

Enseignement supérieur et professionnalisation

Notre colloque a comme objet des questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. S'il y a une question qui intéresse tout particulièrement la pédagogie dans l'enseignement supérieur mais qui ne se formule pas comme une question pédagogique, c'est probablement la question, très présente dans nos institutions, de la professionnalisation. Ou que nous nous trouvions – vraisemblablement vous appartenez à des écoles d'ingénieurs, à des facultés de médecine, à des IUUFM, à d'autres composantes de l'enseignement supérieur –, cette question de la professionnalisation se pose. Elle est devenue d'une certaine façon une exigence, une pression de l'environnement par rapport aux institutions de l'enseignement supérieur et, bien que la pression soit forte, on ne sait pas forcément ce que cela veut dire exactement que professionnaliser. On peut se poser aussi la question de savoir quelles sont les origines de cette pression et se poser aussi la question - manière de reboucler avec la question de la pédagogie – de savoir quelles incidences cela présente sur la pédagogie, éventuellement sur la recherche, et plus largement sur la manière dont fonctionnent les institutions de l'enseignement supérieur.

Je me propose d'aborder successivement, comme c'est l'habitude à l'entrée d'un colloque, sous forme de questions quelquefois, d'autres fois sous forme d'affirmations, un certain nombre de questions qui pourraient être les suivantes :

Dans un premier temps **(1)** je m'interrogerai sur la notion, sur les définitions qui peuvent en être données - j'emploie exprès le pluriel car il y en a plusieurs - et j'essaierai de répondre à la question : quand on parle de professionnalisation, de quoi parle-t-on ?

Ensuite, deuxième question **(2)** que j'essaierai d'aborder avec vous, c'est : pourquoi cela a tant d'importance aujourd'hui, quels sont les contextes sociaux, économiques, qui peuvent expliquer que l'on y donne beaucoup d'importance ?

Troisièmement **(3)** j'essaierai - parce que nous sommes tous dans l'enseignement, dans la formation et dans la professionnalisation - d'aborder avec vous les différences et les liens qui peuvent exister entre enseignement, formation et professionnalisation. Je serai amené de ce point de vue à distinguer

différentes cultures éducatives et à imaginer aussi que nos systèmes puissent être quelquefois des dispositifs ensembliers, comportant plusieurs composantes dont les unes sont d'enseignement, les autres de formation et les autres de professionnalisation.

Je reviendrai un peu **(4)** sur les termes et les notions qui sont liés à la notion de professionnalisation, en particulier une question qui peut vous intéresser qui est la notion de compétence – Dieu sait si elle est à la mode et si elle est utilisée avec beaucoup d'ambiguïtés. Eventuellement on pourra revenir sur la différence entre savoir, capacité et compétence.

Et je poserai de manière plus interrogative **(5)** : est-ce qu'il existe des formes pédagogiques qui correspondent à la professionnalisation, est-ce qu'il existe des formes de recherche qui sont adaptées à l'intention de professionnalisation et est-ce qu'il existe des formes institutionnelle qui véhiculent davantage cette intention de professionnalisation ?

(1) Première question : de quoi parle-t-on quand on parle professionnalisation ?

Je voudrais attirer votre attention sur le fait que le mot est utilisé dans trois sens différents. Il est important de les connaître car vous pouvez vous trouver en présence de textes dans lesquels ce n'est pas le même sens qui est utilisé.

Le sens le plus ancien est la professionnalisation au sens de la sociologie des professions et en particulier au sens de la sociologie des professions telle qu'elle a été fortement développée aux Etats-Unis, quand on s'est intéressé au fait de savoir comment, par exemple, une profession entrait dans l'enseignement supérieur pour avoir un statut. En gros, l'idée c'est de s'intéresser aux processus de naissance et de structuration de groupes sociaux organisés, autonomes, contrôlant l'accès à une profession et à son exercice, c'est-à-dire à l'affirmation de groupes professionnels avec un certain nombre de caractéristiques qui ont été précisément étudiées par la sociologie des professions. On peut parler à ce moment-là de professionnalisation des activités. C'est paradoxalement le sens le plus ancien.

Deuxième sens du mot professionnalisation, qui date environ d'une trentaine d'années ou un peu plus, et qui est lié à l'ingénierie de la formation. De plus en plus on s'est mis à concevoir des actions, des dispositifs, des systèmes de formation finalisés, avec au départ une étude précise de l'activité professionnelle correspondante. C'est-à-dire qu'il n'est pas question de concevoir une action de formation, un dispositif de formation, sans prendre en compte les activités professionnelles réelles, les étudier dans leur exercice et les imaginer en anticipation pour les produire dans les systèmes de formation. Là

nous sommes en présence d'un deuxième sens du mot professionnalisation qui est de finaliser les dispositifs de formation et les actions autour de référentiels d'activités professionnelles (j'ai fait exprès de ne pas parler de référentiel de compétences).

Troisième sens du mot professionnalisation – on se rapproche de la pédagogie, dont il était question tout à l'heure, au sens large, du point de vue des sujets – c'est ce que l'on pourrait appeler les formes de formation qui sont les plus proches de l'exercice de l'activité. Ce sont toutes les situations dans lesquelles les gens exercent une activité de travail en situation réelle en même temps que sont mis en place un certain nombre de moyens pour maximiser la production et la transformation de compétences, à cette occasion. C'est ce que l'on appelle la formation intégrée au travail, la formation-action. J'y reviendrai, c'est lorsque l'on se sert de problèmes réels comme occasions de former, lorsque l'on fait de l'analyse des pratiques professionnelles - ce qui par définition ne peut se faire que lorsque l'on a eu déjà une expérience au préalable. Là on a une intention différente, qui est de transformer les compétences directement dans l'exercice de l'activité. Dans ce cas-là nous nous trouvons en présence d'une autre forme, d'un autre sens du mot professionnalisation - sens fort aujourd'hui - qu'il est important d'identifier. C'est une intention de transformation continue des compétences en référence à une transformation continue de l'activité. On fait l'hypothèse que les activités bougent tout le temps en situation réelle, qu'il y a aujourd'hui une transformation continue des activités quel qu'en soit le lieu, que l'on soit dans les sciences dures ou dans les sciences molles, dans les activités secondaires ou dans les activités tertiaires. Il y a une transformation continue d'activité et la question qui se pose c'est : peut-on transformer de façon continue les compétences en référence à une transformation continue de l'activité ?

Dans ce cas-là se trouvent en jeu trois types de compétences, et j'attire votre attention là-dessus : il existe ce que l'on peut appeler des compétences d'action : c'est lorsque l'on change de façon continue les actes professionnels, lorsque l'on a une maîtrise continue du changement des actes professionnels pour tenir compte des changements de contexte. Vous avez un deuxième type de compétences, c'est ce que je j'appellerai les compétences de gestion de l'action, ce qui n'est pas tout à fait la même chose : lorsque l'on développe une réflexion pendant l'action sur ce qui est le plus adapté à faire, ce que l'on fait généralement dans l'ingénierie, dans les démarches de projet, etc. Nous ne sommes plus seulement en présence de compétences d'action mais en présence de compétences de gestion de l'action. Troisièmement, ce qui apparaît de plus en plus dans les formations professionnelles, c'est ce que l'on pourrait appeler les compétences de rhétorique de l'action, c'est-à-dire la capacité à tenir un discours sur sa propre activité. Pour ceux d'entre vous qui ont fait un peu de

grec, *profemi* c'est « parler devant ». L'expertise dans beaucoup de cas c'est d'être capable de parler devant, de montrer sa propre compétence, de tenir un discours sur sa propre activité et de la communiquer à autrui, notamment dans des situations de tutorat. De plus en plus, on ne peut pas se contenter d'être compétent au sens de compétence d'action, il faut en plus être capable de communiquer sur sa compétence : cela fait partie globalement de la compétence. Donc c'est ce premier point que je voulais souligner : les trois sens du mot professionnalisation et les incidences qu'ils ont sur les distinctions des compétences qui se trouvent en jeu.

(2) Deuxième question que je me propose d'aborder avec vous : pourquoi diable parle-t-on tant de professionnalisation ? Je voudrais faire valoir la chose suivante, c'est que depuis en gros les années 80, depuis la fin des années dites des trente glorieuses et de la recomposition que cela a opéré sur la vie sociale et organisationnelle, on est en présence d'un nouveau modèle d'organisation de l'ensemble de l'activité humaine, que l'on voit apparaître à différents niveaux. Tout d'abord au niveau de l'organisation économique : nous sommes en présence de la mise en place d'une économie de services et non plus seulement une économie de produits, c'est-à-dire que ce qui se vend aujourd'hui, ce ne sont pas des produits, c'est l'usage du produit par l'utilisateur, ce qui est complètement différent. Une entreprise qui veut exister sur un marché doit être capable d'offrir des services qui utilisent le produit comme le moyen, et ce qui est vendu au bout du compte, c'est le service. Vous obtenez ce que l'on pourrait appeler un pilotage de la production par la demande beaucoup plus que par l'offre. Cela fait partie des modèles économiques dominants aujourd'hui, et cela a beaucoup de conséquences. Pour l'aspect organisation de la production, si ce que l'on vend ce sont des services, il y a une sorte de flexibilité des activités productives : il faut sans cesse offrir des actes de travail, des services différents, et donc apparaissent ce que vous constatez, des démarches de qualité, des démarches de progrès, une sensibilité à la demande et à l'usage qui est fait par le client du produit, et aussi ce que l'on appelle une organisation flexible de la production, une démarche de projet. Nous étions jusqu'alors dans une société qui pensait progresser en décomposant les problèmes, nous sommes maintenant en présence d'un modèle d'organisation de la production où la société pense progresser en recomposant ce que l'on avait auparavant divisé. Nous sommes en présence de modèles d'optimisation, qui ne sont plus fondés sur la spécialisation mais sur la recomposition de ce qui avait été auparavant distingué. C'est un point extrêmement important. Cela a des conséquences au niveau des ressources humaines : cela veut dire que l'on attend des salariés, du moins de ceux qui restent, parce qu'il y en a un certain nombre qui ont été éliminés, un investissement beaucoup plus fort sur le plan cognitif dans le suivi

des processus de production, et de ce point de vue les nouvelles technologies de traitement de l'information jouent un rôle majeur. On parle souvent d'une intellectualisation du travail salarié. En fait ce que l'on devrait dire c'est que les salariés participent beaucoup plus à la conduite des processus de production. On leur demande de gérer la production, non pas de gérer la gestion mais de gérer la production, ce qui n'est pas du tout la même chose. Implications cognitives, implications affectives aussi : se sentir concerné par l'entreprise, d'où le développement de la culture d'entreprise et de toutes les formes d'attachement à l'identité. Ce n'est pas un hasard si les mots de culture et d'identité sont très forts aujourd'hui ; c'est en rapport avec cette évolution. Et donc cela signifie polyvalence, capacité de passer d'une tâche à l'autre. Sur le plan de la formation nous avons donc le développement de nouvelles formes de formation qui sont en lien avec les situations réelles : on demande aux gens de produire sans cesse de nouveaux savoirs directement en situation. On cherche à produire non des capacités figées mais des capacités réflexives, que l'on peut appeler des compétences transversales. Ce que l'on cherche à produire ce ne sont pas des compétences mais des compétences à produire sans cesse de nouvelles compétences. Voilà en gros le lien qui peut exister entre cette espèce de pression généralisée que nous constatons sur le terrain de la professionnalisation et un certain nombre d'évolutions économiques et sociales d'ensemble dont nous sommes amenés à connaître, en tant que citoyens, producteurs, etc.

(3) Troisièmement : quels sont les liens entre enseignement, formation et professionnalisation ? Je vais faire l'hypothèse avec vous que lorsque l'on a quelque chose à connaître avec les systèmes éducatifs, en réalité on peut se trouver en présence de trois types de systèmes ou plus exactement trois types de manières de concevoir les systèmes.

Vous avez par exemple ce que l'on peut appeler la **culture de l'enseignement**. L'enseignement, c'est toutes les situations dans lesquelles il y a communication de savoirs. Bien entendu nous sommes dans quelque chose qui ressemble à de la communication de savoirs. Lorsque l'on fait de l'enseignement à distance, lorsque l'on utilise des ressources éducatives on n'est plus dans le présentiel mais on est quand même dans la communication de savoirs. La plupart de nos systèmes éducatifs sont fondés sur ce que l'on pourrait appeler une culture de l'enseignement. C'est une manière de penser l'espace éducatif qui apparaît derrière cela. On peut l'analyser de la façon suivante (voir schéma). J'ai mis sept entrées. La première c'est la référence centrale, autour de quoi se fait pour l'essentiel l'organisation d'ensemble. Dans le cas de la culture d'enseignement c'est la notion de savoir. Et le savoir, c'est un énoncé. Ce n'est pas quelque chose détenu par la personne, c'est quelque

chose qui existe dans les livres ou qui peut être parlé et qui fait l'objet d'une valorisation sociale. En gros un savoir c'est utile, c'est vrai, ça se présente comme vrai et/ou utile socialement. Nous sommes en présence de systèmes dans lesquels l'espace éducatif fonctionne comme un espace de mise à disposition de savoirs sous une forme appropriable. Un bon système d'enseignement sera un système dans lequel on va faire l'effort à partir de la recherche. L'idée c'est que la recherche produit des savoirs et que l'enseignement va les mettre à disposition : il y a une didactisation de la chose. Du côté du public cible, l'hypothèse est que les savoirs s'approprient. C'est une hypothèse : tout le monde sait en tant que parents que l'hypothèse de l'appropriation et l'appropriation réelle sont des choses différentes. Mais quand même le système fonctionne avec cette idée-là. L'enseignant apparaît comme le détenteur et le transmetteur de savoirs, donc on est bien dans le rapport au savoir de l'enseignant. Du côté du public cible ce sera l'élève, c'est-à-dire celui qui ne sait pas mais qui va savoir. Derrière cela on a un modèle d'application théorie-pratique : ce que l'on fait dans l'enseignement c'est de l'ordre de la théorie et quand on est au travail c'est de la pratique. C'est bien cela le modèle dominant. Et pourtant tout le monde sait que ce qui se passe à l'école, c'est de la pratique. J'ai souvent l'habitude de dire que l'école n'est pas le lieu de la théorie mais le lieu d'exercice de la théorie, ce qui est très différent, et que le travail produit beaucoup de savoirs qu'on ignore. Il n'empêche que la représentation dominante, c'est : on apprend les savoirs à l'école, et on les applique en situation de travail. Le moteur du changement, c'est de nouveaux savoirs et de nouvelles disciplines. Voilà la culture dominante dans la plupart de nos espaces éducatifs.

Vous en avez une seconde, qui est apparu depuis trente ou quarante ans en France, qui est la **culture de la formation**. Cette culture de la formation s'est installée de façon un peu critique par rapport à la première, en disant : mais bon, les enseignants n'adoptent pas le point de vue de l'apprenant, ils sont dans leurs savoirs. Que va faire cette culture ? Elle va se centrer non pas sur le savoir qui existe dans les livres, mais sur la capacité telle qu'elle est présente chez l'individu, qui est l'apprenant. Significativement le mot qui arrive ce n'est pas élève mais apprenant, comme on dit quelquefois au Québec le s'éduquant, pour insister sur l'activité forte de la part du public cible. Là, la manière dont est conçu le travail éducatif est complètement différente puisqu'on va imaginer l'espace éducatif comme un espace de production de nouvelles capacités, ce qui veut dire qu'il y en avait avant et qu'on les transforme, et que ces capacités nouvelles sont susceptibles d'être transférées en situation de travail. Le lieu de formation est le lieu d'apparition d'une plus-value de capacités alors que dans l'espace de l'enseignement : on n'a pas / on a, c'est une relation plein / vide. Là on est dans une optique de transformation. Il y a une plus-value de capacités produites par la formation et on espère que ce sera utilisé en situation de travail

ou en situation dite « réelle ». Le formateur devient alors un organisateur de situations d'apprentissage. Le problème est un problème de décontextualisation – recontextualisation. Pour construire la formation on va examiner les activités professionnelles, on va les analyser, on va décontextualiser, on va en faire les objectifs des actions et des systèmes de formation. On va essayer de les produire dans l'espace de la formation et ensuite on va faire un travail de recontextualisation, en faisant l'hypothèse qu'en situation de travail ce n'est pas exactement pareil que dans la situation de formation, et donc qu'il faut adapter. Le moteur du changement c'est de nouveaux champs de pratiques : la bureautique, des démarches qualité. Ce ne sont pas des savoirs mais des pratiques nouvelles qui donneront lieu, pour être honorables, à une production de savoirs.

L'élément nouveau que nous avons aujourd'hui, c'est la **culture de la professionnalisation**. On met en place de nouvelles formes de travail directement en situation d'activité réelle. On n'essaie pas de travailler dans l'espace de l'enseignement mais directement en situation d'exercice de l'activité. On prend de vrais problèmes à résoudre et on en fait des occasions de formation, on travaille avec l'expérience des gens, on fait de l'analyse des pratiques, on fait de l'analyse des activités professionnelles, on utilise l'ingénierie comme outil de formation. On demande aux gens de bâtir pour eux-mêmes, dans l'exercice de leur activité, de nouveaux outils, de nouveaux projets, et on en attend des effets de formation. A ce moment-là nous sommes dans la culture de la professionnalisation. La notion dominante devient la notion de compétence et l'espace éducatif c'est un espace de production de biens et de services, en situation réelle. C'est un espace de production qui est organisé comme un espace de développement de compétences. A ce moment-là le but est à la fois de changer l'acteur et de changer l'action. On essaie de faire mieux l'action et on pense par là que l'acteur sera plus compétent, en mettant en place des solutions nouvelles. La figure emblématique, celle qui joue un rôle majeur, c'est l'accompagnateur, mot très important aujourd'hui dans les systèmes de formation. On est praticien ou opérateur, avec une transformation conjointe de l'action et de l'environnement de l'action, ce qui veut dire qu'en professionnalisant la structure et les activités on professionnalise par là-même les personnes. Dans cette optique, il y a une distinction entre ce que l'on peut faire dans les systèmes de formation et les systèmes d'enseignement, qui est appelé pré-professionnalisation. Lorsqu'un médecin ou n'importe qui étudie des règles de sécurité, des règles d'action, sans les exercer encore, on est dans la pré-professionnalisation. On ne devient dans la professionnalisation que dans l'exercice effectif de l'activité. J'attire votre attention sur le fait que maintenant on est dans des situations où l'on essaie de combiner ces trois espaces. Beaucoup d'entre vous sont dans ce que l'on appelle en France des dispositifs d'alternance. Qu'est-ce qu'un dispositif d'alternance ? C'est lorsque l'on essaie

de mettre en place les uns à côté des autres et si possible liés des moments d'enseignement, des moments de formation et des moments de professionnalisation, ce qui pose des problèmes délicats : qui est le gestionnaire de l'alternance, comment se font les évaluations, quel est le lieu dominant qui gère l'ensemble du système ? Si vous imaginez des outils de suivi des ingénieurs formés en situation de travail, là nous sommes dans l'espace de la professionnalisation. Voilà ce que je souhaitais vous dire sur ce point.

(4) Mon quatrième point aborde quelques notions liées à la professionnalisation. La plus importante, c'est la notion de compétence. Je voudrais attirer votre attention sur le fait que la compétence n'existe pas objectivement. C'est quelque chose que l'on dit sur quelqu'un, que l'on pense sur quelqu'un, ou que quelqu'un pense sur lui-même. Les notions de capacités comme les notions de compétences n'existent pas dans l'absolu. On a tendance à considérer que ça existe dans l'absolu, mais en fait une compétence c'est forcément un jugement de valeur que l'on porte sur autrui. On part de l'activité d'un sujet, une activité réelle, en situation, une activité que l'on dit performée, réussie, et on fait l'hypothèse que la personne possède les caractéristiques qui correspondent à l'exercice de l'activité réussie. Quelqu'un de compétent, c'est quelqu'un qui a réussi ce qui lui était demandé. On pense que c'est parce qu'il est compétent qu'il a réussi mais c'est le contraire : c'est parce qu'il a réussi que l'on dit qu'il est compétent, ce qui change beaucoup de choses. C'est très différent des notions de savoir et de capacité que nous avons vues précédemment.

Nous avons vu la notion de professionnalisation, et la notion d'accompagnateur. Il faut penser aux tuteurs, aux personnes qui sont dans les lieux de travail, c'est-à-dire qui ne sont pas spécialistes de la formation mais qui vont contribuer à développer les compétences de leurs subordonnés tout en continuant à travailler eux-mêmes.

(5) J'en viens à mes trois autres questions qui sont : **(a)** existe-t-il une pédagogie de la professionnalisation ? Je vais simplement me contenter de donner des détails sur les formes concrètes. J'ai travaillé avec mon laboratoire sur ce que l'on appelle la formation en situation de travail et donc ce que je vais vous dire est très directement lié aux résultats de ces recherches. C'est non pas la formation à partir des situations de travail mais la formation en situation de travail. Quelles sont les voies qui permettent de produire des compétences directement liées à l'exercice de l'activité ? Il faut penser à la formation intégrée au travail, à l'insertion par l'économie, aux organisations qualifiantes, aux organisations apprenantes, tout cela c'est la même thématique. Les formes

concrètes du point de vue du sujet c'est ce que l'on peut appeler l'auto-analyse du travail. C'est lorsque l'on fait faire l'analyse du travail non pas par un ergonome, un spécialiste extérieur, mais c'est quand c'est le sujet lui-même qui analyse son propre travail. L'idée est la suivante : lorsque l'acte de travail donne lieu à un acte de mise en réflexion et d'optimisation, il devient par là-même un acte de formation. Lorsqu'un acte de travail situé, en entreprise, dans une situation professionnelle, fait l'objet d'une mise en représentation par celui qui le fait, ou d'une mise en discours, à ce moment-là l'acte de travail devient aussi par là-même un acte de formation. Les implications de cela sont considérables. Je ne sais pas si certains d'entre vous connaissent les méthodes d'éducabilité cognitive, mais lorsque l'on réfléchit sur son propre fonctionnement mental, on ne fait pas autre chose. Il existe beaucoup de livres sur la manière d'identifier la manière dont on travaille. Réfléchir sur son propre fonctionnement mental, son propre fonctionnement d'apprentissage, c'est faire exactement la même chose. La position, ce n'est pas seulement l'activité, mais c'est aussi réfléchir, c'est la réflexion en action, comme l'on dit. Pour ceux d'entre vous qui connaissent Donald Schön c'est tout à fait ce courant de pensée. L'auto-analyse du travail, l'auto-analyse des pratiques, la différence n'est pas très importante : l'auto-analyse du travail c'est dans les milieux industriels et l'analyse des pratiques c'est plutôt dans les milieux socio-éducatifs, dans le monde de l'enseignement, le monde du social, le monde culturel. En réalité c'est bien la même posture. L'analyse des pratiques est un outil de formation extrêmement important aujourd'hui et qu'il importe, pour des spécialistes de la formation dans l'enseignement supérieur, de visualiser.

Autre voie que j'ai suggérée précédemment c'est la formation-action. J'ai eu dans ma carrière des situations dans lesquelles on avait tout un groupe, toute une structure, par exemple c'était une équipe départementale au niveau de la CFDT, qui se mettait en formation sur la base d'une situation de travail qu'ils avaient à résoudre. C'est ce que l'on appelle traditionnellement la formation-action. C'est lorsque l'on prend un problème de travail et que l'on rajoute des éléments formatifs. D'ailleurs dans le système éducatif initial, la pédagogie du projet ce n'est pas différent. La pédagogie des situations-problèmes chez Philippe Meirieu ce n'est pas foncièrement différent non plus.

Autre voie, de plus en plus fréquente, c'est l'écriture sur les pratiques professionnelles. Vous avez dû remarquer que dans beaucoup de situations, en milieu d'entreprise, on demande aux gens, surtout quand ils partent en retraite, d'écrire sur ce qu'ils ont fait pour que ne soient pas perdus les savoirs de l'entreprise. Vous avez dû entendre parler du management des savoirs, c'est la même chose : c'est faire une pression pour que ce qui est l'objet de l'activité fasse l'objet d'un discours. On est bien au second degré : c'est le discours sur l'activité. Foncièrement c'est d'abord un outil de formation, avant d'être autre

chose. C'est un outil de formation pour celui qui écrit, plus que pour celui qui lit.

Autre voie de ce que j'appellerai la pédagogie de la professionnalisation, c'est l'ingénierie des pratiques, l'ingénierie des activités. C'est se donner la peine sans cesse, en situation, de réactualiser les objectifs, de réactualiser les moyens. Ingénierie et ré-ingénierie, sans cesse. Une activité c'est forcément un dispositif. Quand on fait ce travail continu d'ingénierie de sa propre activité, et de ré-ingénierie de sa propre activité, cela a des effets de formation, des effets de transformation de compétences.

Autre chose encore, c'est la production d'outils personnalisés. Dans beaucoup de cas, les entreprises ou les grandes organisations, pour se sécuriser, produisent des manuels et des outils qui rassurent tout le monde et ne sont utilisés par personne. Les outils que l'on utilise, c'est ceux que l'on a produits soi-même, parce que ce sont des outils légers et parce qu'on les a produits : ils ont un lien fort avec la situation. Ce que je suis en train de dire, toujours pour illustrer une pédagogie de la professionnalisation, c'est que la production par l'opérateur, le salarié, l'ingénieur, de ses propres outils, être l'architecte de ses propres outils, c'est un moyen formidable de professionnalisation. Voilà ce que j'avais à dire sur la partie pédagogie.

(b) J'attire maintenant votre attention sur le fait que nous sommes dans une évolution d'ensemble, qui touche probablement les autres aspects de l'enseignement supérieur, et en particulier la recherche. De notre côté nous avons créé une Maison de la Recherche sur les Pratiques Professionnelles. Traditionnellement la recherche a une coupure forte entre théorie et pratique, recherche fondamentale et recherche appliquée, avec quand même une valorisation de la recherche fondamentale. Elles sont référées à un cadre disciplinaire, or l'on dit que c'est toujours à la conjonction de plusieurs disciplines que se produisent les savoirs, et en même temps on cadre bien les disciplines. Et on fait la distinction entre enseignement et recherche, avec comme sous-entendu : la recherche produit des savoirs, l'enseignement les transmet. Ce modèle-là est en train de changer. Dans un certain nombre de cas on utilise la recherche comme un moyen de production de savoirs, de capacités et de compétences. C'est ce que l'on appelle la recherche-formation. Lorsque les gens font des recherches sur leurs propres pratiques, ça devient un outil de formation, et en même temps c'est resté une démarche de recherche. Donc de plus en plus on utilise le développement d'activités de recherche comme outil de formation.

Deuxième idée, c'est que de plus en plus on fait de la recherche en accompagnement de processus. Je vais citer Monsieur Allègre, qui dit que la recherche classique porte sur les objets, et la recherche finalisée porte sur les processus de fabrication des objets. Nous avons deux types de recherche

possibles : des recherches qui portent sur le monde et son fonctionnement (les objets du monde qu'en tant qu'ingénieurs, médecins, etc., nous avons à transformer), qui sont l'organisation classique, structurante sur les deux siècles derniers, mais nous avons de plus en plus une recherche qui porte sur les processus de fabrication des objets, sur les processus de transformation du monde, et qui est obligée de quitter un certain nombre de modèles épistémologiques (comme la recherche expérimentale, qui est située par définition). On n'élimine pas les bruits du système, on les réintroduit dedans. C'est une recherche qui va introduire l'historicité, qui ne sera pas atemporelle. Lorsque l'on fait une recherche en compréhension sur les processus et les pratiques des activités humaines, on est obligé de tenir compte de l'environnement des objets, on est obligé de tenir compte de l'historicité. Quand on fait de la pédagogie, on est obligé de prendre en compte l'environnement des sujets, l'environnement des pratiques, l'environnement des activités : on est obligé de faire du transversal en quelque sorte. L'hypothèse que je fais est qu'il y a une série de transformations cohérentes les unes avec les autres. On a une recherche qui porte beaucoup plus que par le passé sur les processus et qui est en accompagnement des processus. Le terme processus permet de couvrir à la fois les sciences dures et les sciences molles. Des processus industriels donnent lieu à des activités de recherche en accompagnement des processus. Le pendant de l'analyse de activités professionnelles, c'est l'analyse des processus de transformation industriels, et il y a de nouvelles formes d'optimisation, d'accroissement de productivité sur ce terrain-là. Cette évolution est probablement cohérente avec ce que j'ai dit précédemment de la professionnalisation. Ce n'est pas la professionnalisation qui est la cause de cela mais toutes les deux apparaissent ensemble.

(c) Dernier point, je voudrais attirer votre attention sur le fait qu'il peut y avoir des dispositions institutionnelles cohérentes avec cette intention de professionnalisation. Je vais en aborder quatre :

La première, c'est la question des rôles d'acteurs. En gros, traditionnellement dans l'enseignement supérieur – je ne pense pas spécifiquement aux écoles d'ingénieurs – la figure dominante c'est la figure de l'enseignant-chercheur, c'est-à-dire une double identité professionnelle. Bon an mal an, se décline actuellement dans les institutions d'enseignement supérieur une triple identité professionnelle : enseignant, chercheur et professionnel de la chose. De plus en plus on fait appel, par des voies diverses, à des professionnels qui ont vraiment une expérience. Cela est permis par le droit de la fonction publique française, qui est inépuisable en solutions ; en même temps il est bloquant et en même temps il permet beaucoup de choses, de détachements, de mises à disposition. On peut aussi former des enseignants-chercheurs qui vont opérer dans l'enseignement professionnel supérieur et ce n'est pas le même

profil que de former des linguistes ou des sociologues. Il y a bien évolution du profil de cet être dont la présence est stratégique dans les institutions d'enseignement supérieur, tout comme d'autres fonctions aussi, car apparaissent dans les institutions d'enseignement supérieur des responsables de formation, des responsables de l'articulation formation-emploi, des directeurs d'études ou de recherche, toutes des fonctions que l'on ne connaissait pas auparavant. Au niveau de l'institution cela renvoie à une évolution des fonctions de l'enseignement supérieur, qui n'est plus seulement une mise à disposition des savoirs mais une contribution à la production de capacités et de compétences : plutôt que de créer des disciplines, c'est d'intégrer les disciplines dans des projets d'ensemble. Cela renvoie à une évolution des rapports avec l'environnement. Traditionnellement les lieux d'enseignement étaient dans l'imaginaire collectif occidental présentés comme des lieux d'application des savoirs. Le professionnel c'est le lieu où l'on applique les savoirs que l'on a appris. Il y a vraisemblablement une redéfinition des rapports entre les lieux professionnels et les lieux de formation. D'une certaine façon ce qui arrive aux institutions de formation est très proche de ce qui arrive aux institutions d'entreprises. Les entreprises dans leur ensemble, les organisations, connaissent une diversification de leurs fonctions, en même temps qu'un recentrage sur leur métier, par capillarité. Un certain nombre de choses que l'on constate dans l'enseignement supérieur comme organisation, on le retrouverait dans les grandes entreprises.

Evolution aussi dans les architectures de formation : plutôt qu'une référence dominante dans un champ disciplinaire, on aura comme référence dominante un champ de pratiques. C'est ne pas se contenter d'organiser les parcours de formation en fonction des niveaux de difficulté mais en tenant compte du fait que certaines choses sont plutôt des savoirs, d'autres des capacités, d'autres des compétences, et c'est d'imaginer des systèmes qui tiennent compte de tout cela, comme on le voit dans les dispositifs par alternance.

Puis je terminerai par un point difficile mais important également : peut-être que cela a des conséquences en terme d'organisation des savoirs. Il y a trois voies possibles :

- L'organisation des savoirs disciplinaires, qui précisent historiquement l'objet, la méthodologie, par laquelle on procède à un découpage, ce découpage étant fait par le chercheur dans l'univers social.

- On est passé progressivement à une organisation des savoirs pluridisciplinaires, par laquelle on est obligé de faire des combinaisons entre les disciplines pour articuler cela avec des champs de pratiques, et ce n'est pas facile car personne ne fait le lien en réalité. C'est le sujet apprenant qui fait le lien. La charge de la combinaison c'est le sujet apprenant ou le travailleur ou

l'ingénieur à la fin. Emergent un certain nombre de problèmes qui font que, moi qui suis plutôt sciences sociales, je vois que les mêmes mots sont utilisés avec des sens différents. Les mots « stratégie » en sociologie et en ergonomie n'ont pas grand chose à voir. En ergonomie c'est très cognitif, tandis qu'en sociologie c'est une stratégie à la Crozier. On utilise le même mot mais pas du tout avec le même sens. La notion de représentation est utilisée dans toutes les sciences sociales avec chaque fois un sens différent. Alors non seulement on vous laisse la charge de faire la combinaison mais en plus il faut décoder, ce qui est une tâche difficile. Et même dans la pluridisciplinarité, on reste attaché à son identité disciplinaire parce que c'est celle-la qui vous donne de la valeur. Faites un colloque pluridisciplinaire, chacun va dire « voilà ce qu'apporte telle discipline », car valoriser sa discipline c'est se valoriser soi, et c'est humain, bien entendu, mais par rapport à la combinaison dont je parlais tout à l'heure il y a un problème.

- Il y a encore une autre voie, plus difficile c'est vrai, mais à laquelle nous invitent les découvertes dans les sciences dures, aux frontières des disciplines, qui est la voie de la transdisciplinarité, c'est-à-dire d'architectures conceptuelles. Je vais prendre le cas des sciences humaines, qui prennent de façon centrale la notion d'activité, et les rapports des activités entre elles et des sujets humains. Ce qui caractérise l'activité humaine c'est que les découpages sont faits par le sujet lui-même. Une action, c'est une organisation d'activités qui présentent une unité de sens pour le sujet qui s'y engage. Une activité industrielle c'est beaucoup d'actions très compliquées mais qui présentent une unité de sens. On adopte les découpages faits par les acteurs et pas les découpages faits par les chercheurs. Le chercheur se donne comme contrainte supplémentaire d'adopter les contours des objets tels qu'ils apparaissent dans les activités. Nous avons là un problème difficile mais très stimulant, qui est de se poser la question : n'y a-t-il pas place pour des rapprochements ? C'est vrai pour les sciences humaines, moi je constate des convergences de plus en plus fortes entre l'ergonomie, la gestion, la formation des adultes, le travail social, la thérapie, autour de la notion d'activité. Ces champs-là deviennent plus proches, ils ne sont plus prescriptifs mais ils ont une intention de comprendre ce qui se passe au réel, pour proposer une intelligibilité, une compréhension, ce qui est le projet classique de la démarche scientifique, qui n'adopte pas les critères classiques positivistes des démarches expérimentales.

Question : *nous sommes confrontés à la nécessaire professionnalisation des formations. Néanmoins, par rapport à « savoirs, capacités, compétences », est-ce qu'il reste de la place aux comportements ? C'est-à-dire que l'on voit réapparaître les humanités dans les formations et je me demande quelle place on peut laisser à la formation de l'individu, pour former un citoyen, quelqu'un*

qui est capable de réfléchir au monde qui l'entoure, d'avoir un esprit critique, et qui ne soit pas seulement un professionnel.

Réponse : savoirs, capacités, compétences n'excluent pas comportement. Quand vous étudiez par exemple les capacités, le monde de la formation a distingué savoir, savoir-faire, savoir-être. Les savoir-être ce sont les comportements, en gros. La culture de la formation porte cela. Le monde qui valorise les compétences d'une certaine façon aussi. Lisez les écrits actuels sur les compétences, ils réintroduisent le sens pour les sujets, les valeurs, parce qu'en situation, si l'on s'intéresse aux gens en situation, on est obligé de se demander si cela prend sens pour eux. De ce point de vue le monde de la formation et le monde du travail ne peuvent pas échapper à la question que vous posez, pour une raison simple, c'est que ce sont toujours des compromis d'activité. Vous ne pouvez pas programmer une action de formation durablement pour des adultes si elle ne présente pas un petit peu de sens pour la personne. Toute l'astuce, ce n'est pas de donner du sens mais de présenter des dispositifs qui présentent du sens, pour l'entreprise ou pour l'organisation, et qui présentent du sens pour les intéressés. Les gens s'engagent dans des activités de formation si elles présentent un minimum de sens, sinon même l'employeur, le manager, ne s'y retrouve pas, il a du mal. C'est vrai de la formation mais c'est vrai de l'activité en général. N'importe quel exercice du travail, si l'on s'y retrouve un peu, si l'on y prend du plaisir, si une situation de travail vous apporte quelque chose sur le plan personnel, vous vous y engagez beaucoup plus facilement, même si à la limite c'est moins rémunéré. Tout le monde sait que l'on fait des compromis avec cela. J'accepte tel travail parce qu'il très intéressant, peut-être moins rémunéré mais j'y trouve mon compte, il prend sens pour moi et je m'y retrouve. A l'inverse certaines personnes qui ont un travail très rémunéré qui leur déplaît sur le plan psychique vont avoir des activités en dehors de leur travail pour s'y retrouver sur le plan psychique. Ce sont des comportements classiques.

Q : *vous avez cité les Grecs dans votre exposé, avec ma question nous allons passer de l'Olympe à la Béotie, c'est-à-dire que ma question sera de stricte compréhension. Dans votre tableau sur les cultures éducatives, dans le modèle de l'enseignement, j'ai compris que dans la colonne modèle d'enseignement il y avait un modèle sous-jacent de communication, assez élémentaire. En termes techniques un émetteur, un canal, un récepteur, l'enseignant détecteur et transmetteur. La communication semble unidirectionnelle, largement indépendante du contenu semble-t-il. C'est un tableau qui est un modèle. Puis avez fait voler en éclats ce modèle dans votre dernière partie en disant que l'identité duelle d'enseignant-chercheur est*

remise en question au profit d'un modèle plus riche, au terme duquel le praticien est amené à réfléchir sur sa propre pratique et sa réflexion fait partie de sa propre pratique. C'est ainsi que se font les choses. Ma question est : à quelle nécessité répond cette transformation observable aujourd'hui ?

R : trois réactions. La première c'est que c'est un modèle de communication mais ce n'est pas un modèle unilatéral. La communication c'est une communication réciproque. Disons que dans les situations d'enseignement classiques, comme les situations avec les médecins, qui prend la parole pendant combien de temps, c'est quand même inégal, mais c'est un modèle de communication réciproque. Ce ne serait pas unilatéral. Deuxième chose, c'est qu'il ne faut pas mélanger culture d'enseignement et système d'enseignement, c'est-à-dire que certains systèmes d'enseignement peuvent en réalité fonctionner dans cette culture-là. Troisième chose, il m'arrive ce que je ne voulais pas qu'il m'arrive, c'est que vous prenez les trois comme une sorte de hiérarchie, le troisième étant le plus joli. Je ne pense pas que le trois soit plus riche que les autres, simplement il est nouveau et il fait l'objet d'une organisation sociale que l'on n'avait pas avant. Donc l'hypothèse que je fais moi c'est que l'avenir c'est la combinaison, ce n'est pas de déplacer les actions éducatives de ce côté-là, c'est d'avoir des dispositifs ensembliers qui combinent les trois. Il y a des moments d'enseignement qui remplissent une fonction importante. Je ne suis pas en train de dire que ce n'est pas bon. Donc c'est un petit peu comme dans les formes économiques et sociales, on a successivement l'autarcie, la petite production marchande, le système capitaliste du XVI^e siècle, celui du XIX^e, du XX^e. Ce qui est drôle c'est qu'aucune des formes économiques ne disparaît complètement. Simplement elles se recomposent les unes les autres. Comme vous le savez on a encore vu des formes d'esclavage. Les formes d'autarcie existent encore. L'histoire n'élimine jamais totalement, elle reconfigure des formes sociales antérieures. C'est pareil pour les systèmes éducatifs. On va avoir des reconfigurations d'éléments. Mon dernier point, c'est qu'il ne faut pas utiliser le mot « nécessité » mais le mot « contexte ». C'est parce qu'il y a développement de l'économie de service, c'est parce qu'il y a des calculs de productivité qui ne se font plus sur les équipements mais sur le travail. Ce que l'on appelle les trente glorieuses, c'est la mise en place d'un système économique, social, éducatif d'ensemble, qui a permis de sortir de la crise des années trente. Les politiques keynesiennes, qui sont absolument structurantes, ont été des politiques fondées sur le développement des marchés intérieurs. Pour faire tourner la machine on a compris qu'il fallait donner des salaires aux gens. Cela a contribué de manière fondamentale au re-départ des économies après guerre. Là nous étions dans une logique de production tirée par l'offre et non par la demande, parce que la demande, on avait une sorte

d'assurance sur le fait qu'elle existait, puisque l'on avait développé les marchés intérieurs en donnant des salaires. Tandis que là nous sommes dans une situation où au contraire il y a une volatilité de la demande. Ce qui veut dire que quand la demande se raréfie elle devient plus forte et donc je suis obligé de penser mon modèle économique en terme d'économie de service, de flexibilité des activités productives, de calculs financiers, parce que les calculs financiers sont très différents des calculs de production aujourd'hui. Donc nous avons une configuration depuis les années quatre-vingts complètement différente de celle que nous avons connue auparavant. Je ne sais pas s'il faut appeler cela de la nécessité, mais disons que cela fait une forte pression pour que tout cela bouge en même temps. On ne va pas dire que c'est l'économie qui commande tout le reste, tout cela bouge en même temps.

Q : *Vous avez dit tout à l'heure : « réfléchir sur son propre fonctionnement d'apprentissage », pour moi c'est au cœur de tout. Mais j'ai une question rémanente, avec laquelle j'ennuie tout le monde depuis longtemps, qui est que pour moi nous sommes construits les uns et les autres sur des modèles d'apprentissage qui sont différents et que certains vont être dans la démarche analytique, d'autres dans un apprentissage plus global ; il y en a qui vont vouloir y mettre un fantasme de toute maîtrise, d'autres qui vont être dans l'affectif, et ce qui me fait peur dans les systèmes que nous montons c'est que, aussi ouverts soient-ils, on est rattrapés par nous-mêmes et je vois des cas de formateurs - je ne sais pas si c'est le bon mot, d'universitaires on va dire - qui ont mis en place des concepts et des méthodes de formation apparemment par études de cas, apparemment par mises en situation, mais qui ne lâchent jamais la main de l'étudiant, en lui disant : « tu pars d'un point, tu dois aller à tel point et moi, tuteur, je vais te dire par où tu dois passer », et cela me fait plus peur que n'importe quoi car je trouve que c'est encore moins mauvais de faire un transfert de savoir pur et dur que de faire croire à l'étudiant qu'il a une marge de liberté là où je trouve qu'il n'en a pas.*

R : Là encore deux réactions. La première, c'est pour dire que c'est précisément, pour aller dans votre sens, parce qu'il y a des fonctionnements intellectuels, que se trouve légitimée la prise de conscience de son propre fonctionnement. Autrement ce ne serait pas intéressant. Il existe des tentatives, comme celle de La Garanderie, que certains d'entre vous connaissent : il y a des fonctionnements à l'auditif, d'autres au visuel. D'autres fonctionnent au cognitif... On a une représentation de soi fondamentale. On se représente un soi cognitif, pour des motifs que l'on présente comme cognitif, et inversement. La prise de conscience de son propre fonctionnement est un outil de maîtrise de son identité et des transformations de son identité. Deuxième point : j'ai lu un

livre d'une collègue sur l'auto-formation, quelque chose de formidable a priori, mais lorsque l'on entre dans les articles qui parlent des pratiques on rencontre des dispositifs qui se définissent comme : on a créé des moments d'auto-formation, par lesquels on oblige les gens à entrer dans des démarches d'auto-formation, qui ne viennent pas naturellement. Le système met en avant la subjectivité et en réalité dans son fonctionnement il fait de la prescription de subjectivité, ce qui est le contraire de la subjectivité. C'est là que la distinction entre culture d'activité et activité est importante. L'auto-formation lorsque l'on en parle, c'est de la culture d'activité, tandis que le fait de tenir la main, comme vous disiez tout à l'heure, au réel, c'est de l'activité proprement dite, et on y tient. Nous tous, autant que nous sommes, avons des contradictions entre ce que nous disons que nous voulons faire et ce que nous faisons en réalité. C'est lié aux représentations que nous nous faisons de nous-mêmes et que nous voulons donner à autrui, et d'une certaine façon cela peut être bien intentionné, pas forcément manipulateur. Nous nous piégeons nous-mêmes, ce qui explique au passage que dans l'analyse des pratiques des enseignants, ou de toutes les professions qui agissent sur autrui, on a tendance à dire plus ce que l'on veut faire que ce que l'on fait en réalité. C'est vraiment caractéristique. Si bien qu'il ne suffit pas de se contenter des discours, il faut observer les activités.

Q : dans la question que je vais vous poser je vais me mettre en candide, apprenant citoyen. Vous avez conjugué un certain nombre de fois les notions, de formation, d'enseignement et de culture, et vous avez dit plus de trente fois le mot « transformation », plus de vingt fois le mot « pression ». Pression, c'est une offre de formation sur une demande de formation, ou un besoin à satisfaire. Transformation, il y a des acteurs qui s'entrechoquent. Au lieu de transformation, je crois qu'il vaut mieux parler de mutation parce qu'il y a une alchimie avec des inhibiteurs, des retardateurs. Le pauvre apprenant citoyen que je suis, on lui parle de la loi sur les acquis professionnels, on lui parle de l'alternance, on lui parle de l'apprentissage, on lui parle du LMD, 3-5-8, et on ne sait plus où on en est. Il y a un référentiel à trouver. Vous avez l'art de trouver un référentiel à géométrie variable, ce qui fait des champs très différents les uns des autres, et on peut se poser la question : avec quels moyens ?

R : Je vois deux choses. A propos du mot transformation : le problème, dans les sciences humaines, c'est que l'on utilise le langage courant comme outil scientifique. Vous mettez dans transformation un contenu, moi j'en mets un autre, et puis voilà. Je voudrais introduire une distinction importante, entre concept mobilisateur et concept de compréhension. Pour motiver les hommes, pour organiser des activités, pour concevoir des actions, nous avons besoin

d'outils mobilisateurs. Les notions de savoir, de capacité, de compétence en sont. Ce ne sont pas forcément des outils pour comprendre. Je vais vous donner une définition de la formation qui serait un concept mobilisateur : la formation est ordonnée à l'*achievement*, à l'autonomie de la personne. C'est une magnifique définition de la formation, mais c'est une définition finalisante, qui permet d'orienter l'activité, de mobiliser l'activité. Définir la formation comme un espace de production de nouvelles capacités, de certains types de transferts, ce n'est pas attirant. C'est une intention de compréhension. Ce que je suis en train de dire, c'est que le mot « transformation » ou le mot « mutation » peuvent dire la même chose. Vous pouvez leur donner un contenu fort ou un contenu faible, tout dépend de la définition. Pour la question des moyens, là encore je ne suis pas dans un propos du type mobilisateur, je suis centré sur des outils d'analyse, donc les moyens que je vous propose sont des outils intellectuels, des moyens d'analyse. Le « faire » de la formation va bien entendu nécessiter des moyens, mais je ne peux pas courir deux lièvres à la fois. La question qui m'était posée était différente, autour de la pédagogie et de la professionnalisation.

Q : *Un commentaire et une question si vous le voulez bien. Le commentaire c'est que moi aussi j'ai perçu le tableau comme un peu caricatural, et du point de vue enseignement je pense que nous avons depuis longtemps quitté la colonne purement transmissive pour aller vers la colonne du milieu qui concerne plutôt la construction des apprentissages. Et nous l'avons quittée depuis tellement longtemps que nous avons oublié ou nous feignons d'oublier qu'en fait il y a encore une grande part de transmission. Mais j'ai bien entendu le fait que nous devons maintenant intégrer les trois colonnes.*

R : j'ai dit aussi que c'était un outil pour analyser les cultures, pas un outil pour analyser les activités, c'est tout aussi important.

Q : *Pour nous aider à analyser nos activités et pour faire en sorte que nous puissions mieux nous connaître et mieux connaître nos propres fonctionnements. Vous avez parlé tout à l'heure de La Garanderie, quels seraient les avantages à avoir davantage de contacts, voire à avoir une synergie avec les gens qui font de la psychologie cognitive ?*

R : Votre question est un peu prescriptive. Je vais essayer de répondre, non pas de manière détournée, à la question : pourquoi la psychologie cognitive

s'est-elle tant développée ? Ce n'est pas tout à fait la même chose mais il y a un lien très fort avec ce que je vous ai raconté. Si nous admettons l'idée que maintenant ce n'est pas seulement le processus de travail qui est intéressant socialement mais la conduite des processus de travail, c'est ma mise en représentation du travail qui compte. Auparavant l'ergonomie consistait à étudier des sièges non douloureux ou des aspects de ce genre. Aujourd'hui, pour l'essentiel on s'intéresse à la psychologie cognitive parce qu'elle est devenue un enjeu économique et social majeur. Ce qui devient un enjeu, ce ne sont pas seulement les pratiques mais c'est la mentalisation des pratiques. Donc on ouvre un champ formidable à la psychologie cognitive, et pas seulement, car on a créé, foin d'avarice, la sociologie cognitive, la linguistique cognitive, la cognitive, etc., pour les mêmes raisons. Il y a un déplacement de l'intérêt social des politiques et des organisationnels sur l'activité de mise en représentation des activités. J'explique ainsi le développement des stratégies cognitives. Maintenant il y a une autre question derrière votre question, qui est : est-ce que ce n'est pas dangereux ? Tout dépend du rapport entre émotion et cognition. Le gros problème à mes yeux c'est que toute une partie de la psychologie cognitive considère les processus cognitifs comme des processus d'information, de transformation des représentations. D'une certaine façon elle ne se pose pas assez la question de l'activité de représentation elle-même, et de ce qui est le ressort de l'activité de représentation. Moi je fais l'hypothèse qu'à toute action correspond une émotion, c'est-à-dire que c'est l'émotion qui est une rupture naturelle de l'activité : quand il y a une rupture dans le cours habituel de l'activité se crée une émotion, et c'est cette émotion qui va être fondatrice d'une action particulière. Faire un travail de mise en représentation, c'est aussi une activité particulière. C'est parce que l'on a eu une petite émotion (les psychologues de la chose appellent cela des micro-émotions) : ainsi les affects conversationnels, qui font que quand on se parle on a des affects qui nous font penser à des choses et qui activent tantôt l'activité représentationnelle, tantôt l'activité discursive. Et le problème c'est que la psychologie cognitive ne rend pas assez compte, pour l'essentiel, du fait que la représentation ce n'est pas un état mais une activité, donc c'est se poser la question de l'activation de cette activité particulière. Le rapport entre émotion et cognition n'est pas assez inventorié.

Q : *A ce propos, en tant qu'enseignant dans une école d'ingénieurs, j'ai observé que certaines dispositions d'enseignement ont été initiées dans notre école, selon lesquelles on demande aux élèves d'avoir ce dédoublement réflexif par rapport à leur formation. Je trouve qu'il y a un jeu pervers parce qu'en même temps l'enseignant accompagne et n'est plus cette référence, derrière ce point omega, qui pourrait avoir quelque chose à dire. C'est un peu comme dans*

Matrix, tout est réinjecté dans le circuit, il n'y a plus d'extériorité, et je trouve cela éminemment dangereux de mettre les étudiants dans une situation où ils ont sans cesse à se regarder en train de faire les choses. Et cela touche au troisième point, la culture de la professionnalisation, parce que je pense que dans cette culture de la professionnalisation il y a un point que l'on appelle le faire-savoir, où finalement le but du jeu c'est de faire savoir ce que l'on a fait ou pas, pas forcément d'avoir fait, mais de faire savoir ce que l'on aurait pu faire. Là aussi on peut être dans une dérive très dangereuse du savoir et du savoir-faire. J'ai assisté en tant qu'enseignant à un groupe de travail à la Chambre de Commerce et d'Industrie de N où on a travaillé sur la professionnalisation et où, sans le dire, ce qui nous était demandé était de permettre à des étudiants d'avoir des habitus de classes sociales qui correspondaient à leurs fonctions, des habitus de l'ingénieur, des habitus de l'élève de telle école. Une de mes collègues ici qui enseigne à Paris XIII peut vous dire qu'une grande partie de son activité est de faire en sorte que des étudiants qui n'ont pas acquis les réflexes, la culture, les habitus français puissent avoir accès à cette culture, à ce masque social qui leur permettrait d'être dans la professionnalisation. Donc il y a deux points que je voulais évoquer à travers ces remarques.

R : Vous introduisez la question des rapports sociaux dans ces nouvelles pratiques. Ce que nous sommes en train de dire c'est que la mise en représentation, la réflexion sur l'action, sont des nouvelles pratiques. Elles ont toujours existé bien entendu mais leur valorisation sociale est quand même particulièrement forte aujourd'hui. La mentalisation des pratiques, c'est quelque chose de nouveau mais quand on a dit cela, on n'a pas dit quels sont les rapports sociaux qui s'installent dans ce nouveau champ de pratiques. De la même façon qu'il existait des rapports sociaux dans l'activité de travail, il va y avoir des rapports sociaux dans la mentalisation des activités de travail. Selon que l'on fait de l'ingénierie, de la recherche-action, de la recherche-développement ce n'est pas du tout les mêmes rapports d'acteurs. Il est clair que ce n'est pas parce que l'on parle de subjectivité que pour autant on est du point de vue du sujet. C'est probablement quand le discours sur le sujet est tenu par l'institution qu'en général cela correspond à une intention de maîtrise encore plus forte sur des secteurs que l'on touchait moins auparavant. On ne doit pas dire, me semble-t-il, que cela va forcément dans un sens ou dans un autre, c'est un nouvel espace d'activité, examinons quels sont les rôles d'acteurs, quels sont les enjeux, quels sont les intérêts au bout du compte des acteurs dans ces nouveaux espaces d'activité.