est *a priori* engagé dans des apprentissages et non complètement dans l'action professionnelle.

40 L'expérience de l'apprenti se construit aussi par et dans les relations sociales en situation, dans le but de lui faire partager le point de vue du groupe professionnel, de lui permettre la saisie de certaines propriétés du réel, dans le cadre d'une activité historiquement et socialement située. Pour Astier (2006), l'activité est située mais aussi « situante » dans un monde professionnel entendu comme un « ensemble d'arrière-plans conceptuels, axiologiques et praxiques qui forment un système avec les objets de l'action » (Béguin, 2004). C'est une part de ce qui fait la compétence au travail, tant l'activité qui se mène à plusieurs nécessite d'allants de soi entre pairs, pour être économes en gestes et communications au profit du résultat. Si l'apprenti apprend le travail, il apprend dans le même mouvement le monde qui compose ce travail.

## Conclusions

41 Nous avons voulu montrer ici un certain nombre de conditions qui, pour de jeunes adultes et à cette période de leur vie, peuvent constituer des situations sociales de développement. À ce jour en France, l'entrée en formation professionnelle n'est pas le premier choix pour une partie des élèves qui y sont engagés. Néanmoins, ce qui nous a surpris et que nous avons essayé de restituer ici, c'est que, même pour des élèves ou apprentis qui n'auraient pas choisi leur orientation dans une voie professionnelle, des attentes de changements et des attentes de situations « au-dessus de leur tête », se manifestaient souvent. On peut faire le constat que ces attentes ne sont pas toujours déçues et qu'elles ne sont pas non plus toujours satisfaites. Les expériences peuvent être satisfaisantes et engendrer des effets de développement jugés inattendus, espérés mais parfois sans y croire, et pourtant advenus. L'expérience en milieu professionnel est une expérience en rupture avec les expériences vécues jusque-là à cette période d'âge.

42 Cette rupture aux effets incertains, s'explique par les possibilités de finalisation de l'activité, des apprentissages, qui n'avaient guère été vécues jusque-là, pas plus

dans le cadre scolaire, que dans le cadre de situations valorisées par la société et le monde adulte. De soudaines possibilités d'investir de soi, de son intelligence, de ses capacités, de raisonner et de réfléchir attentivement, de composer consciemment et volontairement avec des contraintes sociotechniques, des phénomènes naturels ou culturels réglés sont découvertes. Elles avaient jusque-là fait défaut ou, tout simplement ne s'étaient pas présentées parce que ce n'était pas encore le moment.

43 Nous avons précisé une chose en cours d'article. Il se peut que, par rapport à une certaine trajectoire prototypique de croissance et de développement des jeunes adultes, le passage par l'expérience des situations professionnelles et du travail ne soit qu'une voie annexe. On peut cependant constater deux choses qui ne sont pas antinomiques : pour certains, cette expérience intervenant à cette période de leur vie comporte autant ou plus de potentiels que les expériences scolaires. Pour ceux-ci et pour d'autres, ces expériences peuvent aussi être pensées comme des expériences transitionnelles. En passant par la voie de la formation professionnelle et en vivant l'expérience de situations de travail, c'est comme si des possibilités d'expérimenter et de développer certaines formes d'activités n'avaient pas pu être expérimentées jusque-là de manière suffisamment bonne, ou n'étaient pas tout à fait dans la zone de développement proche de ces jeunes adultes. De fait, on pourrait constater que le passage par le concret, les *fins* proches et concrètes, palpables, les univers cadrés et encadrés, les règles d'action et les concepts pratiques, constituent des formes régressives. Elles le seraient au regard des capacités abstraites, des *fins* lointaines, des univers ouverts de la science, des disciplines, des concepts que Vygotski (1985) appelle parfois les concepts « de plein droit ». C'est principalement à ce type d'expérience que sont confrontés de nombreux jeunes adultes en situations professionnelles. En même temps, comme nous avons essayé de le montrer, le potentiel des situations professionnelles peut ne rien avoir à envier à d'autres types de situations du point de vue des modes de raisonnement exigés, des formes sociales à découvrir, interpréter et occuper.

## ***Bibliographie***

ASTIER P. (2006). *Activité et formation*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, université de Lille 1.

ASTIER P. & OLRÉ P. (2001). *La mobilisation des savoirs généraux présentés en CFA par les apprentis en situation de travail*, Rapport d'étude en réponse à la commande du ministère de l'Éducation nationale, DescoA7, Paris : CNAM.

BÉGUIN P. (2004). « Mondes, monde commun et versions des mondes », *Bulletin de psychologie*, vol. LVII, fasc. I, n° 469, p. 45-48.

BRUNER J. (1983). *Savoir dire, savoir faire*, Paris : PUF.

CHAIKLIN S. (2011). Social Scientific Research and Societal Practice: Action Research and Cultural-Historical Research in Methodological Light from Kurt Lewin and Lev S. Vygotsky. *Mind Culture and Activity*, 18 (2), p. 129-147.  
DOI : 10.1080/10749039.2010.513752

CLOT Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF-TH.

DEWEY J. (1975). *Démocratie et éducation*, Paris : Armand Colin.

FARGE A. (2002). « Penser et définir l'événement en histoire », *Terrain*, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://terrain.revues.org/index1929.html>>, consulté le 19 décembre 2012.  
DOI : 10.4000/terrain.1929

GAGNEUR C.-A. (2009). *Apport de la didactique professionnelle à l'analyse des interactions entre science et pratique : le cas de viticulteurs en évolution vers une agriculture durable*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de

Bourgogne.

LAVILLE J.-L. (1993). Participation des salariés et travail productif. *Sociologie du travail*, vol. XXXV, n° 1, p. 27-47.

LINHARD R. (1979). *L'établi*, Paris : Minuit.

DOI : 10.3406/arss.1978.2585

MAYEN P. (2000). « Travail concret, pensée abstraite », *Nouvelle revue de l' AIS*, n° 12, p. 59-67.

MAYEN P. (2002). « Le rôle des autres dans le développement de l'expérience », *Éducation permanente*, n° 151, p. 87-107.

MAYEN P. (2004). « Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle », in P. Rayou et J.-F. Marcel, *Recherches contextualisées en éducation*, Paris : INRP.

MAYEN P. (2008). « Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement » in, P. Pastré & Y. Lenoir (dir.), *Didactique des disciplines et didactique professionnelle*, Toulouse : Octarès.

MAYEN P. & Gagneur, C-A. (2010). « Le territoire est-il une situation de développement ? », *Éducation permanente*, n°184/3.

MAYEN P. (2010). « Les difficultés scolaires, une situation ordinaire », in *Ministère de l'Agriculture, de l'alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du territoire : apprendre à sa mesure*, Paris : DGER, p. 58-123.

OLRY P. (2002). « Apprentissages opportunistes au travail », *Revue française de pédagogie*, n° 138, consultable sur Internet à l'adresse suivante : <[http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF138\\_3.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_3.pdf)>.

OLRY P. (2004). « Chercheurs, praticiens et situations professionnelles », in P. Rayou et J.-F. Marcel, *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP.

OLRY-LOUIS I. & OLRY P. (2011). « Transmettre la relation de service par l'interaction tutorale : le cas des facteurs », *Psychologie du travail et des organisations*, vol. XVII, n° 3.

OLRY P. (2012). « La situation professionnelle : entre invariance et perspective », *Phronésis*, vol. I, n° 1, consultable sur Internet à l'adresse suivante : <<http://www.erudit.org/phronesis/>>.

DOI : 10.7202/1006485ar

PASTRÉ P. (1999). « Apprendre des situations », *Éducation permanente*, n° 139.

PASTRÉ P. (2011). *La didactique professionnelle*, Paris : PUF.

DOI : 10.4000/rfp.157

PIN J.-P. & TROLLAT A.-F. (2013). « Orienter et enseigner : des fonctions connexes ? Le cas des professeurs principaux de l'Enseignement agricole », in P. Olry & J.-F. Marcel, *Recherches en éducation et formation : le vert savoir*, Dijon : Éducagri ; Agora Recherches.

ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*, Paris : PUF.

VERGNAUD, PASTRÉ P. & MAYEN P. (2006). « La didactique professionnelle », note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.

VYGOTSKI L. S. (1985). *Pensée et langage*, Paris : la Dispute.

VYGOTSKI L. S. (1998). *Théorie des émotions : étude historico-psychologique*, Paris : L'Harmattan.

WEILL-FASSINA A. & PASTRÉ P. (2004). « Les compétences professionnelles et leur développement », in Falzon P. (dir.), *Ergonomie*, Paris : PUF, p. 213-231.

## Notes

1 Enquête préparatoire (2011) aux travaux de l'Agefa-PME et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale quant à « L'intégration du jeune dans l'entreprise », disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.agefa-pedagogie.org>.

## Pour citer cet article

#### *Référence papier*

Patrick Mayen et Paul Olry, « Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle », *Recherche et formation*, 70 | 2012, 91-106.

#### *Référence électronique*

Patrick Mayen et Paul Olry, « Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle », *Recherche et formation* [En ligne], 70 | 2012, mis en ligne le 15 juillet 2014, consulté le 21 avril 2017. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1872> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1872

## ***Auteurs***

### **Patrick Mayen**

[patrick.mayen@educagri.fr](mailto:patrick.mayen@educagri.fr)

AgroSup Dijon, UP (Unité propre) Développement professionnel et formation (DPF)

#### *Articles du même auteur*

### **Les situations de travail** [Texte intégral]

Références pour les référentiels

Paru dans *Recherche et formation*, 64 | 2010

### **Paul Olry**

[paul.olry@educagri.fr](mailto:paul.olry@educagri.fr)

AgroSup Dijon, UP (Unité propre) Développement professionnel et formation (DPF)

## ***Droits d'auteur***

© Tous droits réservés

***Le Dossier Documentaire de l'UODC***

**Comment repenser les liens entre travail et formation ?  
Des pistes pour agir**

**- Partie III -**

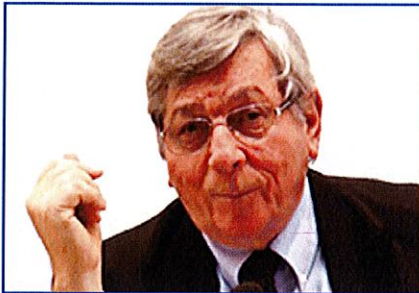
- **Cinq vidéos de l'Uodc en lien avec la thématique des liens entre travail et formation..... pp. 127-132**
  - La nouvelle donne juridique de la formation. Ce que la loi du 5 mars 2014 va progressivement transformer  
Jean-Marie Luttringer, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°174, février 2015
  - Agir sur le pouvoir d'agir. Transformations des activités, du travail, de la « formation »  
Jean Besançon, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°124, juillet 2011
  - Malaise dans la formation : tendances et pistes d'avenir  
Jean-Marie Barbier, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°109, juillet 2010
  - Produire de la compétence en situation de travail. Développement professionnel, développement du métier  
Patrick Mayen, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°88, mai 2009
  - 40 ans de formation d'adultes : changer les personnes, transformer les structures, entrer par le travail  
Guy Jobert, *L'Uodc* ([www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)), Vidéo séquencée n°79, décembre 2008

## La nouvelle donne juridique de la formation

Ce que la loi du 5 mars 2014 va progressivement transformer

Jean-Marie Luttringer

Directeur de JML Conseil



- **La logique du droit...** - Pas une présentation de la réforme de la formation mais poser les bases de réflexion à partir de la logique du droit. – Pas la logique économique, pédagogique ou sociologique. – Voir en quoi les germes présents dans la dernière réforme sont susceptibles de se développer dans les temps qui viennent. – Pas l'objectif de préparer la prochaine !

- **Le droit fiscal en reflux.** - Le droit structure les comportements : le droit fiscal, en reflux, a pendant quarante ans structuré, voire stérilisé, les comportements. – D'autres modes de droit vont contribuer à structurer comportements et modes de gestion.

### Les Séquences :

- 1. Dix thèses pour comprendre la tectonique des plaques du droit de la formation (02:10)
- 2. La Loi du 5 mars 2014 : une étape vers un droit universel à la formation (thèse 1) (06:52)
- 3. Un impératif absolu : organiser le continuum entre formation initiale et formation continue (thèse 2) (05:06)
- 4. Le passage de la loi fiscale à la loi sociale : la responsabilité des acteurs sociaux est engagée (thèse 3) (03:33)
- 5. Vers un modèle assurantiel de la formation : contre les risques de déqualification sociale (03:05)
- 6. CPF : le salarié coresponsable du maintien de son employabilité (thèse 5) (05:16)
- 7. CPF : un droit quasi patrimonial, un « joujou extra », une universalité qui reste à construire (thèse 6) (05:20)
- 8. Le retour de la qualification comme viatique au service de la sécurisation des personnes (thèse 7) (03:59)
- 9. Les Opca, serviteurs de trois maîtres et d'eux-mêmes, à la recherche de leur identité (thèse 8) (05:43)
- 10. La « qualité » de l'offre de formation : de la célébration des 1000 fleurs au purgatoire des mal-aimés (thèse 9) (05:18)
- 11. La quête d'un droit effectif à la formation professionnelle (thèse 10) (06:18)
- 12. L'entretien professionnel : un droit procédural mais qui conduit à une obligation de résultat (04:26)
- 13. Pourquoi ce retour de la qualification ? Et la compétence en situation de travail ? (04:41)
- 14. Le langage de la formation : un jargon imprécis, juridiquement inopérant (04:10)
- 15. La qualification au cœur du Code du travail : elle devient un droit opposable (02:55)
- 16. Ce que signifie le droit de créance pour le premier niveau de qualification (03:34)
- 17. Vers la formation pensée juridiquement comme une garantie sociale (05:17)

### Les Mots-clefs :

Droit formation, formation professionnelle continue

Vidéo séquencée n°174  
© Pratiques & Stratégies - février 2015

## Agir sur le pouvoir d'agir

Transformation des activités, du travail, de la « formation »

Jean Besançon

Directeur de l'Université ouverte des compétences



Cette présentation commence sur un paradoxe.

**Les actions d'éducation, de formation, de professionnalisation devraient servir des personnes, des activités, une société où le travail humain devient plus que jamais central.**

En Europe, ce travail n'est plus réglé par le mouvement d'évolution lent de la terre, puis de la chaîne de Taylor. Il évolue et se transforme à un rythme plutôt vif. La capacité d'anticipation, la vitesse de réaction, l'aptitude à trouver des réponses adéquates - et souvent imprévues - sont les mots clefs, au côté de la **confiance, de la compétence et de la pertinence de l'organisation...**

### Les Séquences :

- **Extrait découverte** > Une histoire de tomates (01:41)
- 1. Pourquoi aborder la question d'agir sur le pouvoir d'agir ? (02:33)
- 2. Des décennies de modernisation de la « formation »... (04:22)
- 3. Comment inventer du neuf en matière de formation ? « Grains de sable » et « pépites » (02:39)
- 4. Quatre petits faits « grains de sable » (1) : C'est dans les entreprises où l'on forme le moins que se crée le plus d'emploi (01:32)
- 5. (2) Dans la vallée du Rhône, tomates et compétences (01:44)
- 6. (3) La révolution agricole française... sans formation académique (01:33)
- 7. (4) Le pouvoir d'agir, enseveli sous des tonnes de procédures (02:33)
- 8. Où trouve-t-on les « pépites », les points d'appui pour l'action ? (03:16)
- 9. Sept points d'appui (1) : Le travail vivant, principal facteur de productivité (04:05)
- 10. (2) Les hommes ont besoin de bien faire leur travail (02:33)
- 11. (3) La controverse du collectif sur le travail est essentielle (03:02)
- 12. (4) Don, contre-don et reconnaissance (01:35)
- 13. (5) Il existe des territoires apprenants (02:10)
- 14. (6) Le retour du métier (01:31)
- 15. (7) La négociation, des négociateurs, sur les territoires (03:37)
- 16. Trois pistes d'action pour agir sur le pouvoir d'agir (1) Instaurer des lieux où l'on puisse se « disputer » (03:02)
- 17. (2) S'appuyer sur le métier d'un formateur « agent de développement » (03:45)
- 18. (3) Agir sur les procédures, les circuits de l'argent pour agir (02:09)
- 19. La société de la connaissance, une fausse route ? (rebond 1) (03:49)
- 20. Donner de l'envie, du pouvoir d'agir... Et ceux qui ne veulent pas ? (rebond 2) (05:49)
- 21. Pour agir sur le pouvoir d'agir : la question de l'argent et de la confiance (rebond 3) (05:56)
- 22. Le marqueur de la confiance, ce qui permet d'agir : pouvoir parler de ce qui ne va pas (rebond 4) (04:44)
- 23. Que faire quand ça coince ? « Caillou dans la chaussure (rebond 5) », chef et gouvernance (04:08)

### Les Mots-clefs :

Formation professionnelle, éducation, compétences, formateur, identité professionnelle

Vidéo séquencée n°124  
© Pratiques & Stratégies - juillet 2011

## Malaise dans la formation : tendances et pistes d'avenir

**Jean-Marie Barbier**

Professeur au CNAM, directeur du Centre de recherche sur la formation



**Comment pourrait évoluer la formation des adultes en France et en Europe ? Peut-on commencer à discerner des pistes qui lui redonneraient sens, et reconnaissance de ses vertus propres ?**

En France, la formation professionnelle est à la question depuis de nombreuses années.

Dans un contexte décrit comme de « crise économique » quasi permanente depuis le milieu des années 1970, son efficacité réelle est mise en doute, la complexité de son organisation critiquée dans d'innombrables rapports, son coût (27,1 Mds d'euros en 2006, dernières données INSEE) plus que jamais brandi pour en stigmatiser l'inefficacité...

### Les Séquences :

- 1. La formation des adultes : valorisée idéologiquement, mais en actes... (01:31)
- 2. Le malaise, la crise dans la formation : en fait, une recomposition (09:22)
- 3. Tendance 1 : Finalisation de la formation, développement de la maîtrise d'ouvrage (06:27)
- 4. Tendance 2 : Intellectualisation des prestations (07:20)
- 5. Tendance 3 : De la formation au développement des compétences (05:10)
- 6. Tendance 4 : La construction de dispositifs ensembliers (02:54)
- 7. Tendance 5 : Injonction à l'autonomisation des acteurs et des parcours (03:43)
- 8. La formation, « levier » ou transformée par les mutations sociales ? (01:58)
- 9. Les transformations du travail (05:31)
- 10. Marges et productivité des entreprises : du facteur capital au facteur RH (02:22)
- 11. Formation, formateurs : de nouveaux espaces possibles d'activités (04:31)
- 12. Le temps de la formation piloté par la demande (02:23)
- 13. Les formateurs : « je ne fais pas (plus) mon travail » (01:07)
- 14. Comprendre l'histoire pour intervenir en formation (03:23)
- 15. Et le malaise des enseignants ? ... (02:23)
- 16. La place du diplôme, la reconnaissance sociale, la VAE (03:02)
- 17. Le champ de la formation des adultes en France : particularités et/ou handicaps ? (03:45)
- 18. Des distinctions entre différentes catégories de formation (03:55)
- 19. Le sens que la personne donne à la formation : quelle posture, quelle qualité du formateur ? (01:59)
- 20. La formation minorée, avalée par d'autres fonctions ? Des pistes de renouveau (06:04)

### Les Mots-clefs :

Formation professionnelle continue, éducation permanente, métier formation, formateur, formation formateur, identité professionnelle

Vidéo séquencée n°109  
© Pratiques & Stratégies - juillet 2010

## Produire de la compétence en situation de travail Développement professionnel, développement du métier

**Patrick Mayen**

Professeur en sciences de l'éducation, responsable de recherches à AgroSup Dijon



En Musique, il se dit qu'il existe des musiciens pour musiciens.

**Dans le monde de la recherche sur la formation, il existe des chercheurs qui parlent avec un égal bonheur aux praticiens et aux chercheurs.**

Peut-être parce qu'ils s'intéressent à l'activité réelle des personnes en situation de travail. Et qu'ils savent en tirer des enseignements qui parlent aux praticiens de la production et de la transmission de compétences.

Patrick Mayen en fait partie.

Il s'intéresse à une question centrale : **comment se produit de la compétence en situation de travail ?** Et comment « s'en débrouillent » les personnes...

### Les Séquences :

- 1. Comment les compétences se construisent (ou pas) dans le travail et par la formation ? (04:31)
- 2. De la situation de travail à l'inscription dans le métier. Un premier cas : les ouvriers qualifiés « voiries, réseaux, divers » (12:40)
- 3. Du métier d'ouvrier au management, sans formation ? Un deuxième cas : les contremaîtres des services techniques hospitaliers (12:01)
- 4. Nouveaux métiers, nouvelles fonctions : du process de travail à l'identité de métier. Un troisième cas : les conseillers des points relais conseil en VAE (10:30)
- 5. Produire du développement professionnel ? Repères et observations (06:09)
- 6. Les compétences, la langue et le travail : du « bain de langage » au parler du métier (02:30)
- 7. Qu'entendre par « situations potentielles de développement » ? (07:28)
- 8. La Vae, un processus (facteur ?) de développement des compétences au travail ? (04:05)
- 9. Le processus VAE pour la personne, comparable à une situation de travail ? Exemple des aides-soignantes en milieu hospitalier (01:53)
- 10. Quelles règles, quelles configurations pour produire du développement professionnel ? Peut-on nommer des invariants du développement ? (02:32)
- 11. Communication et langage au travail. L'exemple des garagistes (07:00)

### Les Mots-clefs :

Didactique professionnelle, métier formation, ingénierie formation, compétences, développement professionnel

Vidéo séquencée n°88  
© Pratiques & Stratégies - mai 2009

## 40 ans de formation d'adultes : changer les personnes, transformer les structures, entrer par le travail

**Guy Jobert**

Professeur titulaire de la Chaire de formation des adultes au CNAM



À l'heure où " se former tout au long de la vie " est passé de l'idée neuve à la formule incantatoire, apparemment usée avant même d'avoir trouvé une quelconque réalité, l'intervention de Guy Jobert est précieuse.

Elle nous livre une lecture, une boussole et une carte.

Sur quel objet ?

Sur quarante ans de pratiques, de tâtonnements, de recherches, d'inventions, d'enthousiasmes et de déceptions en formation d'adultes.

Dans une vision où la formation est indissolublement liée à la question du changement, son analyse des échecs et des limites des pratiques qui faisaient consensus il y a quarante ans, vingt ans...

### Les Séquences :

- 1. La formation tout au long de la vie pour repenser les pratiques formatives ? (04:26)
- 2. La formation et la question du changement : les trois objets des pratiques formatives (05:16)
- 3. Références et pratiques de formateurs : (1) Intervenir sur les personnes (11:50)
- 4. Références et pratiques de formateurs : (2) Intervenir sur les structures (12:18)
- 5. Références et pratiques de formateurs : (3) De l'entrée par le travail à la formation tout au long de la vie (25:51)

### Les Mots-clefs :

Métier formation, formation formateur, formateur, formation professionnelle continue

Vidéo séquencée n°79  
© Pratiques & Stratégies - décembre 2008