



LA DÉMARCHE ERGOLOGIQUE, UNE CONTRIBUTION ORIGINALE À LA COMPRÉHENSION DES RELATIONS ENTRE LA FORMATION ET L'EMPLOI

Séminaire d'Analyse du Travail (SEMAT) du Céreq



Sous la direction de
Samira MAHLAOUI et Jean-Paul CADET



LA DÉMARCHE ERGOLOGIQUE, UNE CONTRIBUTION ORIGINALE À LA COMPRÉHENSION DES RELATIONS ENTRE LA FORMATION ET L'EMPLOI

Séminaire d'Analyse du Travail (SEMAT) du Céreq

SOMMAIRE

Introduction générale	4
<i>Jean-Paul Cadet et Samira Mahlaoui</i>	
Le travail dans une perspective ergologique	9
<i>Xavier Roth</i>	
Les différents usages de la notion de compétence en entreprise au regard du couple « adhérence – désadhérence » : un exemple de l'apport conceptuel de l'approche ergologique . . .	14
<i>Louis Durrive</i>	
Dialogue et production de connaissances : un processus engageant et toujours risqué	27
<i>Dominique Efros</i>	
Les Groupes de Rencontres du Travail (GRT). De la petite histoire à la grande histoire	47
<i>Lidwine Ropert</i>	
Faire parler l'expérience au sein de Groupes de Rencontres du Travail. Eléments pour caractériser une modalité ergologique d'intervention et d'analyse du travail	68
<i>Stéphanie Mailliot</i>	
Les Groupes de Rencontres du Travail pour une évaluation ergologique du travail social	76
<i>Ingrid Dromard</i>	
Contrepoint en regard de la philosophie de Simone Weil	92
<i>Laure Minassian</i>	
Conclusion : quelques aspects marquants de la démarche ergologique abordés au cours de la séance du séminaire	94
<i>Jean-Paul Cadet et Samira Mahlaoui</i>	
Postface.	104
<i>Yves Schwartz</i>	

Introduction générale

Jean-Paul Cadet et Samira Mahlaoui***

La démarche ergologique a fait l'objet d'une séance « thématique » du Séminaire Analyse du Travail (SEMAT) du Céreq le 16 décembre 2016 (voir encadré), sous l'angle de son apport dans le champ de la relation formation-emploi-travail, avec pour objectif de mieux connaître cette démarche et ses usages dans ce champ. En vertu du projet du Céreq d'explorer sans cesse des méthodes ou démarches permettant de mieux cerner les contenus et contours des activités de travail, afin d'autoriser de meilleurs ajustements entre la formation et l'emploi, il s'agissait en particulier de s'interroger sur la contribution potentielle de la démarche ergologique en ce domaine.

Cette publication comprend les articles issus des exposés des chercheur(e)s sollicité(e)s pour cette séance du séminaire, tout en tenant compte aussi des échanges et des débats qui s'y sont manifestés. Elle s'enrichit par ailleurs d'autres contributions. Elle complète des publications antérieures émanant également des travaux du SEMAT ou reliées directement à ce séminaire (Mahlaoui, 2013 ; Mahlaoui, 2014), avec pour objet de présenter, de discuter et de confronter d'autres démarches ou approches pour analyser le travail en vue de mieux saisir les liens entre les formations et les emplois, et plus largement entre les savoirs mobilisables ou qui s'acquièrent en situation et les agirs professionnels effectifs.

La démarche ergologique ou l'ergologie¹ vise en l'occurrence à contribuer à l'analyse des situations de travail et plus généralement des activités humaines, en vue de mieux les comprendre mais aussi de les transformer. Elle est notamment sensible aux savoirs « investis » ou issus de la pratique que les « protagonistes » de ces activités développent en situation. Elle consiste alors à « mettre en dialogue » ces savoirs avec les savoirs « institués » ou académiques portant sur ces activités et liés à différentes sciences (humaines et sociales, mais aussi de la nature, de l'ingénieur). Elle repose ainsi sur des méthodes d'analyse impliquant au premier chef ces protagonistes, pour faire ressortir et mettre en discussion leurs différentes manières de concevoir leurs pratiques, les différents choix qu'ils font en situation, les différentes valeurs qui les animent et qu'ils transforment possiblement en normes, ainsi que pour envisager avec eux des transformations éventuelles.

Partant, comment le « point de vue » et les principes de cette démarche ré-envisagent-ils les relations entre les formations et les emplois ? Quelles sont en particulier les principales acceptions ou conceptions du travail qu'elle véhicule ? Et comment se sont constitués et ont évolué ses principaux fondements théoriques et méthodologiques ? En outre, comment définir et favoriser le « dialogue » entre savoirs institués et savoirs investis, et donc entre les différents acteurs qui en sont les porteurs (professionnels exerçant l'activité étudiée, hiérarchie, analystes ou chercheurs), au cœur de cette démarche ? Par ailleurs, dans quelle mesure peut-elle nous éclairer sur les notions clés utilisées de nos jours par les acteurs chargés de gérer les relations formation-emploi ? De même, en quoi et comment peut-elle se révéler utile à la compréhension et la gestion de phénomènes aussi importants aujourd'hui dans ce champ que les processus d'acquisition et de transmission des savoirs d'expérience au sein des organisations, ou les modalités d'évaluation et de reconnaissance du

* Ingénieur de recherche, Département Travail Emploi professionnalisation, Céreq.

** Ingénieure de recherche, Responsable de l'animation du Réseau des Centres associés, Céreq.

¹ Pour une prise de connaissance approfondie de cette démarche, voir Schwartz (2000) et Schwartz & Durive (2003 et 2009).

travail ? Enfin, à l'heure où le monde du travail est affecté par de nouvelles et puissantes mutations (développement des plateformes numériques, nouvelles formes d'organisation du travail qui se veulent plus horizontales et plus participatives, etc.), en quoi cette démarche peut-elle permettre une meilleure compréhension des nouvelles situations de travail ainsi générées et des conditions à réunir pour que les travailleurs puissent se les approprier et continuer à agir au mieux avec compétence mais aussi et surtout « en santé » ? Tel est le questionnement général posé ici à propos de la démarche ergologique, et pour lequel les contributions rassemblées apportent des éléments de réponse.

Présentation du SEMAT

Le séminaire d'échange et de production SEMAT (Séminaire d'Analyse du Travail) du Céreq existe depuis 2009. Il a pour objectif de capitaliser les acquis du Céreq sur le thème de l'analyse du travail. Il est parti du constat que sont mobilisés, au Céreq et au sein de son réseau des Centres de recherche associés, différents outils méthodologiques en analyse du travail, dans le cadre d'études et de recherches réalisées suite à des commandes, des appels à projets ou des appels d'offre divers (enquêtes de terrain, conseil/expertises, accompagnement méthodologique, etc.). Ce séminaire a également pour objectif de présenter et de mettre en discussion d'autres outils méthodologiques, développés et mis en œuvre ailleurs, afin de les faire connaître et de les intégrer éventuellement à la panoplie mobilisable par le Céreq, directement ou non (via un partenariat). Il s'agit dès lors d'approfondir la connaissance mutuelle de ces différents outils ou démarches en suscitant une réflexion collective sur l'articulation entre leurs principes ou caractéristiques et leurs usages. Dans cette perspective, le SEMAT s'est donné pour mission d'examiner leurs apports et limites, et leur contribution spécifique à la compréhension de cet objet particulier que constituent les relations formation-emploi-travail, afin d'apporter des réponses adaptées aux besoins des commanditaires, des demandes institutionnelles et des besoins des chargés d'études dans leur élaboration de projets d'étude ou de recherche.

A ce titre, le SEMAT repose sur des séances dites « thématiques », où sont exposés et discutés des outils ou des démarches spécifiques, à partir d'interventions de chercheurs ou d'analystes externes, ou de membres du Céreq et de son réseau. Ce séminaire organise aussi des séances « spéciale publication », ayant vocation à présenter des ouvrages venant d'être publiés et portant sur le thème du travail et de son analyse, en insistant notamment sur la dimension méthodologique.

Le SEMAT a enfin une visée de production collective et régulière de documents élaborés sur la base des présentations ou des discussions (publications Céreq, recensions publiées dans des revues scientifiques, comptes-rendus). Cette production est en particulier assurée pour offrir à l'ensemble des chargés d'études du Céreq et de ses chercheurs associés un « matériau » sur les démarches en analyse du travail exploitables pour la conception et la réalisation de leurs futures études et recherches sur les contenus d'emploi, les métiers, les pratiques professionnelles et leurs évolutions.

Xavier Roth ouvre le bal de ce dossier en exposant la perspective ergologique d'analyse du travail et en en saisissant la portée philosophique et par conséquent l'originalité. Il éclaire précisément quatre concepts, considérés comme « cruciaux » pour la démarche ergologique, et donnant à voir certains de ses apports fondamentaux : la « norme », l'« internormativité », la « renormalisation », la « santé ». L'ergologie privilégie ainsi l'entrée dans les problématiques du travail et de la formation professionnelle par la question des normes qui conditionnent l'activité. Elle fait paraître le travail comme un « phénomène d'internormativité » dans le sens où elle porte son attention sur les « rapports plus ou moins polémiques » que ces normes entretiennent entre elles. Elle s'intéresse à ce titre à la manière dont les travailleurs vont s'efforcer de « faire converger des normes qui ne sont pas par elles-mêmes convergentes ». Cet effort implique la hiérarchisation de ces normes et participe des inévitables « renormalisations » des prescriptions qu'ils sont amenés à opérer, notamment pour « faire ce qu'il ne faudrait pas faire pour pouvoir faire ce qui est à faire », et à légitimer si possible

dans le cadre d'un collectif de travail. Un tel effort qualifié par l'ergologie de « débats de normes » conditionne alors la possibilité de vivre en santé son travail. « *Car notre santé est fonction du degré de conciliation que nous sommes en mesure d'instituer entre des normes non-convergentes, mais qu'il faut coordonner pour pouvoir faire ce qui est à faire* ». Il revient à la démarche ergologique, en définitive, de clarifier ces débats de normes auxquels se livrent les travailleurs de façon plus ou moins latente.

Louis Durrive montre ensuite tout l'apport conceptuel que cette démarche est susceptible d'avoir dans le champ des relations formation-emploi-travail, à travers une illustration emblématique portant sur la notion de compétence, omniprésente dans ce champ et en même temps très controversée. Il présente et analyse en l'occurrence les usages de cette notion dans le domaine du management via un éclairage ergologique. Les différentes fonctions de la gestion des ressources humaines au sein des organisations ont en effet chacune leur propre usage du mot « compétence ». Le terme est ainsi retravaillé spécifiquement dans la pratique pour faire face aux défis qui se posent respectivement aux différents acteurs gestionnaires que sont l'organisateur, l'encadrant, le formateur, l'évaluateur et le recruteur. Une analyse ergologique de ces usages permet dès lors de reconnaître ce qui est acquis (la référence aux situations, la reconnaissance de l'insuffisance du prescrit), mais aussi ce qui reste à découvrir. Ce n'est pas tant l'insuffisance du concept que sa contradiction avec la vie réelle qui génère les points de vue différents à son endroit et les « débats de normes » ainsi induits, à la source de l'efficacité au travail. En termes ergologiques, c'est en définitive l'opposition entre « *désadhérence* » (ce qui est éloigné de la situation de travail vécue) et « *adhérence* » (ce qui est étroitement lié à cette situation) qui permet de comprendre ces usages différenciés de la compétence en entreprise.

Dominique Efos propose pour sa part une réflexion sur le « dialogue », en ce qu'une approche ergologique des activités de travail ne peut exister que par le dialogue. Elle se demande donc quelles sont les conditions de possibilité d'un « *dialogue sur le travail* » entre chercheurs et protagonistes des activités de travail. En quoi le dialogue peut-il réunir différentes disciplines académiques autour d'un objet « travail » qui sera toujours à redéfinir ? Et en quoi est-il approprié pour faire travailler ensemble « *formes académiques et non académiques du savoir humain* » ? Dans un premier temps, l'auteure s'attache à définir ce qu'on peut entendre par « dialogue », ce qu'on peut mettre sous ce terme si fréquemment utilisé à l'heure actuelle. Elle montre alors que, loin d'être une simple technique ou un mode d'interlocution, dialoguer signifie avant tout s'engager dans une relation qui « *humanise* ». Elle poursuit par l'exploration détaillée de la « *pédagogie dialogique* » théorisée par Paulo Freire pour en dégager les principes directeurs, dans le sens où cette pédagogie s'adresse à des adultes et mêle étroitement recherche et formation. C'est donc de manière indirecte qu'elle traite la question des rapports entre démarche dialogique et approche ergologique des activités de travail. Elle conclut toutefois en dégageant ce qui semble les rapprocher et pouvoir constituer autant de points de départ pour une analyse des relations entre dialogisme et ergologie.

Lidwine Ropert évoque ensuite ces « lieux » chers à la démarche ergologique, mis en place au sein de certaines organisations, où l'on s'évertue à mettre en dialogue savoirs investis et savoirs institués dans une perspective d'analyse et de transformation des situations de travail, et que l'on dénomme les « Groupes de Rencontres du Travail » (GRT). Elle part d'une « *petite histoire* » rencontrée en tant que professionnelle (elle est infirmière au sein d'une unité psychiatrique d'un hôpital public) et mise en débat au sein du GRT auquel elle participe, en montrant à quel point cela lui a permis de conforter sa posture de soignante. Elle se demande ensuite d'où vient cette idée d'une telle élaboration collective et comment sont nés précisément les GRT, en se situant cette fois à l'échelle de la « *grande histoire* » de l'ergologie. A l'appui de lectures et d'entretiens avec le fondateur de cette approche, Yves Schwartz, elle retrouve une à une les différentes racines conceptuelles et méthodologiques des GRT, depuis les années 1970 jusqu'aux années 2000, en passant par les années 1980 et les années 1990. Elle en vient alors à plaider pour le maintien et le développement aujourd'hui des GRT,

lesquels permettent surtout aux travailleurs qui s'y impliquent d'acquérir de nouvelles compétences, non pas dans la rupture mais bien au contraire dans la continuité, par des échanges et des débats de normes.

Stéphanie Mailliot souligne tout l'intérêt des GRT dans le domaine des relations entre formation, emploi et travail en s'interrogeant spécifiquement sur cette démarche comme configuration d'intervention possible pour s'attaquer à un enjeu crucial aujourd'hui au sein des organisations : la transmission des savoirs d'expérience au sein des collectifs de travail. Elle expose et analyse ainsi le cas d'une intervention menée sous la forme d'un GRT, là encore auprès d'infirmiers exerçant en psychiatrie au sein d'un hôpital, afin d'analyser et de faire évoluer les modalités par lesquelles ils se transmettent leur expérience, après que ces modalités ont été mises à mal par une modification des pratiques de certification et de recrutement de ces professionnels. Elle aborde dès lors les différentes questions traitées dans le cadre de ce GRT : verbalisation et formalisation des compétences à transmettre ; mise à jour des manières dont chacun, en poste depuis longtemps ou recruté plus récemment sur la base des nouveaux critères désormais à l'œuvre, se rapporte aux normes qui encadrent son activité ; mise en place de dispositifs ou de pratiques outillant utilement la transmission (espaces de discussion, tutorat...), etc. L'auteure revient aussi sur les différentes dimensions de la construction et de la transmission de l'expérience dans ce milieu de travail, et illustre comment des modalités d'analyse spécifiques à la démarche ergologique peuvent être mobilisées concrètement.

La réflexion sur les apports de la démarche des GRT se poursuit avec la contribution d'**Ingrid Dromard** à travers la présentation et le décryptage du même type d'intervention, mais appliquée cette fois à une autre problématique centrale aujourd'hui, celle de l'évaluation du travail, ainsi qu'à un autre milieu professionnel, celui de la « branche Famille » de la Sécurité sociale. La démarche exposée a porté précisément sur le thème de l'évaluation qualitative du travail social, et s'est déployée sur trois années au sein d'une caisse d'allocations familiales. L'auteure présente d'abord toute la spécificité et le défi de son questionnement initial, relatif à la manière dont il est possible de s'y prendre pour « *évaluer des activités de travail qui ne produisent pas de valeurs marchandes* ». Puis elle expose les grandes étapes de « *l'évaluation ergologique* » qu'elle a conçue et mise en œuvre dans le cadre du GRT, en s'attachant à clarifier et à analyser ses principaux choix méthodologiques et épistémologiques. Au total, cette évaluation apparaît largement « *complémentaire aux évaluations classiques* » et source d'apports importants « *dans notre société marchande et de droits* ». Elle est à voir aussi comme un appui à la mise en place d'un « *ergo-management* », lequel « *postule que chacun dans l'entreprise a un savoir, donc un pouvoir pour l'organisation du travail* », et entre ainsi en opposition avec les formes dominantes de management reposant avant tout sur une logique de contrôle, et induisant de la souffrance au travail et de l'individualisme. L'ergo-manager est justement « *celui qui accepte, en permettant que la complémentarité advienne dans les évaluations qu'il commande, un retour d'expérience sur ses conceptualisations organisationnelles et managériales ; c'est le dirigeant qui reconnaît que son activité s'inscrit dans un ensemble d'activités combinées qu'il lui faut connaître et comprendre* ».

Sociologue centrée sur l'activité d'apprentissage dans des contextes multiples (la classe, l'alternance, le travail, etc.), **Laure Minassian** propose ensuite un contrepoint à ces différentes analyses proposées par des ergologues, en s'appuyant sur la philosophie de Simone Weil. En effet, cette philosophie peut venir utilement se superposer et entrer en écho, au moins sur certains points, avec l'ergologie. Dans l'approche « *weillienne* », le travail est notamment perçu comme « *un espace qui en puissance permet une conscience réflexive* », cette puissance s'exerçant en de multiples endroits, et pas seulement en situation de travail stricto sensu. En outre, il est censé transformer les sujets en même temps que les sujets transforment la matière, et par conséquent « *développer un échange entre soi et la matière* ». Enfin, il est appréhendé selon une véritable « *perspective démocratique* », légitimant pleinement la « *connaissance de métier* ».

Jean-Paul Cadet et **Samira Mahlaoui** signent la conclusion générale en la construisant autour d'une exploitation originale des échanges et des débats qui ont eu lieu lors de la séance du SEMAT dédiée à la démarche ergologique, le 16 décembre 2016. Ils font précisément référence à quelques aspects théoriques et méthodologiques renvoyant à cette démarche et abordés au cours de cette séance, afin de faire ressortir « *quelques lignes fortes, sinon quelques enseignements à retenir à son propos* » : la place essentielle occupée dans cette démarche par le concept de « renormalisation » comme principale « *source de vie au travail* » ; l'adoption d'une posture dialectique entre « *enracinement dans le travail* » et prise de distance par rapport aux situations correspondantes ; l'importance du ou des dialogues à nouer entre les professionnels concernés par l'analyse, leur hiérarchie, le chercheur-intervenant, les autres chercheurs porteurs d'expertises spécifiques, et entre leurs différents savoirs ; l'intérêt de mettre en place et de faire fonctionner des GRT, en tant qu'« *archétype de la démarche ergologique* ».

Fondateur et principal théoricien de la démarche ergologique, **Yves Schwartz** nous fait enfin l'honneur d'une postface mettant en perspective les précédentes contributions, en se demandant « *quelle peut être la contribution propre de la démarche ergologique* » quant au projet du Céreq de « *mieux cerner les contours de l'activité de travail pour mieux ajuster les relations entre la formation et l'emploi* ». Il rappelle entre autres l'intérêt de « *partir d'abord du couple « adhérence-désadhérence »* » pour réinterroger ainsi la problématique Formation-Emploi. Il met notamment l'accent sur l'importance d'aller « *vers le « hic et nunc »* », vers l'adhérence, vers les savoirs investis et les « *savoirs-valeurs* », en voyant l'activité comme étant « *toujours négociation de compromis avec des normes antécédentes* » et donc « renormalisation ». Cela implique alors de repositionner la formation professionnelle qui cherche à outiller cette activité, en regard de cet exercice de négociation, et par conséquent de convoquer et de réinterroger en permanence les savoirs stabilisés. Pour faire se rencontrer et confronter les différents types de savoirs, l'auteur en appelle ensuite à la mise en place d'une « *dialogie ergologique* », respectant « *les conditions d'un échange des savoirs où chacun puisse admettre que les savoirs de l'autre puissent retravailler les siens propres* », et potentiellement porteuse d'importants effets transformateurs pour les professionnels concernés. Il en vient à présenter les GRT comme un « *outil démocratique* », à condition qu'ils soient mis en place sans naïveté et en impliquant les hiérarchies, voire en organisant aussi des GRT pour elles. Retravaillant de cette façon les liens entre formation et emploi, la démarche ergologique apparaît ainsi comme « *une tentative de resignification de ce que pourrait être aujourd'hui un vivre ensemble démocratique* ».

Bibliographie

- Mahlaoui S. (dir.) (2014), *Le travail au cœur de la relation formation-emploi. Journée d'étude, Marseille, 15 octobre 2012*, Céreq, Coll. Relief, n°45, 100 p.
- Mahlaoui S. (dir.) (2013), *L'analyse du travail et la relation formation-emploi. Quatre approches et démarches en usage au Céreq*, Céreq, Coll. Relief, n°44, 84 p.
- Schwartz Y. et Durrive L. (2009), *L'Activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II), suivi de Manifeste pour un ergoengagement*, Toulouse, Octarès Editions.
- Schwartz Y. et Durrive L. (dir.) (2003), *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse, Octarès Editions.
- Schwartz Y. (2000), *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès Editions.

Le travail dans une perspective ergologique

Xavier Roth*

Pour saisir la portée philosophique de l'approche ergologique – et par conséquent sa spécificité – nous commencerons par rappeler un fait : le travail est l'activité humaine où se concentre le maximum de tensions entre normes organisationnelles, juridiques, vitales, techniques, collectives, ou encore morales (Pillon et Vatin, 2007). C'est pourquoi l'ergologie privilégie d'entrer dans les problématiques du travail et de la formation professionnelle par la question des normes qui conditionnent l'activité. En ce sens, je définirais volontiers l'ergologie comme **un examen, au point de vue normatif, d'une situation de travail quelconque**. À l'instar de Wittgenstein, l'ergologie estime en effet qu'« *une œuvre philosophique se compose essentiellement d'éclaircissements* » (Wittgenstein, (1922), 1993). Son enjeu est de faire paraître, dans un but de **clarification**, les « débats de normes » plus ou moins latents auxquels se livrent les individus en milieu professionnel (Schwartz, 2000). Un tel positionnement conduit l'ergologie à comprendre le travail depuis une analyse, non pas de l'activité, mais des modifications *par* l'activité des normes du travail. Son enracinement dans une tradition philosophique allant de Descartes (union âme/corps) à Canguilhem (santé) en passant par Marx (aliénation), explique d'autre part l'attention toute particulière qu'elle porte à l'**expérience vécue** de ces tensions normatives, à ce qu'elles impliquent *in situ* aux niveaux des affects et de la santé des personnes qui les vivent. On considérera donc, avec Louis Durrive, que l'ergologie a pour objet l'activité de travail entendue comme « expérience des normes » (Durrive, 2015). La suite de ce texte vise à éclairer quatre concepts que l'on peut considérer comme cruciaux pour la démarche ergologique.

1. La norme

Si l'on admet que l'approche ergologique du travail commence par l'examen des normes sous lesquelles se déroule une activité quelconque, il est nécessaire de définir au préalable la notion de norme.

Georges Canguilhem, auteur d'une remarquable étude sur les rapports polémiques entre *Le normal et le pathologique*, considérerait que tout était donné par l'étymologie du mot norme : « *Quand on sait que norma est le mot latin que traduit équerre et que normalis signifie perpendiculaire, on sait à peu près tout ce qu'il faut savoir sur le domaine d'origine du sens des termes norme et normal, importés dans une grande variété d'autres domaines. Une norme, une règle, c'est ce qui sert à faire droit, à dresser, à redresser. Normer, normaliser, c'est imposer une exigence à une existence* » (Canguilhem, 1966, p. 177). Au-delà de la dimension de contrainte traditionnellement mise en avant par la sociologie (Durkheim, (1901), 2002, p. 22-23), la norme se caractériserait surtout pour Canguilhem par sa fonction correctrice. Sa raison d'être est à chercher dans une expérience affective de « valeurs négatives » (Canguilhem, 1966, p. 62), causée par la rencontre d'un existant dont l'anormalité appelle à être rectifiée. Normaliser, c'est de ce point de vue éprouver une insatisfaction, et chercher ensuite à la corriger par des procédures que l'on privilégie en raison de leur efficacité présumée pour résorber l'écart entre le mécontentement devant *ce qui est*, et la satisfaction escomptée une fois institué *ce qui doit être*. Ces procédures de rectification, qui visent donc à conformer un *fait* à une

* Maître de conférences, Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte (LaRAC), Université Grenoble-Alpes.

valeur, ce sont les normes. C'est pourquoi nous proposons de définir la norme comme **un principe de rectification d'une existence que l'expérience révèle insatisfaisante au regard d'une exigence**.

Le problème, c'est que la vie humaine est un lieu de formulation non pas d'une exigence, mais d'exigences au pluriel, aussi nombreuses et diverses qu'il y a d'individus. Et force est de constater que toutes ces exigences ne convergent pas en direction d'une seule et même unité. Il n'y a qu'à jeter un œil au fonctionnement de notre vie politique en démocratie pour s'en convaincre. Si nous sommes généralement d'accord sur la nature des maux dont souffre notre société (chômage, inflation, inégalités, etc.), nous divergeons en revanche sur la nature de l'idéal auquel elle doit tendre, et sur les normes à mettre en œuvre pour réaliser celui-ci. L'espèce humaine, à la différence des autres vivants, se caractérise autrement dit par la multiplicité des projets de normalisations de ses conditions d'existence. Ce qui ne va pas évidemment sans vives polémiques dès lors que les systèmes de normes que nous visons à instituer entrent en conflit les uns avec les autres, en raison de la divergence de nos vues respectives sur ce qui *doit* être fait. Sur ce point, l'ergologie me semble avoir révélé une dimension tout à fait fondamentale de la norme, en raison de ses conséquences sur la santé des travailleurs. L'ergologie est une philosophie qui s'est pour partie constituée dans la fréquentation de situations concrètes de travail. Or, comme je le disais en introduction, ce qui caractérise le travail est sa haute teneur en conflits normatifs. Et ce qu'a mis au jour le regard ergologique – sans doute outillé ici par des lunettes philosophiques empruntées à Canguilhem – c'est que les tensions entre systèmes de normes non-convergeants ne sont pas seulement des objets théoriques pour le sociologue ou l'économiste du travail. Ces tensions, dans la mesure où elles sont toujours *vécues* au niveau individuel – la fameuse « expérience des normes » dont l'ergologie a fait son objet –, concernent d'abord les travailleurs eux-mêmes. En portant son attention sur les rapports plus ou moins polémiques que les normes conditionnant l'activité entretiennent entre elles, l'ergologie fait effectivement paraître le travail comme un « phénomène d'internormativité ».

2. L'internormativité

Il est des concepts qui permettent de clarifier considérablement certaines situations complexes, du fait de leur capacité à unifier sous un seul terme une diversité d'éléments précisément rendus problématiques par leur dispersion. Tel semble être le cas de celui d'internormativité, emprunté à Jean Carbonnier, fondateur en France de la sociologie du droit – une des figures privilégiées de la norme. Ce concept désigne « *l'ensemble des phénomènes constitués par les rapports qui se nouent et se dénouent entre deux catégories, ordres ou systèmes de normes* » (Carbonnier, 1988, p. 313). C'est donc dire que le travail, en tant qu'activité où se concentre le maximum de tensions entre des normes techniques, juridiques, organisationnelles, etc., est un cas exceptionnel d'internormativité. C'est en un sens ce que pointe l'ergonomie depuis longtemps. En révélant qu'il y a toujours un écart entre le travail prescrit et le travail réel, celle-ci apporte en effet la preuve factuelle que la convergence des différentes normes conditionnant une activité quelconque ne peut jamais être intégralement assurée au niveau des normes organisationnelles. Si bien que ces divergences normatives, non résolues au niveau des prescriptions, doivent nécessairement être levées dans la situation par les travailleurs eux-mêmes pour pouvoir faire ce qui est à faire. Comme l'écrivait Canguilhem au détour d'une réflexion sur le machinisme industriel, « *la subjectivité reparait sur chaque plan où on tente de nier, en le dépassant, le « heurt » qu'elle inflige à la recherche objective* » (Canguilhem (1947), 2015, p. 295). Parce qu'une situation professionnelle ne va pas sans phénomènes d'internormativité, la condition de possibilité du travail réside *in fine* dans l'engagement personnel des travailleurs – mais toujours moyennant des « supports collectifs », on y reviendra – pour résorber dans le feu de l'action les tensions normatives non résolues au niveau des prescriptions. Ici se joue la dimension proprement humaine du travail : là où une machine serait mise en échec devant la non-convergence des normes conditionnant son activité, la personne humaine,

parce qu'elle est une puissance imaginative capable de s'arracher au fait établi pour poser des buts, va s'efforcer de faire converger des normes qui ne sont pas par elles-mêmes convergentes.

3. Travailler, c'est « renormaliser »

Travailler, c'est donc toujours à quelque degré chercher à concilier l'inconciliable. Ou, pour le dire mieux, travailler c'est viser l'établissement d'une harmonie entre les normes, en partant du bruit résultant de leurs interférences. Bachelard disait que « *penser une expérience, c'est alors cohérer un pluralisme initial* » (Bachelard, (1938), 1975, p. 11) ; cette formule pourrait être transposée de l'épistémologie au champ professionnel ainsi : *travailler, c'est cohérer un pluralisme normatif initial*. Mais comment cette unité peut-elle être obtenue ? Comment faire converger, dans un souci d'harmonisation, ce qui en soi ne converge pas ? Une telle coordination ne peut s'obtenir qu'au moyen d'une **hiérarchisation** des différentes normes qui encadrent l'activité. Telle guide de musée va ainsi prioriser la qualité d'une visite en passant plus de temps que prévu devant ce qu'elle estime être une œuvre clé, quitte à revoir à la baisse le nombre de pièces qu'on lui demande de présenter aux visiteurs sur une journée ; telle assistante sociale, en signant un formulaire à la place d'un bénéficiaire pour accélérer la procédure, va prioriser le secours d'urgence sur ce qui peut pourtant paraître de prime abord comme une règle déontologique élémentaire ; tel ouvrier, en laissant volontairement ouvertes les portes d'une presse hydraulique en fonctionnement, va subordonner sa propre sécurité à la réalisation d'un travail qui ne peut sans cela être considéré comme « bien fait ». Par où l'on voit que travailler, c'est toujours pour une part transgresser – sous réserve que l'on n'entende pas par-là faire ce que l'on veut, au gré de ses envies : travailler n'est pas « re-normer » l'activité, en substituant ce qu'on aimerait faire à ce qu'on doit faire. Il s'agit plutôt de remarquer que pour faire son travail, il y a toujours un moment où il nous faut sortir du cadre, et « prendre sur soi ». Parce que les normes valent pour des conditions standard, elles nécessitent toujours d'être actualisées pour coller à une situation qui ne peut qu'être singulière ; et parce que les normes valent pour tout le monde, et donc pour personne, l'individu doit les personnaliser pour s'approprier ce qu'on lui demande (Durrive, 2014). C'est pourquoi l'ergologie considère qu'il n'y a pas de travail qui n'engage une part de « renormalisation » des prescriptions par l'individu. Renormaliser, ce n'est donc pas faire librement ce que l'on veut : c'est **faire ce qu'il ne faudrait pas faire pour pouvoir faire ce qui est à faire**. Cette formulation est volontairement provocatrice, mais elle montre de manière corrélatrice combien il est préférable, pour vivre en santé ses renormalisations au travail, de disposer de supports sociaux. Pouvoir s'appuyer sur un collectif de travail permet en effet de faire reconnaître la légitimité de ses propres renormalisations – voire même de les diffuser et de les pérenniser au sein du service. Les discussions collectives portant par exemple sur les « bonnes » ou « mauvaises » manières de faire représentent ainsi une dimension centrale de la santé en milieu professionnel.

4. La santé

Prendre véritablement au sérieux le fait que les normes ne sont jamais parfaitement et immédiatement convergentes implique de refuser l'idée que le travail puisse se réduire à une simple application des consignes, où la subjectivité des travailleurs disparaît derrière la stricte exécution des prescriptions anonymes. Si pour faire ce qui est à faire, je dois en effet actualiser et personnaliser les normes qui me conditionnent, cela signifie qu'il ne peut y avoir d'applications sans implication personnelle. « *Jamais un ouvrier ne reste devant sa machine en pensant : je fais ce qu'on me dit* » : ces mots d'un ajusteur, longuement analysés par Yves Schwartz dans sa thèse (1988, p. 465), font ici écho à la fameuse formule de Sartre selon laquelle « *l'important n'est pas ce qu'on a fait de nous, mais ce que nous faisons nous-mêmes de ce qu'on a fait de nous* » (Sartre, 1952, p. 85). Au travail comme dans la vie en général, je ne suis pas le simple acteur de la norme, j'en suis toujours pour

partie l'auteur. Cette irruption du « soi » dans le domaine anonyme des normes de standardisation se manifeste au travail sous la forme d'« usages de soi » (Schwartz, (1987) 1992). Travailler, c'est effectivement arbitrer entre d'une part ce que « les autres » exigent de moi (collègues, responsables, clients, usagers, etc.), et d'autre part ce que moi, en tant que personne, j'exige de moi-même. L'ergologie parle de « débats de normes » pour qualifier cette activité de coordination normative déployée par l'individu pour vivre en santé son travail. Car notre santé est fonction du degré de conciliation que nous sommes en mesure d'instituer entre des normes non-convergentes, mais qu'il faut coordonner pour pouvoir faire ce qui est à faire. C'est là ce qu'a bien vu Wittgenstein lorsqu'il considère qu'« *un problème philosophique est de la forme : "Je ne m'y retrouve pas"* » (Wittgenstein, (1953), 2005, §123). La confusion que nous éprouvons au travail tient souvent au fait que nous faisons l'objet d'injonctions contradictoires que nous parvenons difficilement à concilier, si bien que « *nous sommes pour ainsi dire empêtrés dans nos propres règles* » (*Ibid.*, §125). À l'inverse, s'épanouir dans son travail, lui donner du sens, c'est expérimenter au plan affectif le fait que nous sommes pour quelque chose dans ce qui arrive : « *Je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi* » (Canguihem, (1988), 2002, p. 68). Face aux normes, l'individu « *n'est jamais en simple réaction, mais toujours plus ou moins en évaluation* » (Durrive, 2014, p. 174). À ce titre, il est le seul à pouvoir déterminer ce qui fait pour lui la **normalité** de son travail. Et la normalité dont il est ici question n'est pas un fait statistique anonyme mesurable objectivement, mais renvoie à un jugement de valeur subjectif, par lequel l'individu apprécie positivement le sens de la hiérarchisation des normes qu'il a opérée pour faire ce qui est à faire. Cette dernière remarque est lourde de conséquences. Affirmer qu'il n'y a de normalité qu'au plan de l'expérience, c'est considérer comme irrecevable toute tentative visant à l'établir en toute exterritorialité – c'est-à-dire à distance des situations où les tensions liées à l'internormativité du travail sont vécues. Et si la normalité relève de l'épreuve et non de la preuve, l'on peut affirmer avec l'ergologie que « *rien de sérieux ne peut être dit sur le travail indépendamment de ceux qui travaillent* » (Di Ruzza, 2003, p. 51). Car les travailleurs sont les seuls à disposer de ces « savoirs en adhérence » aux situations (Schwartz, 2009), issus de leur l'expérience vécue, qui les renseigne sur la normalité de la coordination des normes encadrant leur activité. Ici, le chercheur, le manager et le formateur sont soumis à une même obligation : celle de prendre en compte la portée existentielle des normes qu'ils conçoivent et/ou mettent en œuvre. Sans quoi, comme l'avait jadis établi Kant, « *la raison, dans sa tentative de décider quelque chose a priori sur des objets, et d'étendre la connaissance au-delà de l'expérience possible, est tout à fait dialectique* » (Kant, (1781), 1980, p. 880).

Bibliographie

- Bachelard G. (1938), *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1975.
- Canguilhem G. (1966), *Le normal et le pathologique*, Paris, P.U.F.
- Canguilhem G. (1947), « Milieu et normes de l'homme au travail », dans *Œuvres complètes*, tome IV, Paris, Vrin, 2015, p. 291-306.
- Canguilhem G. (1988), « La Santé : concept vulgaire et question philosophique », *Cahiers du Séminaire de Philosophie*, n°8, repris dans *Écrits sur la médecine*, Paris, Seuil, 2002, p. 49-68.
- Carbonnier J. (1988), « Internormativité », dans Arnaud A. J. (Dir.), *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*, Paris, L.G.D.J.
- Durkheim É. (1901), *Les Règles de la méthode sociologique*, édition électronique disponible sur le site des Classiques des sciences sociales, http://classiques.ugac.ca/classiques/Durkheim_emile/regles_methode/regles_methode.html, 2002.
- Di Ruzza R. et Halèvy J. (2003), *De l'Economie politique à l'ergologie. Lettre aux amis*, Paris, l'Harmattan.
- Durrive L. (2014), « La démarche ergologique : pour un dialogue entre normes et renormalisation », dans *Ergologia*, n°11, Aix-en-Provence, Mai 2014, p. 171-198.
- Durrive L. (2015), *L'expérience des normes : comprendre l'activité humaine avec l'ergologie*, Toulouse, Octarès Éditions.
- Kant E. (1781), *Critique de la raison pure*, dans *Œuvres philosophiques*, Tome I, Gallimard, Coll. La Pléiade, 1980.
- Pillon T. et Vatin F. (2007), « La question salariale : actualité d'un vieux problème », dans Vatin F. (dir.), *Le salariat. Théorie, histoire et formes*, Paris, La Dispute, p. 29-48.
- Sartre J.-P. (1952), *Saint Genet, comédien et martyr*, Paris, Gallimard.
- Schwartz Y. (1987), « Travail et usage de soi », dans *Je, sur l'individualité*, Éditions sociales, 1987, p. 181-204, repris in *Travail et Philosophie : convocations mutuelles*, Toulouse, Octarès Editions, p. 45-66, 1992.
- Schwartz Y. (1988), *Expérience et connaissance du travail*, Paris, Éditions sociales.
- Schwartz Y. (2000), *Le Paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès Éditions.
- Schwartz Y. (2009), « Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence », dans P. Béguin et M. Cerf (Dir.), *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*, Toulouse, Octarès Éditions, p.15-28.
- Wittgenstein L. (1922), *Tractatus logico-philosophicus*, trad. Granger, Paris, Gallimard, 1993.
- Wittgenstein L. (1953), *Recherches philosophiques*, trad. Dastur et alii, Paris, Gallimard, 2005.

Les différents usages de la notion de compétence en entreprise au regard du couple « adhérence-désadhérence » : un exemple de l'apport conceptuel de l'approche ergologique

Louis Durrive*

Introduction

Enseignant-chercheur à l'Université de Strasbourg, je co-anime depuis dix ans un master de formation continue intitulé « *Ingénierie de la formation et des compétences* ». Le public est constitué majoritairement de cadres d'entreprises, dans la fonction Ressources humaines. L'analyse des contenus des mémoires produits au cours de ce master m'a conduit à distinguer cinq fonctions managériales, entendues dans le sens de la gestion des compétences, que j'ai nommées ainsi : organiser, encadrer, former, évaluer, recruter.

Omniprésent dans le contexte de l'entreprise, le terme de « compétence » n'est pas forcément entendu de la même façon par tous les acteurs : ces différents usages du mot vont ainsi permettre de nuancer le concept opératoire de « compétence ». Pour comprendre comment ces différentes fonctions RH mobilisent ce terme, j'ai voulu faire travailler un outil conceptuel propre à la démarche ergologique : le couple « adhérence-désadhérence » (Durrive, 2016).

1. Un éclairage sur le couple adhérence-désadhérence

a). La notion d'adhérence peut être éclairée par une analogie avec la grammaire. On distingue en effet d'une part les marqueurs grammaticaux ancrés dans la situation d'énonciation tels « ici » ou « aujourd'hui » : ils supposent un ancrage dans un espace et un temps précis, avec la personne en face de soi. Par opposition, il y a d'autre part des marqueurs coupés de la situation d'énonciation : non plus ici mais « à cet endroit », non plus aujourd'hui mais « ce jour-là ». Dans ce cas, la référence à l'espace et au temps se veut neutre et générale. On voit bien la nuance entre les marqueurs ancrés ou coupés : en adhérence dans l'ici-maintenant ou bien en désadhérence, détachés, décollés du présent à vivre.

b). Ce concept d'adhérence me paraît être une clé de compréhension de la démarche ergologique. Yves Schwartz utilise une autre métaphore : il compare le vivre dans l'adhérence à un « *moteur de recherche* », une « *machine à scruter, à repenser, à réorganiser ses normes de prise sur les milieux* » (Schwartz, 2009).

c). L'adhérence peut ainsi être décrite comme notre expérience première du monde, notre vie au plus près des réalités et des contraintes réelles – soit selon Y. Schwartz comme « *la mobilisation de nos énergies, incorporées dans nos facultés intellectuelles comme dans nos équipements* ».

* Professeur en Sciences de l'éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation, Laboratoire Interdisciplinaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), Université de Strasbourg.

biologiques, pour détecter ce qui fait point de résistance et point d'appui dans le présent du milieu à vivre » (ibid.). L'auteur précise qu'il s'agit, pour le présent comme pour le milieu, de concepts tendanciels, « d'épaisseurs variables ». Par ailleurs, il est question de points de résistance et de points d'appui : c'est en effet dans l'adhérence que l'on est confronté aux circonstances. Bien souvent celles-ci forment uniquement une contrainte, mais elles peuvent parfois servir une initiative et apparaître comme des opportunités. Exemple : agencer quelques blocs de pierre et en faire un escalier rudimentaire.

Penser l'adhérence comme une part incontournable de notre expérience humaine, c'est sans doute rappeler une évidence : chacun sait qu'il ne peut vivre que dans le présent. Mais cette évidence n'en est pas forcément une, car nous sommes rompus à nous penser nous-mêmes selon un prisme inverse, celui de la désadhérence. Le geste, la technique, le langage (langage ordinaire, langage de l'organisation, langage scientifique) forment différents degrés de désadhérence : ils représentent pour nous une force d'anticipation d'une valeur inestimable, qui nous a transformés en tant qu'humains au cours des derniers millénaires, au point de nous distinguer maintenant de la condition animale. Nous ne vivons plus l'adhérence de la même façon que les animaux, nous avons culturalisé notre adhérence au présent à vivre.

Ainsi peut-on dire que vivre, c'est indéfiniment faire un aller-retour entre l'adhérence et la désadhérence ; c'est qualifier le monde, et établir avec lui une relation qualitative, polarisée.

Depuis que, vers les années 1950, les ergonomes ont commencé à attirer notre attention sur le « travail réel », ils nous ont obligés à tourner notre regard vers l'adhérence, et ont prouvé qu'il existait deux manières possibles d'analyser le travail : de loin et de près. Le regard éloigné est celui qui permet de reconnaître les régularités, tandis que *le regard du myope* (comme disait l'ergonome Jacques Duraffourg citant M. de Montmollin [1997, p. 5]) est celui qui permet de reconnaître les singularités. L'un n'est pas exclusif de l'autre, dans la mesure où travailler renvoie toujours à l'interaction entre désadhérence et adhérence : le prescrit est re-travaillé dans le réel par une personne singulière. Le cadre normatif qui préexiste à la situation ne tire son effectivité que de l'activité humaine qui le met en œuvre : prescrit et réel ne sont donc pas simplement des faits (fait discursif pour le prescrit, empirique pour le réel) qu'il suffirait de constater. L'écart prescrit-réel correspond à un lien paradoxal (le prescrit n'existe que s'il y a le réel et réciproquement), qui est aussi la tension entre désadhérence et adhérence.

Si l'on fait le parallèle avec la notion de « compétence », celle-ci ne se réduit pas au constat d'un acte réussi dans l'adhérence, mais elle autorise aussi une projection, une opération de type inférence (si...alors), qui s'effectue dans le registre de la désadhérence. Parler de compétence suppose aussi une double référence : référence à la tâche anonyme, celle qui figure dans un référentiel, et référence à la tâche personnalisée, celle que réalise un être d'activité. C'est encore le couple désadhérence et adhérence qui est alors mobilisé.

Ces réflexions m'ont conduit à souhaiter faire le point sur l'usage du terme de compétence chez les managers, ou plus largement chez les acteurs de la gestion des RH. En reprenant cependant à mon compte la prudence intellectuelle enseignée par Yves Schwartz, qui incite à ne pas catégoriser brutalement, mais toujours à raisonner « en tendance ». Difficile en effet de pouvoir dire où s'arrête et où commence l'adhérence ou la désadhérence, leur définition étant aussi une question d'expérience et de point de vue : ce sont des « pôles », néanmoins très utiles lorsqu'on veut modéliser un type de questionnement.

2. Un premier binôme : organiser et encadrer

Avant d'aborder des fonctions RH plus périphériques, nous commencerons par les deux fonctions classiques dans l'entreprise : le manager dirigeant et le manager de proximité. Toutes les organisations ne font pas cette distinction puisqu'elle a à voir avec la taille de l'entreprise. Dans les très petites structures, ce sont des rôles confondus, alors que dans les PME cela devient très vite une distinction cruciale pour le fonctionnement au quotidien.

La quasi-généralisation des approches par compétence a introduit une sorte de clivage entre les deux fonctions. Sans prétendre généraliser, j'ai plutôt constaté chez le manager dirigeant un certain appétit pour les profils de compétence, quand au contraire le manager de proximité semble garder une méfiance pour tout ce vocabulaire. Dans une grande entreprise de ma région, j'ai entendu les premiers qualifier les seconds d'« incompetents en compétence », en leur reprochant de ne pas suffisamment s'appliquer à renseigner les fiches d'évaluation individuelle de leurs équipes respectives.

Le couple adhérence / désadhérence me paraît éclairant sur ce clivage. Rappelons que la compétence introduit la relation entre le savoir et l'action. La qualification au contraire se tient volontairement à distance de l'action réelle : elle ne décrit pas la situation singulière, pas plus qu'elle ne se mêle de décrire la personne qui va mener l'action.

2. 1. Du côté de l'organisateur

Dans la mesure où l'organisateur reconnaît qu'il ne maîtrise plus tout le répertoire des savoirs qu'il faut mobiliser pour mener à bien une action, il est forcément rassuré de disposer d'un outil tel que les grilles de compétences : celles-ci prétendent établir de manière fine le lien *stable* entre ce qu'une personne *sait* et ce qu'elle *fait*. Cela rend possible (du moins l'imagine-t-on) une organisation idéale où les bonnes personnes seraient au bon endroit et au bon moment. Le gestionnaire des compétences va vouloir tirer le meilleur parti des savoirs disponibles pour former des équipes efficaces : il va désormais s'appuyer sur des situations professionnelles-types, plutôt que sur des contenus d'emploi standards.

Cependant, ce n'est pas sans risque que le manager dirigeant va entrer dans une démarche qui s'appuie sur les compétences. Car aussi longtemps qu'il se contentait des qualifications, il n'y avait pas d'ambiguïté : il opérait en désadhérence. Il n'empêchait pas sur la vie réelle, dans le registre de l'adhérence.

Un premier exemple de risque pris par l'organisateur lorsqu'il s'appuie sur la compétence relève de la question de la confiance. En effet, en se rapprochant de l'action réelle, on se rapproche des situations, des choix à faire et donc des arbitrages. Ainsi prendre en compte la compétence oblige à accorder de l'importance à l'initiative de l'opérateur et à sa prise de responsabilité. Mais libérer des espaces d'autonomie, c'est aussi renoncer à un contrôle tatillon qui découragerait l'opérateur de prendre l'initiative et de mobiliser ses savoirs d'expérience. Le rapprochement entre le savoir et l'action — sur lequel repose la compétence — va forcément « déneutraliser » le travail, et obliger chacun à repenser l'expérience de la règle (comme on le voit aujourd'hui avec les discours sur l'entreprise libérée). Le salarié est convoqué au travail sur la base d'une initiative, celle que l'on veut bien lui laisser mais aussi celle qu'il veut bien accepter. Le salarié n'est certes pas forcément en position de négociateur : il n'en reste pas moins que la compétence redessine son rapport à l'organisation.

Un deuxième exemple de risque auquel s'expose l'organisateur lorsqu'il a recours à la compétence relève de la question de la reconnaissance. La compétence est en effet un « critère de coopération hautement personnalisé ». Paradoxalement, elle est une manière d'individualiser la reconnaissance au travail et oblige simultanément à mettre en lumière l'action collective, le fait que c'est bien une équipe soudée et opérationnelle qui fait la différence avec la concurrence. S'il se refuse à reconnaître que les collectifs représentent une bonne part du succès de l'entreprise, l'organisateur va privilégier les seuls résultats en confondant la performance et la compétence, ou bien il ramènera la compétence à des qualités intrinsèques aux personnes, en évoquant aussi les « talents ».

Mais inévitablement son raisonnement est perturbé par ce que nous appelons « l'adhérence ». C'est que l'organisateur ne peut plus uniquement se référer à des savoirs, puisqu'il a laissé entrer dans la réflexion *la question des réalités humaines* inséparables de l'action. Les savoirs en adhérence sont attachés à des valeurs car nous sommes dans l'agir, dans des choix concrets à faire : au niveau de la personne qui travaille, avec ses efforts de personnalisation – et aussi au niveau du collectif, avec les phénomènes de synergie au travail, ce que nous appelons les « Entités collectives relativement pertinentes » ou ECRP dans le vocabulaire ergologique (Schwartz, 2000). Regardé sous l'angle de l'adhérence, le travail n'apparaît plus uniquement comme le déroulement d'un processus, mais aussi comme une suite d'événements dans lesquels il faut se battre, collectivement et individuellement, pour reprendre le dessus, garder le pilotage de la situation, réaliser malgré tout le service attendu.

Avec ses raisonnements de gestionnaire, soucieux de disposer d'outils précis et stables pour gérer les personnels, l'organisateur qui emploie la notion de « compétence » fait entrer un concept qui selon moi ne le laissera plus jamais tranquille. Car dans son univers en désadhérence, il a capté l'adhérence. Même s'il rêve d'une boîte à outils dont il connaîtrait parfaitement les contours et les contenus, même s'il veut noyer le poisson avec la compétence substantialisée, même s'il essaie de faire de la compétence la « sœur jumelle » de la qualification (Oiry, 2005), il ne pourra plus éviter sur le long terme l'*inconfort* de l'adhérence, qui fait que l'on doit reconnaître à un moment donné le rôle joué par la réalité humaine dans la production « ici et maintenant » : *la réalité individuelle et la réalité collective*.

2.2. Qu'en est-il de la fonction « encadrer » ?

Le manager dirigeant est en position de désadhérence, c'est-à-dire éloigné de l'action réelle (sauf sans doute dans le cas des microentreprises et des très petites entreprises, comme nous l'avons souligné plus haut). Au contraire, le manager de proximité intervient au plus près des réalités du travail. Or la fonction d'encadrement souffre depuis toujours d'un manque de reconnaissance. Elle-même produit peu de discours, se décrivant comme coincée entre le marteau et l'enclume, entre ceux qui conçoivent et ceux qui réalisent le travail, entre la hiérarchie qui les assimile aux opérateurs et les subordonnés qui les regardent comme de « petits chefs ».

On peut considérer comme un symptôme de ce manque de reconnaissance le flottement dans l'appellation de la fonction : contremaître, chef d'équipe, encadrant de proximité, responsable d'atelier ou d'équipe, superviseur, manager...

L'encadrant se révèle davantage en position d'*adhérence* : il se trouve à proximité des arbitrages en situation réelle, il est confronté à la complexité de la rencontre quotidienne avec un réel pour partie imprévisible. C'est de sa position de proximité qu'il tire la légitimité minimale dont il a besoin pour être force de régulation – agent de paix sociale disent certains –, parce qu'il écoute les préoccupations de chacun : rude stratégie pour les uns, et sévère réalité pour les autres.

L'encadrant est dans l'inconfort d'un positionnement « entre-deux » : il en souffre sur le plan identitaire, alors qu'en termes d'adhérence/désadhérence il pourrait au contraire faire valoir une position privilégiée dans la « bataille du travail réel » (selon la formule de l'ergonome Alain Wisner citée dans Duraffourg et Vuillon, 2004). De plus en plus, on compte sur cet encadrement pour « redonner du sens au travail », une expression courante quoique discutable¹. Mais on compte aussi sur ces managers intermédiaires pour dire quelque chose de leurs équipes en termes de compétences. Or, comme disait l'un d'eux, « *on parle rarement de compétence quand on travaille* ». *Pour un encadrant, la compétence signifie concrètement : se débrouiller tout le temps, et en particulier dans des situations critiques*. Les mots savants de la compétence sont étrangers aux managers de proximité - et pourtant ce sont eux, les encadrants, qui ont le regard le plus pointu sur leurs équipes, qui savent reconnaître les forces ou les faiblesses d'un collectif, en fonction des objectifs fixés d'en haut. Le manager de proximité va écouter sa hiérarchie afin de suivre ses évolutions stratégiques et en déduire pour lui-même un certain nombre de choix à faire dans ce qui caractérise les compétences des équipes, avec le projet d'atteindre « *malgré tout* » les objectifs fixés.

Il est bien clair que le manager de proximité perçoit *autre chose* que le manager dirigeant mais cette autre chose ne signifie pas qu'il y ait deux phénomènes à considérer séparément. Ce serait transformer la compétence en « une chose » précisément, une substance que l'on pourrait appréhender en tant que telle – que l'on ait pris ou non la précaution de la lier au contexte. En réalité, les managers hiérarchiques et de proximité considèrent un seul et même phénomène : l'être humain en activité. *La seule différence est dans l'approche : en désadhérence pour les uns, en adhérence pour les autres*.

Parce qu'il appréhende son jugement de compétence dans les lourdeurs de la situation réelle et multidimensionnelle, avec des contraintes nombreuses qu'il n'a pas choisies la plupart du temps dans son projet d'agir, le manager de proximité ne va pas compartimenter son raisonnement. S'il doit trouver un remplaçant à l'émaillerie pour la chaudronnerie, il sait que les opérateurs hautement spécialisés risquent de vivre cela comme dégradant, même s'il ne s'agit que d'un dépannage. Il va donc saisir la question de la compétence comme une seule réalité. Il ne va pas analyser séparément les aspects techniques et les aspects psychologiques ou liés à la personnalité. Il va aussi tenir compte du moment afin de convaincre le professionnel et mobiliser dans sa rhétorique autant les valeurs de référence commune que les arguments logiques.

En disant que le manager de proximité est placé à la frontière entre le travail prescrit et le travail réel, on rend compte de sa perspective sur la compétence, fortement teintée de pragmatisme. Contrairement à l'usage qu'en fait un organisateur, prompt à confondre la compétence et la qualification (cf. Oiry, 2005), un encadrant va user du terme de compétence pour parler de *ce qui marche*, des défis qui peuvent être relevés par untel ou untel, en fonction de ce que l'on sait déjà de lui. L'encadrant fait usage de la compétence dans sa pratique, de manière à avancer dans le travail d'équipe concrètement et au présent, et non avec une préoccupation de planificateur, ou encore de formateur ou d'évaluateur...

¹ L'expression est discutable dans la mesure où le sens du travail ne peut pas être décrété par autrui. Seule la personne concernée peut donner du sens à son travail. Canguilhem résume ainsi cette idée : « *tout homme veut être sujet de ses normes* » (1947).

3. Un deuxième binôme : le formateur et l'évaluateur

Je propose à présent de considérer dans les fonctions RH telles que je les ai distinguées un nouveau binôme, lui aussi partagé par la distinction adhérence / désadhérence : le formateur et l'évaluateur.

3.1. Le point de vue de l'évaluateur

Du côté de l'évaluation des compétences en entreprise, nous reconnaissons deux courants : l'un est plutôt positiviste, l'autre a le souci de l'interprétation. Le premier cherche à identifier et recueillir les preuves objectives de ce que le salarié arrive à faire dans le contexte – ce dont témoigne la performance –, en extrapolant ensuite hors du contexte pour mieux raisonner sur son employabilité. Pour le second courant, les faits ne sauraient parler d'eux-mêmes. On évalue en fonction d'un dispositif d'évaluation : va-t-on évaluer en privilégiant la conformité ou bien l'utilité ? Autrement dit, en veillant au respect relatif des règles de l'art (dans un centre de formation professionnelle par exemple, qui prépare au métier) ou bien en étant davantage attentif à la qualité et à l'efficacité du service rendu (typiquement : dans l'emploi, dans la situation de travail réel en entreprise), quitte à prendre un peu de marge par rapport aux manières canoniques de s'y prendre.

La compétence ne se réduit pas à un fait car elle met en correspondance un référé (l'objet à évaluer) et un référent (ce que privilégie le regard d'autrui). Elle relève ainsi d'un débat qui ne cesse de rebondir. L'activité qu'elle cherche à qualifier est en tension entre une forme de désadhérence (le prescrit, les cadres du métier et de l'emploi) et une forme d'adhérence (les urgences de l'heure, les réalités du moment).

Un des arguments qui vient en soutien du jugement de compétence est celui de la prise d'initiative. Ce serait une preuve de l'acte réussi, fondée sur un constat. Cependant une initiative ne s'impose pas comme si elle était une évidence pour tous. Elle doit être comprise en fonction d'un environnement de contraintes, non seulement celles de la prescription mais plus largement celles de l'organisation. La prise d'initiative fera alors l'objet d'un jugement en valeur : non pas en valeur absolue mais relativement à la situation considérée, selon l'opportunité des actes posés dans le champ des contraintes. A l'inverse, un acte qui ne traduit pas la prise en compte du contexte contraignant sera considéré comme une initiative malheureuse, indésirable. Soulignons ici que le jugement doit appréhender aussi bien le cadre général de l'action (les contraintes connues à l'avance) que la situation particulière, relevant de circonstances qui ne peuvent être entièrement anticipées au moment de l'action.

Ainsi nous voyons évoluer le discours à propos de l'évaluation de la compétence. Du simple constat de la réussite d'un acte, on passe à l'estimation des savoirs mobilisés dans l'action pour enfin en arriver à l'appréciation initiale de la situation. La question du savoir comme ressource devient seconde par rapport à l'étape cruciale de l'évaluation de la situation par le protagoniste. Celui-ci sera regardé comme compétent s'il parvient à problématiser correctement la configuration singulière dans laquelle il se trouve, le nœud des événements *dans l'ici et maintenant*.

Si, pour certains responsables RH, la compétence se confond encore avec l'acte, autrement dit avec la performance, d'autres – de plus en plus nombreux sans doute aujourd'hui – ont compris qu'en travaillant, on se trouve dans l'obligation de choisir. Agir, ce n'est pas simplement combiner des savoirs à un moment donné, c'est juger ce qu'il est bon de faire dans telle ou telle configuration. Juger, cela veut dire peser en valeur : entrer dans un débat (sans fin, à l'échelle d'une vie) entre ce qui vaut pour les autres et ce qui vaut pour soi-même. C'est ce qu'on appelle un débat de normes, dans le langage ergologique.

Agir, c'est juger mais c'est aussi s'exposer au jugement d'autrui. Or seule la renormalisation se laisse observer, c'est-à-dire la manière dont une personne s'y prend pour réaliser ce qui est attendu, ce que dit la norme. Le débat de normes est lui-même invisible, alors qu'il est déterminant dans le processus qui conduit au « bien faire » et intéresse de ce fait l'évaluateur. Impossible d'accéder à ce débat intérieur si l'évaluation ne s'ouvre pas à l'argumentation, si elle s'arrête aux seules traces de l'acte réussi.

Notons que l'évalué éprouve une certaine satisfaction dès lors qu'il peut exprimer ses raisons d'agir, sa perception des contraintes du moment et des issues qui s'offraient à lui avant de trancher. Il regarde différemment ses propres actes, constate la singularité de sa contribution en voyant que sa manière de faire n'est pas forcément illégitime, que son point de vue peut se défendre. La personne concernée, y compris si elle doit admettre ses manques ou ses insuffisances, se voit reconnue comme gestionnaire d'une situation, une situation qui n'est pas maîtrisée d'avance et dont le développement est à négocier dans la perception des priorités, dans une histoire en train de se faire. Elle n'est plus assimilée à une machine comme si elle était une simple exécutante. Elle recouvre sa dignité et renforce son identité : elle a un nom, un visage ; elle a des débats de normes, un jugement qui lui est propre.

L'évaluation mobilise la notion de compétence qui, à l'inverse de la qualification toujours anonyme, est un discours sur la personne regardée dans l'action, opérant des choix qui répondent en situation non seulement à ce que l'on sait mais également à ce que l'on estime devoir être fait au présent : savoirs et valeurs entrent alors en débat. L'évaluation va ainsi tenter de relever un défi permanent et paradoxal : rendre compte avec une relative objectivité d'une réalité hautement personnalisée.

Deux écueils sont alors à éviter : prouver sans argument ou argumenter sans preuve. En effet l'équilibre doit être trouvé entre la preuve objective et l'argument subjectif, pour un jugement en compétence à la fois pertinent et déontologiquement acceptable. Si l'évaluation prend en compte les seuls faits constatés pour les rapprocher des listes de faits attendus, elle pêche par une sorte d'usage aveugle du référentiel, ignorant la portée des actes posés, l'intention qui les guidait. A l'inverse, si l'on évalue à partir de ce qui est dit de la compétence d'une personne en négligeant les faits, on s'en remet à sa notoriété, à une réputation forcément discutable, sans les garde-fous que sont les constats objectifs.

Prononcer un jugement d'ordre général sur un phénomène très spécifique, daté et localisé : tel est le paradoxe indépassable de l'évaluation. C'est pourquoi les évaluateurs devraient pouvoir s'appuyer sur la performance mais sans s'y arrêter puisque ce qui est attendu, au-delà du succès présent, c'est qu'ils se prononcent sur la maîtrise des situations similaires à venir. Cela suppose de suivre le chemin de la compétence, comme intelligence de la situation rencontrée à ce moment-là. Cette intelligence n'est en réalité pas seulement de l'ordre du raisonnement logique, car elle ne peut se passer du subjectif – et même d'un double investissement du sujet : prise d'initiative comme engagement vis-à-vis de soi-même et prise de responsabilité comme engagement à l'égard des autres. Or ce double engagement se vit dans *l'adhérence*...

La pensée managériale a plutôt accepté aujourd'hui l'idée de raisonner par situations professionnelles plutôt que par postes, au moment d'évaluer. Pour rendre compte de l'agir en compétence, on admet assez largement la nécessité de ne pas rester sur la seule performance mais d'inciter la personne à rendre compte de la manière dont elle s'y prend en situation. On adopte une sorte d'approche mixte, le repérage de la compétence s'effectuant par l'identification d'une réalisation probante assortie d'une explicitation logique des arbitrages, ce que l'on appelle – selon moi un peu rapidement – une démarche réflexive.

Ma réserve tient au fait que la réflexivité ne peut écarter la subjectivité, en se limitant à la seule logique de l'acte. La manière de conduire l'évaluation par la seule explicitation d'un raisonnement traduit une représentation intellectualiste de la compétence : on la tient pour une construction logique, une combinatoire qui peut se modifier selon les situations, ce qui expliquerait qu'elle soit transférable. *C'est là une perception de la compétence qui est fortement en désadhérence.* Comme pour se mettre à l'abri des arbitrages concrets, réels, effectués dans l'ici et maintenant, on reste sur des situations professionnelles-types, au lieu de raisonner sur le lien entre la situation réelle et la famille de situations.

Car dans la situation vécue, en adhérence, il n'existe pas d'arbitrage purement logique : la décision d'agir ne peut résulter simplement d'une arborescence de possibles, d'un agencement neutre de différentes options prévisibles. Dans la réalité, l'être humain est efficace parce qu'il raisonne logiquement certes, mais avec un point de vue, une subjectivité. Il s'engage – sur le double plan déjà évoqué – avec ses préférences et ses rejets, sa perception des risques et des enjeux, dans un moment de vie (adhérence) qui est toujours en partie imprévisible : c'est la dominante axiologique de l'acte. Aussi longtemps que l'évaluation s'en tiendra uniquement au raisonnement logique, à la combinatoire, elle s'enfermera dans la seule désadhérence au lieu de rendre compte de la dynamique de l'adhérence et de la désadhérence, qui est la dynamique de l'activité humaine.

3.2. Le point de vue du formateur

Retenons que dans tous les cas, l'évaluateur va tenter de se distancer du présent de l'action afin de gagner en pertinence dans son jugement. Il sera par conséquent davantage dans une posture de désadhérence. Le formateur, comme nous allons le voir, nous paraît plutôt en adhérence, ce qui veut dire au plus près des arbitrages quotidiens. Ainsi l'évaluateur et le formateur ont des positions de « désadhérence-adhérence » symétriques à celles du manager dirigeant et du manager de proximité. *A partir de là, l'usage que le formateur fera du terme « compétence » sera sensiblement différent de celui de l'évaluateur.*

Pour bien percevoir le contraste, je propose d'entrer dans le sujet par la distinction entre le formateur de l'enseignant. Le modèle de la transmission en milieu scolaire est principalement celui d'une désadhérence : on se protège des contingences de la vie ordinaire. L'enseignant n'échappe bien-sûr pas au monde réel avec ses contraintes, mais celles-ci sont sélectionnées en fonction du projet d'apprendre : le découpage du temps, la variation des effectifs, les modalités des interactions, la hiérarchisation des tâches, la disponibilité des matériaux, tout est anticipé en fonction du projet, celui d'un exercice de type scolaire. L'enseignant se présente comme le médiateur dans la maîtrise progressive d'une manière de penser ou de faire, en relative désadhérence. Qu'en est-il pour le formateur ? Lui aussi est un médiateur des manières de s'y prendre, mais dans une relation au monde qui relève beaucoup plus de l'adhérence. Il opère en fonction de la vie réelle, d'après un certain nombre de contraintes qui n'ont pas toutes été pré-pensées. Ce qu'il faut prendre en compte se réfère à un programme mais aussi à l'évolution de la situation dans la « vraie vie ». Faute de pouvoir tout contrôler, il convient d'apprendre à rester maître de ce qui se passe. Telle étape de l'initiation au métier était prévue à tel moment, par exemple un retour d'expérience, mais il faut accepter de différer, de répondre aux impératifs de la production, aux priorités de l'action collective afin de ne pas perdre pied, de garder le pilotage de la situation.

La position d'adhérence n'est cependant pas totale pour le formateur. S'il devait toujours être immergé dans les réalités professionnelles, il se confondrait avec un tuteur en entreprise. Mais si le formateur peut se trouver en dehors du terrain, il n'en reste pas moins très proche en termes de préoccupations. Son objectif est de préparer un débutant à gérer les contradictions de la vie réelle, la multi-dimensionnalité des situations concrètes aux contours assez flous.

Pour différencier le formateur de l'enseignant (y compris technique), nous poserions la question suivante : *s'agit-il de former uniquement à une « tâche », ou bien également à des « choix » ?* Les deux sont certes inséparables. Néanmoins nous pouvons les distinguer : en étant centrés sur la tâche, nous sommes placés en désadhérence relative ; tandis que dans l'action réelle, embarqués dans des choix à faire, nous sommes en adhérence. Nous avons des priorités à trouver. Maîtriser une tâche à force d'entraînement, c'est un apprentissage ; réaliser la même tâche en situation de travail, c'est faire preuve d'une compétence - car au-delà de la tâche, c'est une situation changeante que l'on gère, avec des choix incessants. Au sens strict, on n'applique jamais une tâche dans le travail réel : on commence par évaluer ce qui fait contrainte ou opportunité et à partir de là, on cherche à réaliser la tâche au mieux.

L'enseignant en atelier scolaire, pour l'initiation technique, est le médiateur d'une réalité sur laquelle il a une prise relativement importante qui lui permet de prendre de la distance, tandis que le formateur dans un dispositif d'alternance est le médiateur par rapport à une situation de travail. Sa prise est partielle, il ne peut pas tout anticiper. Entre l'exercice contrôlé en niche, dans un atelier (en situation-type qui permet de se concentrer sur la résistance du monde réel), et le travail en entreprise par exemple, qui oblige à tenir compte sans cesse des initiatives des autres et à se mobiliser simultanément sur plusieurs fronts, c'est le positionnement d'autrui qui fera la différence. Parce qu'il le confronte au travail comme réalité sociale, c'est-à-dire comme problème au sens où la situation est en permanence reconfigurée par les interactions, le formateur doit pouvoir compter (davantage encore que l'enseignant) avec le point de vue de l'apprenti, avec sa raison d'être là et de chercher à reprendre l'initiative.

Nous pouvons dire que l'enseignant fixe toute l'attention de son élève sur la seule *tâche* afin qu'il suive les règles de l'art (agir selon la conformité), tandis que le formateur, lui, invite son apprenti à se concentrer d'abord sur le *service* à rendre à autrui (agir selon l'utilité), pour décliner ensuite ce service en tâches – des tâches dont la réalisation sera modalisée, repensée en fonction des priorités du moment. Le formateur évolue par conséquent au plus près des variabilités de la situation de vie. Toutefois, cela ne signifie pas qu'il en soit prisonnier, car il va chercher à dégager du général à partir du singulier, retrouver les traits génériques qui permettent de parler d'une « famille de situations » et repérer une compétence pour gérer celle-ci. S'il est possible de rendre le travail formateur, c'est qu'il croise toujours du général et du spécifique, des degrés de désadhérence (les gestes professionnels, les savoirs associés, la façon de s'organiser, les valeurs du métier, etc.) avec une forme d'adhérence (la configuration des événements, le poids des contraintes, la condition physique, l'urgence, la pression sur les arbitrages...).

L'objectif du formateur sera de permettre à quelqu'un de devenir compétent, c'est-à-dire lui apprendre à agir en responsabilité – au sens d'assumer ses propres choix, ses solutions inédites. Après une étape d'imitation, d'acceptation de la contrainte, on reprend l'initiative avec un point de vue fort et reconnu – c'est-à-dire un solide débat de normes qui débouche sur des renormalisations jugées efficaces par autrui.

Finalement, l'usage que le formateur fera du terme de compétence sera fortement imprégné du souci d'appréhender une situation globalement, synthétiquement, en partant d'une réalité saisie dans l'adhérence, afin d'encourager la constitution d'un point de vue (d'où la dominante axiologique dans son discours sur la compétence). De son côté l'évaluateur adopte souvent une démarche analytique en parlant de la compétence – ce qui le rend pertinent pour raisonner sur les transferts d'une situation à l'autre, mais l'incite à privilégier le raisonnement logique en reconstituant la résolution d'un problème, au détriment du point de vue personnel (celui qui guide l'action en termes de préférences, à un moment donné).

4. Hybride au plan de l'adhérence/désadhérence : le recruteur

Nous avons vu que l'organisateur et l'évaluateur ont en commun de devoir se dégager de « l'ici et maintenant » afin de dire quelque chose de pertinent au sujet de la compétence disponible, de proposer un raisonnement à propos des personnels. De leur côté, l'encadrant de proximité et le formateur sont également mandatés sans détour : au cœur d'une situation multidimensionnelle, ils doivent coacher leurs interlocuteurs, les inciter à s'engager avec un point de vue fort – pivot de la compétence. Soulignons que chacune de ces fonctions croise le registre de l'adhérence et celui de la désadhérence. Aucune n'est totalement dans l'un ou l'autre des registres, toutes ont cependant une dominante. Il reste à évoquer une cinquième fonction, celle du recruteur, qui se trouve à cheval entre l'adhérence et la désadhérence : une ambiguïté du « dehors-dedans » qui traverse en réalité toute la mission.

Si l'on considère que la situation de travail est bien le foyer de la compétence, on dira que le recruteur se tient sur le seuil. Face externe : il a pour mission de mettre en adéquation ce qui est demandé techniquement dans l'emploi considéré, avec le profil de celui qui saura le faire : l'appariement se prête alors à un raisonnement logique. Face interne : la tâche du recruteur consiste à repérer le potentiel du candidat, celui qu'il manifeste sans le manifester clairement, alors que ce critère intéresse au plus haut point l'employeur soucieux de se préparer à l'inattendu. Ce versant-là de la fonction est un exercice difficile, qui relève davantage d'un art que d'une technique. Les conseils des manuels de recrutement reviennent souvent sur cette ambiguïté entre l'analyse et le pressentiment. La sélection du candidat à l'emploi repose sur deux variables non corrélées, l'une autour de sa maîtrise technique, l'autre autour de sa capacité à changer, à s'adapter. Dans un marché de l'emploi instable, le recruteur jongle en permanence avec deux impératifs : répondre au problème posé par un poste vacant aujourd'hui et en même temps envisager sa disparition éventuelle. Autrement dit, trouver une solution pour un problème qui ne se pose pas encore.

Le recruteur, on le comprend, est loin de confondre la qualification et la compétence – contrairement à l'organisateur par exemple. Si elle lui permet de cerner les caractéristiques d'un poste à pourvoir avec une certaine objectivité, la qualification ne rend pas compte du travail dans ses contenus, au-delà des termes du contrat. En revanche, la compétence sera pour le recruteur un outil précieux afin de reconnaître non seulement ce que le candidat sait faire, mais encore ce qu'il pourrait faire – et répondre ainsi au surcroît d'exigences lors du rapprochement de l'offre et de la demande.

Au fond, le recruteur sera nécessairement conduit à *bricoler son propre usage du terme de compétence*. En effet, il est placé face à une difficulté. Tracer une frontière précise entre ce qui est requis et ce qui ne l'est pas pour occuper un poste afin de conclure un contrat, cela ne pose pas de problème avec la qualification. Celle-ci est positionnée clairement dans la désadhérence (antériorité et anonymat). La compétence au contraire veut relier les deux registres : elle crée un pont avec l'adhérence, avec l'action. Quand on parle des « compétences requises » à l'embauche, on fait référence à *des situations à venir*, puisque la compétence correspond à la gestion responsable d'une situation par quelqu'un d'expérimenté, donc de bien identifié. Un usage de la compétence antérieur à l'expérience nous amène à une sorte de *glissement de sens*. A posteriori, la compétence est une manière de parler de l'action accomplie. A priori, on finit par l'appréhender comme si elle était une *condition de possibilité* de l'action à venir. Le malentendu peut conduire à transformer ce qui au départ est une façon de qualifier l'activité, en un attribut décontextualisé et même un critère de recrutement qui se veut objectif. Or, justement parce que la compétence ambitionne de réintroduire le sujet dans l'action, elle n'est pas entièrement objectivable. Certes au plan technique, on peut être

assez précis. Mais dès que l'on parle de l'acteur, le flou s'installe quant aux exigences du poste. S'agit-il de dispositions, d'aptitudes (sens pratique, confiance en soi...), de traits de caractère (négociateur, autoritaire...), de qualités morales (persévérance, honnêteté, sens de l'effort...), de goûts et d'intérêts (imaginatif, animateur...) ou bien de comportements spécifiques (initiative, réactivité, adaptabilité...) ?

Le recruteur est donc en porte-à-faux parce qu'il n'est ni vraiment dans le registre de l'adhérence, ni tout à fait dans celui de la désadhérence. Il est placé au maximum de la tension entre le fait et l'interprétation. Le travail dont il parle est une prestation qui n'a pas encore de réalité puisqu'elle est une projection, une hypothèse sur le devenir d'une situation. Tout jugement de compétence est bien sûr fondé sur une inférence et une extrapolation : mais autant que possible, on cherchera l'appui des faits pour mieux contrôler ses propres conclusions. Or c'est la base factuelle qui est ici réduite, quand elle ne fait pas franchement défaut lors d'un recrutement. On parlera de « contrôles de référence » pour masquer cette difficulté. Il s'agit en réalité de compenser ce manque en s'accrochant à une réputation.

C'est bien l'inconfort de la position « dehors-dedans » qui justifie la fonction même de recruteur. On sait que la tentation est forte aujourd'hui de confier le rapprochement du poste et du candidat à une machine. Mais quel sera l'avenir de cette solution ? Une opération d'embauche réussie suppose une finesse d'interprétation. Là où les deux offreurs, l'un de travail et l'autre d'emploi, ne parviennent pas à se rejoindre sur des critères objectifs, on a besoin d'un recruteur. Celui-ci cherchera une médiation, travaillera sur des données équivoques afin de faire bouger les lignes et obtenir des concessions réciproques. En aucun cas les algorithmes n'obtiendraient de tels résultats.

Comme la fonction est placée en désadhérence mais avec une opérationnalité attendue en adhérence, on peut parler d'un « bricolage » à propos de l'usage que le recruteur fait de la notion de compétence : « faire comme si » le lien subjectif entre le savoir et l'action – caractéristique de la compétence – pouvait être décidé en désadhérence, tandis qu'il serait utilisé avec pertinence dans l'adhérence.

Nous avons vu que l'évaluateur opérait explicitement en désadhérence pour collecter les preuves et les arguments du lien « savoir et action », alors que le formateur, clairement situé en adhérence, veillait à conforter ce lien « savoir et action » grâce à un point de vue global et fort chez celui qui doit gérer la situation de travail. De son côté, *le recruteur est obligé de travailler avec le concept de compétence dans le registre de la désadhérence alors même qu'il agit au nom des protagonistes de l'adhérence, c'est-à-dire de ceux qui doivent se débrouiller dans la situation réelle.*

« *Le recrutement est un pari* » disent souvent les praticiens de cet art. Le constat renvoie à ce paradoxe incontournable de devoir raisonner sur la compétence en tant que lien entre *savoir et action*, mais en étant privé du référé qu'est l'action elle-même et la situation de travail, puisque la personne concernée n'est pas encore en poste. Il est clair que pour vérifier les exigences du référentiel d'un poste chez un candidat, il est impossible de se passer de la situation réelle, c'est-à-dire du lieu où se rencontrent le savoir et l'action. La seule manière de surmonter cette contradiction, c'est sans doute de « faire semblant » de parler de la compétence, alors que l'on vérifie autre chose. Ou pour le dire autrement, de considérer que la compétence telle qu'on l'utilise dans le recrutement externe ne signifie plus « rapprochement du savoir et de l'action », mais plutôt : qualités personnelles et humaines du candidat.

On aura recours aux tests de type résolution de problème afin de vérifier l'esprit logique du candidat, son esprit d'analyse et de synthèse. A propos d'une aptitude à décider on cherchera des épreuves de résistance au stress, d'évaluation du risque, d'esprit d'organisation et d'arbitrage. Toutefois des situations de type laboratoire ne suffiront pas pour aborder deux aspects fondamentaux du travail :

l'engagement et la coopération. Quels indices trouver pour apprécier la conscience professionnelle, le respect des délais, le sens des responsabilités, la ponctualité et la ténacité, si ce n'est dans la situation de travail elle-même ? La tâche est encore plus rude lorsqu'on veut estimer l'esprit d'équipe (les interactions sur l'axe horizontal) ou bien le leadership (axe vertical). Faute de pouvoir mener des investigations sur le parcours de l'intéressé, on se contente de traces ou de déductions à partir d'un curriculum vitae.

Le recruteur nommera « compétence » chacune des caractéristiques supposées du candidat qui le rapproche des exigences – pour partie supposées également – du côté de l'emploi ciblé : la relation de soi à la tâche (discernement, décision) ; de soi à soi (implication, valeurs) et de soi aux autres (coopération). Cet usage-là de la compétence ne peut être qu'un bricolage, un arrangement avec les mots puisque le recruteur doit réfléchir à l'efficacité au travail du candidat, donc à ces renormalisations, sans référence possible à son activité (Durrive, 2015).

L'activité est en effet un aller-retour entre la norme et la renormalisation, ou encore : entre le registre de la désadhérence et celui de l'adhérence. La norme représente la nécessaire anonymisation de toute organisation. Aucun « travailler ensemble » n'est envisageable sans un cadre normatif, des règles définies anonymement, ce qui veut dire ici sans référence à une personne en particulier. En vis-à-vis des normes, la renormalisation représente au contraire l'indispensable personnalisation de ce cadre, c'est-à-dire sa prise en charge dans l'action par un être normatif singulier. On perd la dynamique de la compétence – qui est celle de la norme et de la renormalisation – aussitôt que l'unité dialectique de ces deux termes est rompue, autrement dit dès qu'on les regarde séparément : ce que précisément fait le recruteur qui n'a pas d'ancrage dans la situation de travail. La renormalisation est alors ramenée à une chose, à une qualité que l'on aurait ou pas.

Sauf s'il a directement accès à des situations d'activité, le recruteur est dans l'impossibilité selon nous de faire un usage de la compétence qui se rapproche des autres fonctions : organiser, encadrer, évaluer et former. La plupart du temps, il va donc assimiler la compétence à des notions telles que le potentiel, la capacité, la qualité humaine. Cette manière de parler d'un emploi ouvert à l'embauche aura tendance à rassurer les différentes parties, en donnant une impression de transparence sur le travail qui est réellement attendu. L'énoncé des compétences est ainsi performatif. Cependant, il y a un risque à être trop précis dans une tentative de rapprochement de l'offre et de la demande d'emploi : risque de perdre en marges de manœuvre pour l'offreur ; risque de ne pas convenir à force de détailler les prérequis, pour le candidat. On mesure à quel point, dans ce passage critique qu'est la phase de recrutement, la compétence se distingue de la qualification : ne pas être qualifié n'est pas la même chose que de ne pas être jugé compétent pour un poste à pourvoir.

Conclusion

A travers l'exemple que je viens de développer – l'interprétation de différentes fonctions RH par le couple adhérence et désadhérence – j'ai essayé de faire fonctionner ce que la démarche ergologique appelle « un dispositif à trois pôles » (Schwartz, 2000). Nous avons au départ deux pôles : d'un côté les savoirs constitués, ici représentés par le vocabulaire de la compétence, les catégories disponibles dans le discours managérial ; de l'autre côté, les savoirs issus de l'activité c'est-à-dire les usages de ces catégories par les responsables du management, selon leurs positions respectives. Généralement, ces deux types de savoirs coexistent mais ne s'interpellent pas réciproquement. L'ambition de la démarche ergologique est de les faire dialoguer : c'est pourquoi nous parlons d'un troisième pôle de production de savoir. Ici, le troisième pôle est représenté par les catégories revisitées par l'activité (cf. l'outil adhérence et désadhérence), afin de produire un savoir original : un

éclairage sur le concept opératoire de compétence, les nuances ou inflexions de ce concept selon ses conditions d'utilisation dans le travail réel. Ainsi comme d'autres auteurs² avec d'autres intentions et d'autres approches, nous espérons contribuer à l'analyse des usages sociaux de la notion de compétence dans les champs de la formation, de l'emploi et du travail.

Bibliographie

- Canguilhem, G. (1947), « Milieu et Normes de l'Homme au Travail », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. III, Paris.
- Duraffourg J. (1997), « Un robot, le travail et des fromages. Quelques réflexions à propos du point de vue du travail », séminaire international « Emploi et Développement technologique », DIEES/PCDT-CNPq, Sao Paulo, Porto Alegre, Recife et Brasilia, Brésil, 12 au 18 novembre 1997. Cf. http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/2007/travail_ergonomie_duraffourg_chsct.pdf
- Duraffourg J. et Vuillon B. (dir.) (2004), *Alain Wisner et les tâches du présent - La bataille du travail réel*, Toulouse, Octarès Editions.
- Durrive L. (2015), *L'expérience des normes – Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*, Toulouse, Octarès Editions.
- Durrive L. (2016), *Compétence et activité de travail*, L'Harmattan, 256 p.
- Oiry E. (2005), « Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ? », *Revue française de gestion*, 5, n°158, pp 13-34.
- Rope F. et Tanguy L. (1994) (Dir.), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- Schwartz Y. (2000), *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès Editions.
- Schwartz Y. (2009), « Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence », in *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*, P. Béguin et M. Cerf (dir.), Toulouse, Octarès Editions, pp. 15-28.

² Par exemple, Rope et Tanguy (1994).

Dialogue et production de connaissances : un processus engageant et toujours risqué

Dominique Efros*

Introduction

Quelles sont les conditions de possibilité d'un « dialogue sur le travail » entre chercheurs et protagonistes des activités de travail ? En quoi le dialogue peut-il réunir différentes disciplines académiques autour d'un objet « travail » qui sera toujours à redéfinir ? Et en quoi est-il approprié pour faire travailler ensemble formes académiques et non académiques du savoir humain ? Telles sont les vastes questions en arrière-plan de ce texte.

Dans un premier point, nous nous attacherons à définir à ce qu'on peut entendre par « dialogue », ce qu'on peut mettre sous ce terme si fréquemment utilisé à l'heure actuelle. Nous verrons que, loin d'être une simple technique ou un mode d'interlocution, dialoguer signifie s'engager dans une relation qui « humanise ». Nous poursuivrons par l'exploration détaillée d'une « pédagogie dialogique » pour en dégager les principes directeurs et comprendre en quoi ces principes sollicitent particulièrement les pédagogues et les élèves. Cette pédagogie traite de programmes « scolaires », mais elle nous intéresse à double titre : elle s'adresse à des adultes et mêle étroitement recherche et formation. C'est donc de manière indirecte que nous traitons ici la question des rapports entre démarche dialogique et approche ergologique des activités de travail. En guise de conclusion dans un troisième point, nous ne ferons que lister ce qui semble les rapprocher et pourrait constituer autant de points de départ pour une analyse méthodique des relations entre dialogisme et ergologie.

1. « Cultiver » le dialogue

Que peut-être une « culture du dialogue », en tant qu'elle est investie de « *l'espérance de quelque bien en lien avec les maux du présent* » ? (Vincent, 2011, p. 4). Comment la développer ? Comment « *rendre possible quelque chose comme des rapports dialogiques, au sens de non conflictuels* » ? En quoi le dialogue peut-il donner la parole à ceux qui ne l'ont pas ? Telles étaient les questions posées aux participants d'un congrès de philosophie franco-africain portant sur les relations entre pays du Sud et du Nord¹.

1.1. Une rencontre entre « le Même et l'Autre »

Dans un monde caractérisé par « *le babélisme et le conflit des monologues* », les difficultés, voire l'échec du dialogue Nord-Sud traduisent une « *crise dialogique entre le Même et l'Autre* » : « (...) *le Même n'a plus suffisamment de temps pour pouvoir déjà écouter son propre moi, il devient de plus en plus difficile qu'il accorde un temps de dialogue et d'écoute à l'Autre* » (Ayassi, 2011, p. 36). Le risque est grand de « *pétrification des valeurs* », de décalage avec « *l'aspiration des hommes à un mieux-être* », et d'impossibilité à « *tisser solidement et durablement la trame d'un tissu social* » (id.,

* Sociologue du travail, ingénieure d'étude UFR ALLSH, Aix-Marseille Université.

¹ Congrès tenu en 2008 à Kinshasa, en République Démocratique du Congo (Vincent et Mfouakoué, 2011).

p. 43). D'autres interprètent ces difficultés autrement : « (...) le dialogue Nord-Sud a échoué parce qu'on veut imposer des vérités, au lieu de rechercher la vérité. On réfléchit en terme technique d'efficacité, par experts interposés, au lieu de replacer ce dialogue dans l'espace de décision morale. A tous les niveaux le dialogue semble être embrigadé dans une idéologie de la domination, de l'exploitation et de la manipulation » (citation de Benoît Okolo par Mbandi Esongi, id., p. 20-21). La question de savoir ce que l'autre peut apporter en tant que culturellement différent ne se pose donc pas puisqu'il s'agit de « lui apporter la culture dominante, c'est-à-dire son Savoir et son Idéologie supposés seuls valables ». Si bien qu'on peut parler de « dictature de la Raison unique » dans laquelle le dialogue « est un échange qui en fin de compte tient dans une seule âme, dans une seule conscience et qui par suite pose autrui comme objet et comme chose » (Fogou, 2011, p. 76). Qu'en dire en termes de « tradition philosophique » ?

Le dialogue, ou « logique d'interactions dialogales », sur lequel s'était élaborée la culture philosophique des Grecs, est la base tout processus civilisateur en ce qu'il ouvre la possibilité de conjoindre ou articuler différents héritages. Il peut être pacificateur en ce qu'il implique « ouverture mutuelle » et « respect des identités respectives ». La philosophie occidentale moderne a perdu ce sens de l'altérité et bien souvent l'Autre reste pensé à partir du Même (Mbandi Esongi, 2011, p. 20). Elle est « fondée, ontologiquement et épistémologiquement sur une subjectivité, l'égo cartésien, substance pensante, d'activité essentiellement théorique, faisant face à une nature qui lui est devenue étrangère et reconstituant alors cette dernière selon les lois de la raison » (ibid, p. 23). L'individu « se révèle à lui-même par le seul fait de son existence, de sa conscience, de son acte de penser, selon le canonique "je pense donc je suis" ». La « vitalité du principe dialogique » est donc à rechercher dans d'autres cultures.

Ainsi, dans les traditions africaines, « l'union étroite de l'homme et du monde justifie la constitution d'une totalité signifiant la réalité unique et fondamentale : la relation active et vivante aux autres et aux objets » (p. 26). L'individualité « est par essence sociale et politique » ; l'ontologie de l'être au monde n'est pas détachée du groupe, ce qui ne signifie pas pour autant « indifférenciation par rapport au groupe ». La reconnaissance de l'altérité est constitutive de la conscience de soi car « une personne est ce qu'elle est à travers les autres, par les autres »². Ou encore, « je suis ce que je suis, parce que vous êtes ce que vous êtes » (Mbandi Esongi, 2011, p. 28). Dans cette « philosophie politique de l'altérité », l'être humain est un « être de relations » et un « être-avec-la-vie ». Le dialogue est nécessaire pour qu'il puisse « exercer le privilège humain par excellence de n'être pas seulement jeté dans le monde comme une pierre qui s'ignore, mais pouvoir "se" reprendre par un effort réfléchi, dans un processus d'accomplissement continu » (ibid, p. 25)³. Autrement dit, l'autre est un « partenaire existentiel avec lequel on doit inévitablement collaborer à la définition du sens humain d'une vie humaine » (Ayassi, 2011, p. 41).

Donc dialoguer, notamment dans des situations de conflit ouvert, « ce n'est pas abolir la distance ou aplanir totalement les différends, mais échanger des valeurs dans le respect mutuel des différences (...) Le dialogue qui conduit à la paix est celui qui transcende cette distance sans la supprimer » (Fogou, 2011, p. 76). Et « il n'y a pas de démocratie sans la reconnaissance d'un différend fondamental et interminable » (Foch-Remusat, 2011, p. 120). Pour chercher à dialoguer, il faut donc déjà être conscient de « l'incomplétude de soi », avoir « l'humilité » nécessaire pour reconnaître à autrui « la possibilité de combler les lacunes de soi s'il collabore avec soi à la définition du sens éthique et politique d'un monde qui nous appartient à tous » (Ayassi, id., p. 21). Ce sentiment

² Proverbe zulu qui a donné lieu au concept Sud-Africain d'Ubuntu que Desmond Testu a explicité en termes de pratique individuelle : « Quelqu'un d'ubuntu est ouvert et disponible pour les autres, dévoué aux autres, ne se sent pas menacé parce que les autres sont capables et bons car il possède sa propre estime de soi (...) et qu'il est diminué quand les autres sont diminués ou humiliés, torturés ou opprimés » (Mbandi Esongi, 2011, p. 27).

³ Reprise des propos de E. Barbotin (1970, p. 28).

d'incomplétude va de pair avec une prise de conscience de son ignorance en matière de savoir ; c'est une condition nécessaire mais insuffisante pour garantir l'effectivité d'un dialogue.

1.2. Au-delà d'un « discours de la raison »

La notion de culture du dialogue renvoie à la possibilité de développer une « capacité dialogique » chez les individus, capacité que l'on peut analyser par un ensemble de sous-capacités. Ce sera la capacité d'écoute et de reformulation de ce que l'autre dit, la capacité à modaliser ses prises de position pour laisser à d'autres des moyens « de mieux entrer dans ce que l'on dit », ou encore la capacité à formuler des objections non dogmatiques mais critiques, en centrant son attention sur les arguments ou les modes de démonstration et non sur la croyance ou la thèse en elle-même. Le dialogue considéré sous cet aspect suppose donc « *un sujet purement réflexif et désintéressé, tournant son attention vers le vrai et l'examen paisible des opinions et croyances des uns et des autres, et cela afin d'établir leurs droits respectifs et se ranger aux conclusions* » (Vincent, 2011, p. 3). C'est une « forme de discours ordonné à la recherche de la vérité ».

Le dialogue socratique, en tant qu' « *épreuve sociale de la discussion* » est « *la seule voie d'accès à la lumière de la vérité* ». Platon a ainsi établi la « *science de bien interroger et de bien répondre* », soit la dialectique ou « *science des discours par lesquels on réfute ou prouve par l'intermédiaire d'interlocuteurs s'interrogeant et se répondant* ». Dans le principe, « *chacun doit justifier ses propositions ou plus exactement ce qu'il pense connaître* ». Cela « *laisse éclater les fausses idées, les fausses sciences et les opinions creuses* » ; cela « *permet d'analyser la conscience individuelle pour la libérer du contingent et de l'individuel afin de céder la place à l'universel et au permanent* » (Fogou, 2011, p. 69)⁴. Donc de façon générale, dans un dialogue, tous sont « *des partenaires sociaux égaux en droit qui refusent la violence et l'intimidation comme mode d'imposition de la preuve, pour y substituer l'ordre de la discussion et du débat, c'est-à-dire l'ordre de l'égalité de tous dans la recherche de la vérité* » (id., p. 74). On peut ainsi opposer le dialogue à la dispute : le dialogue ou la discussion est « *l'art de la bonne gestion de la parole dans la recherche collégiale de la vérité. Alors que la dispute consiste en l'instrumentalisation cynique du logos dans les diverses stratégies de domination symbolique ou effective* » (Ayassi, p. 42).

On peut aussi définir le dialogue par rapport à la discussion, dans la mesure où les enjeux et les exigences varient d'un mode d'interlocution à l'autre (Lauret, 2011). La discussion prend en général deux formes, la délibération et la négociation. Dans la délibération, on va chercher à convaincre, la parole prendra du poids par rapport à la recherche de la vérité, tandis que dans la négociation, c'est le rapport de force qui donnera du poids à la parole. Dans une discussion académique, il s'agira d'examiner et de confronter des hypothèses ; le langage, les concepts et les procédures en usage sont relativement stabilisés. On prête l'oreille à une argumentation, c'est une discussion de la raison avec elle-même, non bornée à des individus singuliers. Elle concerne plus des propositions qu'elle ne se rapporte à autrui. Le recours aux autres permet de vérifier, contrôler, avancer dans la connaissance ; c'est une entreprise plus épistémique que celle qui se révèle à travers un dialogue, mieux définie dans ses objectifs et dont les règles d'échange sont normées par des critères connus et partagés par les participants à la discussion. Donc le dialogue se distingue de la discussion en ce que dans un dialogue, l'enjeu n'est pas de savoir qui a raison comme dans la délibération, ni d'arriver à un accord des voix comme dans la négociation, c'est l'écoute qui importe ; il ne s'agit pas de se

⁴ Si l'on examine la maïeutique socratique du point de vue de la psychologie sociale et dans un souci de « pédagogie active », l'analyse détaillée des interactions dans le *Ménon* de Platon révèle une dissymétrie fondamentale dans le dialogue, un mode d'entretien « hyper-directif ». Le maître dirige totalement l'entretien, ses questions sont de « pseudos interrogations », « le doute est créé artificiellement par le maître », « l'acte de création est le fait du maître », et finalement, « *sous l'apparence du dialogue, cette démonstration cache un quasi-monologue ponctué de réponses forcées. Il n'est donc pas excessif de parler du discours de Socrate* » (Parlebas, 1980, p. 12).

mettre à la place de l'autre mais d'écouter autrui depuis sa propre place. Un dialogue engage des personnes singulières ; c'est nécessairement aussi un dialogue « intérieur », une tension permanente entre l'écoute de la voix d'autrui et la recherche de ma propre voix. De ce fait, un dialogue est plus secret, plus informel, moins procédural et moins explicite qu'une discussion ; son déroulement est beaucoup plus imprévisible que celui d'une discussion académique.

En allant au-delà, on peut même dire que le dialogue « étend le pouvoir des mots parce qu'il donne la parole à ceux qui ne l'ont pas. C'est le seul lieu où l'on entend comme un écho la voix des absents, la voix tue de tous les "autres", de ceux qui n'ont pas voix au chapitre ». Le dialogue ne réside pas seulement dans le pouvoir des mots, « le pouvoir du silence est plus grand que celui des mots », au sens aristotélicien de la puissance définie comme pouvoir de jouer ou de ne pas jouer. Le silence est « la voix de ceux qui n'en ont pas » (Foch-Remusat, 2011, p. 117-118). « Il y a dialogue dans la mesure où on entend l'in audible » (id., p. 127).

Ainsi le dialogue suppose la maîtrise de « capacités dialogiques » mais ne peut se réduire à ça. En tant que partage de la raison, il suppose d'admettre l'hypothèse de sa propre insuffisance. Et il ne peut être, non plus, réduit à une question d'attitude éthique envers ses semblables puisqu'il s'agit de définir le « sens éthique et politique d'un monde qui nous appartient à tous ». C'est en cela que le conflit n'est pas absent du dialogue ; dans un « dialogue social » par exemple, la façon de poser des problèmes et les mots utilisés seront des enjeux en soi (Foch-Remusat, id., p. 135). Il semble donc difficile de le circonscrire à un mode d'interlocution unique, car un dialogue peut aussi passer par la polémique, le désir de convaincre, l'usage de formes diverses de rhétorique ayant des règles, y compris bien-sûr des règles implicites.

Par contre, il est certain qu'on ne peut pas assimiler le principe dialogique à un modèle délibératif, le contenir dans une « conception procédurale de la discussion »⁵. Un dialogue ne se réduit pas à une forme de discours⁶. La possibilité effective du dialogue dépend d'autre chose à rechercher « du côté de la vie passionnelle et de son dépassement ». On pourrait dire que « l'aptitude au dialogue serait au fond une aptitude morale » qui suppose et exige notre « bonne volonté » (Vincent, id., p. 3). Mais la « bonne volonté » a une histoire et des conditions », et selon les cas, la « mauvaise volonté », voire le refus du dialogue, ont aussi leurs droits (id., p. 5). Finalement, il s'agit moins de savoir s'il faut ou non être de bonne volonté pour entrer dans un dialogue, que de savoir si nous sommes prêts à cette épreuve, si notre expérience du dialogue peut nous faire penser qu'il y a lieu de s'engager dans l'épreuve.

1.3. Le dialogue comme expérience

Tout éducateur sensible à un tel but éducatif sait d'expérience que le dialogue est « une réalité difficile à instituer et à réaliser », qu'il ne s'agit pas d'un simple transfert de savoir et que c'est « somme toute, pour nous autres humains, chose difficile » (Vincent, 2011, p. 3). De fait, le dialogue va constamment solliciter et mettre à l'épreuve la bonne volonté ; ce n'est pas une réalité pré-donnée mais à conquérir, c'est une « mise à l'épreuve de soi, de sa conviction, de ce que l'on est et

⁵ Y compris en cherchant à dépasser la « philosophie de la raison et de la communication » de Jürgen Habermas. La procédure dialogique « suppose une situation idéale de parole, une visée d'entente, une certaine idéologie du consensus, de la paix et de l'unité ». Le « post-dialogisme veut réintroduire le conflit dans l'analyse ainsi que « l'ensemble des conditions d'arrière-plan » qui permettront d'approcher la « dimension cachée » de la délibération » (Lavelle, 2010, p. 56).

⁶ En arrière-plan on trouve l'idée d'une « démocratie dialogique » car délibérative et participative à laquelle nous n'adhérons pas. Les « débats publics », les « conférences de citoyens » ne nous paraissent pas « fonctionner comme des institutions dialogiques optimales » ; le plus souvent les questions d'auto-détermination y sont occultées. Nous avons proposé une réflexion sur les dispositifs d'« expression populaire » utilisés dans les politiques de développement, notamment à travers les divers problèmes de « procédure » dont témoignent les organisateurs. L'objectif était de prévenir contre l'assimilation hâtive et fréquente entre approche ergologique et méthode participative (Efros, 2012).

que l'on pensait si bien connaître » et « cela ne vaut que comme résultat » (id., p. 4). Car s'il s'agit bien de dialogue, il n'y a pas de tierce personne qui observerait de façon transparente les échanges, et toutes les personnes en présence y sont également actives et impliquées : « on n'y est que tout entier engagé, ou pas du tout » (Foch-Remusat, p. 127). Mais encore, « dans l'expérience du dialogue, il se constitue entre autrui et moi un terrain commun, ma pensée et la sienne ne font qu'un seul tissu, mes propos et ceux de l'interlocuteur (...) s'insèrent dans une opération commune dont aucun de nous n'est le créateur. Il y a là un être à deux »⁷.

Plus concrètement, le dialogue suppose au moins trois conditions (Lauret, p. 140). Tout d'abord, pour éviter un discours du Même avec le Même – un monologue – le dialogue doit mettre en présence « une pluralité des voix, au sens de paroles singulières, identifiables ou reconnaissables, individualisées par leur différence » ; cela demandera « que l'oreille se fasse à ce qui ne lui est peut-être pas habituel, ou agréable ». Il faut ensuite que la voix de l'autre m'affecte, modifie la mienne : la volonté de dialoguer est insuffisante si la voix de l'autre ne fait pas « écho » en moi, ne m'affecte pas. La force du dialogue ne vient-elle pas justement du fait que « ce que je disais, et aussi pensais et croyais, au besoin même sans le savoir véritablement, m'est renvoyé autrement ? » (Vincent, pp. 4-5). Car fondamentalement, un dialogue nous conduit à « examiner nos croyances et opinions comme si ce n'étaient pas les nôtres » ; il apprend « à entendre ce que je dis autrement que comme je le pensais ». C'est une expérience de « déprise de soi » (Vincent, p. 112), mais aussi de « réappropriation de soi au contact de l'autre ». Le dialogue « me fait apercevoir un autre monde possible » et percevoir que « mes vérités » sont elles-mêmes un « monde possible ». Autrement dit, le dialogue commence avec le « souci d'apprendre d'un autre monde et le souci de comprendre le mien » (id., p. 113). Et chaque interlocuteur doit parler de sa propre voix, car l'enjeu d'un dialogue est bien que la voix d'autrui participe à la recherche de ma propre voix et si ma voix s'efface derrière d'autres voix, il n'y a plus de recherche possible⁸. Et enfin, troisième condition de possibilité du dialogue, le « désir conscient d'écouter l'altérité » qui est aussi « le fondement même de la morale »⁹ ; sur ce dernier point, restons-en à l'idée élémentaire que dialoguer, c'est « entendre avant de parler » (Roch-Remusat, p. 119).

S'engager dans un dialogue comportera donc toujours des risques. Risque de perte de certitudes, de remise en cause de ce qui était tenu pour acquis et certain ; risque de non réciprocité et d'écrasement de sa voix ou de la voix d'autrui ; risque de surdité quand la parole de l'autre fait peser une menace sur moi. Cela demandera des efforts dans la manière d'écouter et dans la recherche de moyens pour être entendu ; cela ne peut se décréter, il faudra l'expérimenter et ajuster en temps réel l'intercompréhension. Pour conclure, on retiendra qu'un dialogue est une relation qui humanise les hommes, qui ne les pose pas en « objets » mais sur un « pied d'égalité », en tant que « semblables ». Un dialogue engage dans un certain rapport de soi à soi, de soi au monde et de soi aux autres. Ce « plus petit dénominateur commun » au dialogue a été amplement développé dans la pédagogie de Paulo Freire.

⁷ Extrait de *Phénoménologie de la perception* de M. Merleau-Ponty (cité par Ayassi, p. 44).

⁸ Précisons qu'un dialogue peut être unilatéral comme dans le cas de la lecture : le lecteur dialogue avec l'auteur, écoute la voix de l'auteur qui peut modifier la sienne, mais la voix de l'auteur inscrite dans le texte n'en sera pas modifiée pour autant.

⁹ Cette dernière condition désigne la part prise par ce qu'on peut appeler la bonne volonté au sens de Gadamer, ou la justice au sens de Lyotard, ou encore la responsabilité telle que Lévinas l'a proposée (Lauret p. 140).

2. Une « pédagogie dialogique »

L'interrogation sur la possibilité d'un dialogue dans des situations historiquement marquées par des relations de domination économique, culturelle et sociale, traverse l'œuvre de Paulo Freire. Ici, il s'agira moins de développer une « culture du dialogue » que de combattre la « culture du silence », c'est-à-dire d'apprendre au plus grand nombre à lire et à écrire, mais aussi à réfléchir aux questions d'organisation politique de la vie collective pour qu'ils puissent y prendre part et exercer leurs droits civiques¹⁰. Pour Paulo Freire, l'acte éducatif doit donc être un « *acte démocratique qui instaure le dialogue et suscite le processus de réflexion critique* », et le processus éducatif doit s'ancrer « *dans une visée d'humanisation de l'être humain vivant dans et avec le monde* » (Freire, 1974 ; Lenoir et Ornelas, 2007, pp. 15-16)¹¹. Freire sera l'un des artisans de la « philosophie de la libération » des années 1960, porteuse d'« *une vision ibéro-américaine de l'ordre mondial reposant entre autres sur un processus de déconstruction de la pensée rationalisante, cartésienne, occidentale, au nom de valeurs transcendantes et universelles* » (Lenoir et Ornelas, 2007, p. 4). Avant d'examiner cette pédagogie, cette « pratique de la liberté » révolutionnant la conception des systèmes scolaires¹², voyons déjà sur quel cadre philosophique et épistémologique elle repose.

2.1. Processus d'humanisation et théorie de la connaissance

Tout projet éducatif est par essence politique en ce qu'il traduit d'une part, une certaine conception de l'agir humain et de la vie dans la Cité, et d'autre part, une certaine conception de la science et de la production de connaissance. Conception de l'agir humain et de la production de savoir sont intimement liées, mais nous allons les examiner en deux temps.

2.1.1. Vie, liberté humaine et dialogue

La distinction que Paulo Freire fait entre vivre et exister introduira ce propos. Exister contient « *une nuance de jugement critique que ne renferme pas le simple mot de "vivre". Le pouvoir de transcender, de discerner, de dialoguer (communiquer et participer) est l'exclusivité de "exister"* » (Freire ; Cornu, p. 218)¹³. « *Vivre signifie être dans le monde, tandis qu'exister veut dire à la fois être dans le monde et faire partie du monde* ». Ou bien encore, vivre, c'est « *être situé dans le monde* », tel un objet avec un risque de chosification, tandis qu'exister, c'est « *se situer dans le monde* », en être un sujet, donc agir. « *L'homme existe à la fois dans le temps et hors du temps. Il reçoit le passé, il l'assimile, il le transforme. (...) Son intervention, même quand elle est incomplète et accidentelle, lui fait dépasser l'attitude d'un simple spectateur qui n'aurait pas le droit d'agir sur la réalité pour la modifier. Héritier*

¹⁰ Le suffrage universel a été inscrit dans la constitution brésilienne en 1946 mais les analphabètes en sont exclus, soit près de la moitié de la population, voire plus selon les régions (60 % dans le Nordeste). Dès 1947, Paulo Freire mènera donc des recherches dans le domaine de l'alphabetisation des adultes.

¹¹ Pour alimenter cette partie, nous avons fait une lecture croisée de trois textes. 1. Un condensé de citations de Paulo Freire extraites de l'ouvrage de 1970, *La pédagogie des opprimés* (traduit en 1974), avec quelques commentaires en notes (document du CREA, Cercle de réflexion pour une 'éducation' authentique). 2. Le document de Lenoir et Ornelas Lizardi puisant dans l'ensemble des ouvrages de Paulo Freire pour présenter de façon synthétique sa pensée. 3. Le chapitre XI de l'ouvrage de Roger Cornu (2001, pp. 200-240) qui utilise aussi « *La pédagogie des opprimés* » ainsi que l'ouvrage de 1971, *L'éducation : pratique de la liberté* (traduit en 1973). Lorsqu'il s'agit de citations de Paulo Freire, nous le précisons pour les distinguer des formulations de ces auteurs.

¹² En 1961, alors qu'il enseigne la philosophie et l'histoire de l'éducation à l'université de Recife, Freire aboutit à une première formalisation de sa méthode. Puis avec le soutien de certains États, il obtient l'accord officiel du gouvernement fédéral brésilien pour la mettre en œuvre. Le coup d'État de la junte militaire en 1964 stoppera cet élan et lui vaudra 70 jours d'emprisonnement, sa méthode étant jugée « subversive ». Il partira en exil et poursuivra l'expérimentation de cette méthode en Amérique latine. Cela dit, le caractère inhabituel de sa méthode l'opposera aussi à plusieurs reprises à des dirigeants syndicaux ou politiques (cf. Lenoir et Ornelas Lizardi).

¹³ Roger Cornu, sociologue, a travaillé dans l'équipe d'enseignement et de recherche APST-Ergologie du début des années 1990 au début des années 2000. Nous bénéficions ainsi de sa lecture proche de nos propres préoccupations.

d'une expérience accumulée, la créant et la recréant, s'intégrant aux conditions de son milieu et répondant à ses défis, devenant lui-même son propre sujet d'étude, exerçant son jugement, s'élevant au-dessus du monde sensible, l'homme se lance dans un domaine qui lui est exclusif, celui de la Culture et de l'Histoire » (Freire ; id., p. 218).

Donc « *pour être, il faut être en devenir* » ; les hommes sont « *êtres historiques* », inachevés et non accomplis, tout autant que la réalité dans et avec laquelle ils existent. Si bien que l'homme « *conscient de son imperfection* » s'engagera dans un « *effort permanent vers un plus-être* » à travers un processus d'humanisation. Remarquons qu'on retrouve ici l'idée de conscience d'incomplétude de soi. Le « plus-être » s'oppose au « *plus-avoir égoïste qui est une façon de moins-être, de déshumanisation* » (Freire ; CREA, 2010, p. 10-11). Le « moins être » concerne aussi bien les oppresseurs que les opprimés, l'humanisation des uns ne pouvant se faire sans celle des autres. De manière générale, « *la vie que l'on empêche de s'accomplir* » est une « *mort vivante* » (CREA, p. 24). Le processus de déshumanisation empêche les « *êtres vivant pour un autre* » de devenir des « *êtres pour eux-mêmes* », des « *êtres autonomes* ». Yves Lenoir et Arturo Ornelas Lizardi proposent de définir l'autonomie comme résultat de l'exercice de diverses capacités. Celle de s'imposer sa propre loi, qui n'aura de sens qu'inscrite dans une collectivité ; donc la capacité d'élaborer une loi, une morale universalisable, c'est-à-dire potentiellement compréhensible et acceptable par tous. Celle de reconnaître en autrui son semblable, et non son égal, donc de lui reconnaître la même légitimité pour se fixer sa propre loi « universalisable »¹⁴. Et enfin, la maîtrise de soi intellectuelle et émotionnelle acquise grâce à l'expérience et à la maîtrise de certains outils critiques, le tout permettant de ne plus être guidé aveuglément par des déterminismes et de devenir son propre juge, de prendre en compte la réalité objective tout comme l'intérêt collectif (note 53, p. 22). Et l'acquisition d'autonomie ne peut résulter que d'une lente maturation qui sera par définition spécifique à chacun.

La pédagogie de Paulo Freire partira donc du principe que l'effort de prise de conscience, le mouvement de recherche et de créativité nécessaire au processus d'humanisation et à l'éducation doit avoir « *son centre de décision chez l'être même qui s'y engage* ». Cela signifie que, dans le principe même, en aucun cas l'éducateur ne cherchera à se mettre à la place des élèves ou à faire pour eux, ce qui reviendrait à les priver de leur liberté de penser et d'agir¹⁵. Donc dans le processus éducatif, chaque sujet sera responsable de la construction de nouvelles significations, et par principe personne ne pourra « *nier à autrui le droit d'avoir et d'exprimer un point de vue différent, ni lui imposer le sien* » (Lenoir et Ornelas, p. 9). Dans la « théorie de l'action dialogique » de Freire, il ne peut y avoir « *un sujet qui domine et un objet dominé, mais seulement des sujets qui se rencontrent pour déchiffrer le monde, pour le transformer* » (Freire ; CREA, p. 23), pour « *découvrir de façon critique comment ils vivent dans le monde avec lequel et dans lequel ils sont* » (Freire ; CREA, p. 9). Le processus d'humanisation étant par essence collectif, les uns ne peuvent être de simples « objets » au regard et à la volonté des autres ; les relations dialogiques font bouger les positions respectives. « *Le "moi" anti-dialogique, dominateur, transforme le "toi" dominé, conquis, en simple "ça". Le "moi" dialogique, au contraire, sait que c'est précisément le "toi" qui le constitue. Il sait aussi que ce "toi", ce "non-moi", se constitue à son tour comme un "moi" en trouvant en lui un "toi". Ainsi le "toi" et le "moi" deviennent, dans la dialectique de ces relations constituantes, deux "toi" qui se transforment en deux "moi" » (Freire, id.). On le voit, là aussi le dialogue est « *une exigence existentielle* ».*

¹⁴ La notion d'universalité est à concevoir comme un indicateur de la tension entre divergence et convergence, singulier et général ; cette tension est constitutive de l'être humain et centrale dans le processus d'humanisation (Lenoir et Ornelas, p. 27).

¹⁵ Ce principe est aussi vrai pour le « leader » politique. En termes d'organisation collective, cela signifie que « si la liberté n'existe pas sans autorité, il ne doit pas non plus y avoir d'autorité sans liberté » (CREA, p. 26).

L'humanisation prend donc ses racines dans « l'être » de chacun, dans le développement de son autonomie à travers ses décisions, ses choix, son éthique, ses apprentissages, mais toujours en relation avec les autres existences et avec le monde. Ce qui exclut toute perspective individualiste de réalisation humaine, comme tout modèle d'homme idéal¹⁶. Dans la perspective de ce « radicalisme existentiel » comme le qualifie Roger Cornu, le dialogue est donc autant un impératif éthique que politique.

2.1.2. Production de connaissances, praxis et dialogue

L'agir humain se traduit dans un mouvement permanent et dialectique de relations entre action, réflexion et transformation du monde, c'est une « praxis », une « production sociale finalisée ». Il n'y a pas de séparation formelle entre une étape de réflexion, qui serait première, et une étape d'action ultérieure ; action et réflexion entrent en jeu simultanément. La pédagogie de Paulo Freire est « praxéologique » en ce qu'elle aide à concevoir un possible à partir du présent réalisé, à dépasser l'actuel pour produire une nouvelle réalité, et ce faisant, elle conduit les hommes à « se produire eux-mêmes ». La création de sens ne sera jamais finie, chaque nouvelle « vérité » étant par définition relative et temporaire. Donc fondamentalement « l'action n'est humaine que lorsque, plus qu'un simple faire (...), elle ne se sépare plus de la réflexion » (Freire ; CREA, p. 4). De là découlent des principes épistémologiques pour produire des connaissances la concernant.

Cela implique déjà de considérer qu'il existe une « réalité objective » – soit ce qui est extérieur à soi – mais aussi que ce n'est qu'un cas particulier du possible. Car « il n'y aurait pas d'action humaine possible sans une réalité objective, un monde qui soit un non moi de l'homme, capable de le mettre au défi ; il n'y aurait pas non plus d'actions humaines si l'homme n'était pas un projet, au-delà de lui-même, capable d'appréhender sa situation, de la connaître pour la transformer » (Freire ; CREA, pp. 3-4)¹⁷. Le processus éducatif visera donc « le passage, tant chez les formateurs que chez les formés, de la curiosité ingénue (...) à la curiosité épistémologique, propre à la conscience critique », soit le développement de la capacité de se « mettre à distance » de l'objet, de l'observer, d'en faire une approche méthodique, ce qui suppose aussi le développement d'une capacité à questionner et comparer » (Lenoir, Lizardi, note 25, p. 15)¹⁸. Ce travail de prise de conscience pour cheminer vers l'analyse critique de la réalité ne pourra se faire sans dialoguer avec autrui, la pensée étant un processus essentiellement collectif, « je ne peux penser par les autres, ni pour les autres, ni sans les

¹⁶ En termes de « modèle », disons simplement que le modèle éducatif de Freire s'apparente à un « modèle génératif », il repose sur la théorie de la potentialité indéterminée de l'être humain, modèle qu'on peut opposer à un modèle prédictif, « essentiellement statique, discriminant et destructeur humainement et socialement, fondé sur des scores, des rangs, des comparaisons de performances, des visées de compétition » (Lenoir et Ornelas, note 30, p. 19).

¹⁷ C'est parce que la réalité résiste et pose des problèmes que la question du savoir se pose. A ce sujet, Roger Cornu cite Pierre Janet (*L'intelligence avant le langage*, 1936) : « le désir de comprendre est toujours au fond le désir de pouvoir agir » (Cornu, note n° 45, p. 240)

¹⁸ La cognition est étroitement mise en rapport avec le développement de la prise de conscience. Freire distingue quatre niveaux de conscience. La conscience primaire est « la polarisation des centres d'intérêt de l'homme autour des aspects les plus végétatifs de sa vie », elle est imperméable à tout ce qui sort de son « orbite végétative » ; c'est le domaine du « vivre ». La conscience post-primaire fait entrer l'homme dans l'existence, donc dans l'histoire, mais elle se caractérise notamment « par un certain simplisme dans l'interprétation des données (...), par un penchant au grégarisme (...), par un goût excessif pour les explications fabuleuses, par la fragilité du raisonnement, par un degré élevé d'émotivité, par un recours à la polémique plutôt qu'au dialogue (...) ». Le troisième niveau de conscience qualifié de précritique, « se caractérise par une approche en profondeur des problèmes posés, par la substitution de réponses logiques aux explications magiques, par un effort de contrôler les a priori et être toujours prêt à réviser ses positions, par le fait de se débarrasser le plus possible des idées préconçues (...), par le refus des abandons de responsabilités (...), par la pratique du dialogue et non de la polémique (...), par une permanente remise en question ». Quant à la pensée ou conscience critique, elle ne pourra se développer que par « la participation à une pratique sociale ». L'alphabétisation selon la méthode de Paulo Freire peut être située dans le passage d'une conscience post-primaire à une conscience précritique ; passage qui s'accompagnera du sentiment de devenir sujet, d'avoir en soi un potentiel créateur, et du refus de déléguer le choix de son destin à d'autres (Cornu, pp. 218-219).

autres » (Freire ; CREA, p. 15) ; « C'est le "nous pensons" qui assure le "je pense" et non le contraire » (Freire ; Lenoir, Lizardi, p. 10). On retrouve ici une « philosophie politique de l'altérité », à laquelle s'ajoute un principe qui structure le processus de recherche et de formation : l'histoire et la culture des interlocuteurs, leurs « connaissances primaires » et leurs « situations existentielles », leurs « pratiques » et leurs aspirations seront l'objet de la recherche commune ; et dans cette recherche, les savoirs scientifiques et les outils conceptuels seront nécessaires pour faire une lecture critique et distanciée des situations concrètes.

La subjectivité est donc intégrée dans le champ de la connaissance car comme l'écrit encore Paulo Freire, « on ne peut penser l'objectivité sans subjectivité. L'une n'existe pas sans l'autre, elles ne peuvent être séparées. (...) Elles sont en relation dialectique constante » (CREA, p. 3). Ignorer la subjectivité, la confondre avec le « psychologisme », c'est nier son importance dans le désir de savoir et dans la transformation du monde ; et inversement, ignorer l'objectivité c'est s'interdire de penser le « non moi » et ce qui dépasse notre propre perception, pour accéder à la compréhension globale d'une situation.

Pour conclure, on dira que le dialogue est non seulement une exigence existentielle, un impératif éthique et politique mais aussi un impératif épistémologique. Le savoir doit être co-élaboré, ce n'est pas « une donation de ceux qui jugent qu'ils savent, à ceux qu'ils jugent ignorants » (Freire, CREA, p. 8). Dans cette pédagogie dialogique, compréhension des situations, pouvoir d'agir et intérêt général de connaissance sont complémentaires pour faire dans un même temps « œuvre savante » et « œuvre efficace ». Voyons à présent comment ces principes peuvent se concrétiser dans une méthode et des pratiques éducatives.

2.2. Programme éducatif et apprentissage de la « lecture du monde »

La méthode d'alphabétisation de Paulo Freire n'a rien d'une technique ou d'une procédure à appliquer, c'est plutôt une « anti-méthode » qui se caractérise par des principes directeurs (Lenoir et Ornelas, p. 18). Sa mise en œuvre est moins simple qu'en apparence, et relève plus d'un idéal à atteindre que d'un « idéal réalisé » (Cornu, p. 225). La recherche y précède le processus éducatif, car pour que l'éducation puisse être « dialogique », il faudra élaborer le programme éducatif avec les élèves, l'ancrer dans leurs « situations existentielles » pour pouvoir ensuite construire les outils d'alphabétisation permettant l'apprentissage d'une « lecture du monde ».

2.2.1. Contexte concret et décodage de la « situation existentielle »

Dans le principe même, tout programme d'alphabétisation sera approprié à ceux à qui il est destiné¹⁹ : les « chercheurs-éducateurs » vont donc se rendre dans une « zone » concernée par une opération d'alphabétisation²⁰. Ils vont d'abord chercher à « obtenir qu'un nombre suffisant de personnes acceptent une simple conversation avec eux » pour leur expliquer les objectifs de leur présence, « le pourquoi, le comment et le vers quoi de la recherche qu'ils veulent réaliser, et ils leur diront qu'ils ne peuvent la mener sans que soit établie une relation de sympathie et de confiance

¹⁹ Rappelons qu'il vise ceux qui n'ont pas le droit de vote, sont socialement et culturellement « dominés » et dont la vie se caractérise par l'insécurité matérielle. Dès lors que cela représente près de la moitié de la population, on imagine la diversité des environnements et des cultures selon les régions et les « zones » du Brésil.

²⁰ Au regard de nos lectures nous manquons d'informations sur le temps d'élaboration d'un programme, sur la formation des « animateurs » à qui a été confiée la réalisation du programme, nous ne disposons que de quelques chiffres sur les opérations d'alphabétisation. Dans une première expérience, réalisée dans l'État du Rio Grande, 300 travailleurs ont été alphabétisés en 45 jours environ. « En général nous parvenons au bout d'un mois et demi à deux mois, avec des groupes de vingt-cinq hommes, à leur faire lire les journaux, écrire des billets, des lettres simples, et discuter sur des problèmes d'intérêt local et national » (Freire 1971 ; Cornu, note 26, p. 238). Le plan de 1964, stoppé par le coup d'État, prévoyait l'installation de 20 000 cercles de culture sur le territoire national qui devaient recevoir environ trois millions d'alphabétisants, soit 30 élèves par cercle pour une durée de trois mois (Cornu, p. 209).

mutuelle » (Freire, CREA, p. 15). Informer mais aussi « *stimuler ceux qui sont présents, pour que, parmi eux, se révèlent ceux qui veulent participer directement à l'investigation à titre d'auxiliaires* » (Freire, Cornu, p. 212)²¹. L'objectif sera d'arriver à constituer un « *cercle de culture* » ou « *cercle de recherche thématique* »²².

La première phase de l'investigation sera donc consacrée au « *décodage* » de la « *situation existentielle* », à la connaissance du « *contexte concret* », de la réalité objective dans laquelle vit la population concernée. Ce décodage sera fait d'une part, par les chercheurs en situation réelle et d'autre part, par les membres du cercle de culture en réunion. Pour ce qui concerne le premier travail des chercheurs-éducateurs en situation, il s'apparente à une sorte de recueil ethnographique d'informations. Pour le réaliser, ils vont visiter plusieurs fois les habitants, avoir des échanges avec eux, observer différents moments et différentes activités de leur vie. Plus précisément, pendant une visite, « *les chercheurs fixeront leur regard critique sur la zone étudiée comme si elle était pour eux une sorte de "situation codée"* » (Freire ; Cornu, p. 214). Il faut qu'ils la visitent aux heures de travaux des champs et pendant les heures de loisirs, qu'ils participent aux activités sportives ; qu'ils assistent à des réunions d'associations populaires pour y étudier le langage employé, le comportement des participants, les « *relations entre la tête et les membres du groupe* », le rôle qu'y jouent les femmes et les jeunes ; qu'ils parlent avec des habitants dans leurs maisons pour avoir des indications sur les relations entre mari et femme, parents et enfants. Aucun domaine ne doit être oublié lors cette approche. Pour comprendre cette situation codée, il faudra qu'ils la décomposent en dimensions partielles, c'est-à-dire qu'ils la « *décodent sur le vif* », et qu'ils mettent en évidence les relations entre ces différentes dimensions partielles ; ce sont les relations entre ces dimensions qui caractériseront la totalité (Cornu, p. 224).

Puis les chercheurs feront un compte rendu de cette première approche de la réalité qui comprendra les informations collectées et l'interprétation qu'ils en donnent, en y incluant « *la façon dont ils ont senti la situation* ». Ce compte rendu est en lui-même un « *recodage de la réalité* », il servira de base aux échanges entre membres du cercle de recherche qui auront pour tâche de le « *décoder* » à leur tour. En fin de réunion du cercle, un nouveau compte rendu sera produit, donc un nouveau « *codage* » qui fera l'objet d'un nouveau décodage par le groupe à la réunion suivante (Cornu, p. 225). C'est un processus cumulatif dont le moteur est cette démarche de « *décodage-encodage* » de différentes interprétations des situations.

Le décodage des situations dans le cercle de culture sera un exercice délicat dans la mesure où certains participants sont « *en état d'immersion* » dans la situation, selon l'expression de Freire. Le travail en commun doit permettre aux « *auxiliaires* » de recherche de réfléchir à leur réalité quotidienne, de prendre conscience de la façon dont ils la perçoivent et de découvrir qu'il existe d'autres façons de la percevoir ; d'élargir leur perception, de faire des rapprochements entre ce qu'ils vivent, croient, pensent, ressentent et les autres éléments de la totalité dans laquelle ils sont insérés, donc de s'en distancier pour l'objectiver ; de découvrir « *les déformations de leur optique antérieure* » pour envisager différemment leur situation existentielle. Pour le chercheur-éducateur, il s'agira d'étudier le « *point de départ dans leur façon de considérer la réalité* », leur niveau de perception de cette réalité. « *Ces perceptions sont imprégnées des désirs, des doutes, des espoirs et désespoirs qui sont latents dans les thèmes caractéristiques sur lesquels aura été établi le programme éducatif* » (Freire, CREA., p. 13). Donc dans cette première phase de décodage, il s'agira de connaître

²¹ Dans l'ouvrage de 1974, ces auxiliaires de recherche sont (ou peuvent être) des « *représentants du peuple* » ; ces auxiliaires sont peut-être aussi ceux qui deviendront les futurs animateurs des sessions d'alphabétisation. Quant aux chercheurs-éducateurs, ils sont parfois aussi désignés comme « *chercheurs-animateurs* ».

²² Il existait déjà une « *longue tradition travailliste, syndicale et militante* » de création de cercles culturels : en Grande-Bretagne au début du 19^{ème} siècle, à Saint-Pétersbourg à la fin du même siècle, en Suède et en Allemagne au tournant du 20^{ème} siècle, ou encore aux États-Unis dans les années 1920 (Lenoir et Ornelas Lizardi, p. 17). L'originalité de la méthode de Freire tient surtout à son ancrage dans la culture des élèves et dans le rôle particulier du formateur (id., p. 19).

leur « *pensée-langage en liaison avec la réalité* », leur « *vision du monde* », sachant que cette vision du monde n'existe pas dans un seul homme, ni dans le vide, elle existe « *dans les hommes et entre eux, toujours en relation avec le réel* » (CREA, p. 15).

Le champ de recherche est donc particulièrement vaste puisqu'il s'agit d'étudier aussi bien des « *faits du contexte concret de la vie* », des situations et conditions matérielles, des pratiques, une culture locale, des langages, des « *connaissances populaires* », des aspirations, des finalités et des motivations humaines. Une des difficultés majeures du décodage tient au fait que la réalité est opaque et que les hommes « *la perçoivent par petits morceaux sans y voir les interactions qui déterminent la totalité* ». Pour la décoder, il faudra donc un mouvement d'aller et venue entre les parties et le tout, entre le « *contexte concret* » et le « *contexte théorique* » de la situation. Il faudra passer de la formulation de faits qui posent des problèmes à la recherche de causes, à l'analyse des raisons d'être de ces faits. Ainsi par exemple, pour des questions se rapportant à des problèmes de « *développement* », il faudra aborder le thème du développement à partir des « *éclairages* » que peuvent apporter l'économie, la sociologie, l'anthropologie, la psychologie sociale, la philosophie, la science politique, l'éducation (CREA, p. 15). Le regard sur la réalité changera en cours d'analyse, elle apparaîtra moins opaque si le décodage est « *bien mené* ». Mais « *cela n'est pas imposé* » et chacun ne cheminera pas de la même façon.

Dans ce processus d'objectivation, la prise de conscience n'est pas réservée à certains. Tous prendront conscience de quelque chose à propos de leur situation et de leurs « *pratiques* ». C'est pourquoi « *la seule dimension que les chercheurs doivent retenir de leur système de valeurs, et qu'il faut tenter de faire partager aux hommes dont on étudie les thèmes, est celle de la perception critique de leur réalité, qui suppose une méthode adéquate d'approche du concret pour le dévoiler. Mais cela n'est pas imposé* » (Freire, CREA, p. 15)²³. Cette méthode est basée sur une « *pédagogie de la question* » et nous renvoie au dialogue en tant que méthode dialectique d'approche du réel. Lenoir et Ornelas Lizardi rappellent que le mot dialectique, du grec *dialektikes*, signifie « *s'entretenir avec* », « *dialoguer* » (note 18, p. 12). « *Le dialogue suppose nécessairement qu'un énoncé adverse puisse avoir aussi un sens, qu'il existe la "vérité" admise et son contraire, par-là, signification et vérité sont dissociées* » (id., p. 13). Ce sont donc les multiples contradictions qui apparaissent au cours des échanges qui pourront permettre la décentration ou distanciation par rapport à la réalité vécue. La dialectique, en tant qu'« *art de mettre à l'épreuve* », « *art de questionner* », sera un outil majeur pour faire apparaître les contradictions entre points de vue. Et rappelons que « *c'est le monde qui impressionne et met au défi les uns et les autres et qui inspire des perceptions et des points de vue différents à son sujet* » (Freire, CREA, p. 13). Par cette méthode, les chercheurs-éducateurs pourront dialoguer avec les « *chercheurs-élèves* », qui dialogueront entre eux, pour faire ressortir des « *situations-défis* » et des « *situations-limites* ».

Le concept de situation-défi pointe le fait que les situations sont toujours des champs d'obstacles ou de résistances à l'action humaine, qu'elles posent des problèmes et des questions aux hommes, et qu'elles impliquent toujours des épreuves individuelles et des enjeux collectifs (Cornu, p. 220). Et travailler sur les questions qui se posent aux hommes face aux problèmes rencontrés dans leur vie permettra de travailler sur les questions que les hommes se posent, donc cela favorisera l'émergence de la conscience. Quant aux situations-limites, elles ne dessinent pas des barrières infranchissables mais plutôt « *la lisière où commencent toutes les possibilités* », « *la frontière entre l'être et le plus-être* », le seuil d'un « *inédit possible* » ou « *inédit viable* »²⁴. Elles sont donc porteuses de sens d'un

²³ Les auteurs du document du CREA précisent en note que cette méthode adéquate signifie une « *méthode scientifique* ».

²⁴ Le dépassement des situations-limites est directement lié au développement de « *la conscience maximale possible* ». Cette notion utilisée par Goldmann est l'équivalent du point de vue sociologique de la notion psychologique de « *zone proximale de développement* » proposée par Vygotsky (Lenoir et Ornelas Lizardi, note 38, p. 24). Dans la pédagogie de Paulo Freire, ce sera « *le maximum de connaissance adéquate à la réalité que peuvent comporter les processus et les structures* » (p. 23).

point de vue psychologique, sociologique et épistémologique car elles concentrent des problèmes rencontrés par les « sujets », qu'ils ont en commun avec d'autres et qui sont plus largement des questions socio-politiques et économiques. Ce n'est que lorsque ces situations-limites auront pu être différenciées de l'ensemble des situations existentielles que la première étape du processus d'investigation sera terminée. Commencera alors « *l'étude systématique et interdisciplinaire des résultats* » pour la mise au point des outils d'alphabétisation.

2.2.2. Contexte théorique et codage de la situation problématisée

L'idée de relations dialectiques entre parties et totalité structure à la fois le processus de prise de conscience et le programme éducatif. Un programme sera en lui-même une totalité composée de sous-ensembles, de thèmes en interaction les uns avec les autres ; et de la même façon, chaque thème sera composé d'ensembles de sous-thèmes en interaction (CREA, note 41, p. 16). Mais avant que le programme n'apparaisse sous la forme d'une « *présentation organisée, systématisée, développée de ce qu'ils aspirent à mieux connaître* » (Freire ; Cornu, p. 224), il faudra réaliser trois opérations. D'abord l'identification et l'inventaire de « *thèmes générateurs* ». Ensuite la réduction de chaque thème retenu à ses éléments essentiels, par décomposition de ses différentes dimensions en « *unités d'apprentissages* ». Et enfin, le « *codage* » qui recomposera le thème scindé à travers la conception des futurs outils d'alphabétisation, soit des « *tableaux de situations existentielles* » et des mots-clés.

Le processus commence donc par l'investigation des thématiques « *significatives* » ou « *thèmes générateurs* ». Ces thèmes génèrent des discussions, ils suscitent l'intérêt général, ils sont porteurs de sens, propices à la réflexion sur l'action antérieure et l'action future. Ils font partie du « *tout* » du contexte concret. Ils sont partagés car insérés dans la vision du monde d'une population particulière, mais aussi parce qu'ils sont en relation avec les thèmes de la société du moment. Chaque époque se caractérise par « *un ensemble d'idées, de conceptions, d'espérances, de doutes, de valeurs, de défis* », « *d'obstacles au plus-être des hommes* » (Freire ; CREA p. 14). Travailler à l'identification de thèmes générateurs, ce sera explorer un « *univers linguistique* » particulier, relever dans les échanges « *non seulement les paroles plus chargées de sens existentiel, donc de contenu émotif, mais également les expressions populaires typiques, les vocables spécifiques du peuple liés à l'expérience des participants du groupe, et en particulier à leur expérience professionnelle* » (Cornu, p. 214). Et après quelques jours de « *relations horizontales avec les participants du cercle de culture* », il sera aussi possible de leur demander de proposer d'autres thèmes ou sujets à discuter. Dans l'inventaire des thèmes, il faudra avoir « *le souci de la prise de conscience des problèmes que posent ces mêmes thèmes, des liens qui existent entre les uns et les autres, de leurs rapports avec l'environnement historico-culturel* » (Freire ; CREA, p. 15). Ainsi Freire sait d'expérience qu'un débat sur le concept de culture apporte toujours de nombreux éléments pour élaborer un programme, mais c'est là « *une saisie indirecte* » du thème.

Une fois l'inventaire des termes générateurs terminé, commencera l'opération de réduction de chaque thème retenu et cela passera par leur « *problématisation* » ; il s'agira de passer des situations existentielles à des « *situations-problème* ». Une situation existentielle devient une situation-problème quand elle a été « *traitée et préparée pour faire l'objet d'une discussion qui conduira à la dépasser* » (Lenoir et Ornelas Lizardi, p. 24). « *Ce qui est au cœur d'une situation-problème (...), c'est le sens attribué à la situation par le sujet apprenant à travers ses capacités à poser et construire le problème* ». Et savoir poser un problème, c'est mettre en évidence à la fois sa face négative, la difficulté dont il résulte, et sa face positive, soit la mise en projet qu'il peut susciter. Donc problématiser consistera à articuler des thèmes et mots générateurs, mots déjà identifiés comme « *porteurs de sens sur le plan existentiel (...), sources de difficultés, de tensions, de contradictions, de mal-être* » (p. 25). Le principe de décomposition analytique sera utilisé pour réduire chaque thème à ses éléments essentiels, la difficulté sera de ne pas en faire un traitement schématique. « *Il serait*

regrettable qu'après avoir été découverts dans la richesse de leur interpénétration avec les autres aspects de la réalité, ces thèmes, par le traitement qu'on leur applique, perdent cette richesse et se vident de leur force dans l'étroitesse des spécialisations » (Freire ; id., p. 16). C'est pourquoi « il appartiendra à chaque spécialiste, dans son domaine, de présenter à l'équipe interdisciplinaire son projet de "réduction" du thème » (id.)²⁵. Les éléments qui composent un thème permettront de créer différentes « unités d'apprentissage » qui seront organisées entre elles « selon une liaison séquentielle », pour donner une vision générale du thème ainsi réduit à ses éléments essentiels.

Puis viendra l'étape de préparation du programme éducatif en lui-même qui consistera au « codage » des thèmes, c'est-à-dire à la conception du matériel pédagogique et de l'articulation des différents outils entre eux. Coder des thèmes, ce sera « choisir le meilleur canal de communication pour la représentation de chacun d'eux » (Freire ; CREA, p. 16). Dans un codage simple, on utilisera « un canal visuel, pictural ou graphique, tactile, ou auditif » ; dans un codage composé, plusieurs de ces canaux seront simultanément utilisés. « Le choix d'un canal visuel, dessin ou texte, dépendra non seulement de la matière à coder, mais aussi des individus auxquels elle s'adresse, selon qu'ils ont ou non l'expérience de la lecture ». Cette opération de codage doit permettre de rattacher un mot à un ensemble de significations, et au-delà d'élaborer une interprétation du monde²⁶. Concrètement au niveau pédagogique, et par exemple dans le cas d'un support visuel, d'un « tableau » représentant une situation, les discussions permettront de « décoder » le tableau, c'est-à-dire de discuter sur les différents aspects de la situation représentée par le tableau et ce n'est que lorsque la situation aura été analysée par le groupe que l'animateur-alphabétisant passera à la visualisation du mot (Cornu, p. 214-215). Ainsi, s'alphabétiser et prendre conscience des problèmes, dont l'image codée est une expression, sont intimement liés.

Les supports pédagogiques sont très variables. Freire évoque la lecture et la discussion d'articles de revues, de journaux, de chapitres de livres « en commençant par des morceaux choisis », d'éditoriaux de presse à propos d'un événement donné, ou bien encore par l'écoute de nouvelles à la radio. Il est aussi possible de faire appel à des « spécialistes disciplinaires » ; Paulo Freire donne l'exemple du thème du développement. « L'équipe cherchera au moins deux spécialistes (économistes) d'écoles différentes, leur parlera de leur travail, les invitant à y contribuer en acceptant une interview, en langage accessible » (Freire ; CREA, p. 16). Puis avant de faire entendre l'enregistrement au groupe, l'animateur présentera le spécialiste. « S'il s'agit d'un professeur d'université par exemple, on pourra déjà (...) discuter avec les gens sur ce qu'ils pensent des universités de leur pays, comment ils les voient, ce qu'ils attendent d'elles ». Ensuite le groupe écoutera l'enregistrement de l'entretien et la discussion sera centrée sur le sujet de l'entretien. Elle sera enregistrée et « l'équipe fera ensuite un compte rendu du débat au spécialiste pour qu'il sache comment les gens ont réagi à ce qu'il avait dit ». De cette manière, les spécialistes ayant accepté l'exercice seront aussi insérés dans le processus dialogique de production de connaissances.

2.2.3. « Pas une pseudo-participation mais un engagement »

C'est donc bien d'un « enrichissement mutuel » dont il s'agit en termes de résultat final, d'une « synthèse culturelle » productrice de nouveaux savoirs et de nouvelles actions. Pour terminer, évoquons quelques-unes des difficultés d'ordre psychologique, sociologique et intellectuel auxquelles seront confrontés ceux qui s'y engageront.

Dans une situation de domination, les opprimés souffrent d'une « invasion culturelle », ils sont « voués à être "remplis" de connaissances, de repères, de valeurs, de symboles qui en général n'ont

²⁵ Hélas nous n'avons aucune information sur la création, la composition et les diverses interventions de cette équipe.

²⁶ On passera du « thème générateur » au mot-clé. Les mots-clés seront choisis en fonction « de la richesse des phonèmes, des difficultés phonétiques et du contenu pragmatique des mots ». Chaque mot clé correspondra à un « tableau », à la représentation imagée d'une situation (Cornu, p. 214).

rien à voir avec leur vision du monde » (Freire ; CREA, p. 21)²⁷. Pour les « envahisseurs » il s'agit « de modeler les autres selon leurs normes, leurs modes de vie » et divers mythes vont y contribuer. Par exemple, celui selon lequel « tous, pourvu qu'ils ne soient pas paresseux, peuvent devenir chef d'entreprise », ou encore le mythe du droit à l'éducation pour tous, ou celui de « la propriété privée comme fondement du développement de la personne humaine », etc. Si bien que « les envahis sont convaincus de leur infériorité intrinsèque », l'« autodépréciation » et le fatalisme les maintiennent dans un état de « dépendance émotionnelle », entre crainte et « attirance » envers le mode de vie de l'opresseur, dans une « zone grise » entre soumission au pouvoir et fascination pour l'accession au pouvoir. Et « plus l'oppression sera dure et plus la disponibilité à collaborer avec les oppresseurs sera répandue parmi les opprimés. Cette disponibilité comporte une infinité de nuances et de motivations : terreur, endoctrinement idéologique, imitation servile du vainqueur, désir myope d'un pouvoir quelconque, même ridiculement circonscrit dans l'espace et le temps, lâcheté, jusqu'au calcul lucide appliqué à éluder les ordres et l'ordre imposé » (Cornu, p. 206)²⁸. Pour pouvoir penser différemment la réalité, il faudra donc déjà que « le moi opprimé brise cette sorte d'"adhérence" au toi oppresseur, en s'éloignant de lui, pour l'objectiver » (Freire ; CREA, p. 21). Cela passera par la déconstruction des mythes mais aussi par la prise de conscience d'un pouvoir d'agir propre, car fondamentalement les hommes ne sont pas des « êtres d'adaptation, d'ajustement » à un monde qui leur serait étranger, ils sont « co-créeurs du monde » (Freire ; CREA, p. 8). Mais il faudra aussi affronter « la peur de la liberté », du « vide » laissé par le dépassement des modèles existants, ainsi que la peur de l'action, alors que par ailleurs les hommes sont divisés²⁹.

Déchiffrer la réalité pour la connaître avec un esprit critique et pour la recréer demandera donc « plus qu'une pseudo-participation (...), elle doit être un engagement » (Freire ; CREA, p. 6). Dans l'éducation dialogique, qui unifie ce qui était divisé, « il n'y a pas "égalité de fait" entre eux, par contre il y a égalité en ce que chacun doit devenir simultanément éducateur et élève ; ensemble ils forment une "communauté de chercheurs" » (CREA, note 19, p. 8). Du côté du chercheur-éducateur, ou formateur, l'engagement n'est pas moindre. On retrouve ici la condition de « l'humilité », car « comment puis-je dialoguer si je fais partie d'un "ghetto" de purs, maîtres de la vérité et du savoir (...), si je crains le dépassement ? » (Freire ; CREA, p. 13). Et bien sûr, il ne doit pas douter des capacités à réfléchir, à vouloir et à savoir des éduqués (CREA, p. 5). Il a une fonction « d'éveilleur, de passeur, d'intervenant, dans le sens de celui qui "vient entre", agissant en tant que médiateur externe compétent. Il est celui qui (...) suscite les problèmes sous forme interrogative (...) provoque la réflexion, oppose les points de vue, témoigne de l'importance des savoirs convoqués, conduit à leur confrontation avec les savoirs scientifiques appropriés, coordonne et soutient le processus d'apprentissage, etc. » (Lenoir et Ornelas p. 19). Mais encore, « il a pour rôle de concevoir des situations où écouter, s'exprimer, chercher, discuter sont des composantes intrinsèques du processus d'apprentissage » (p. 20). Et au-delà, il doit « témoigner du droit de comparer, de choisir, de rompre, de décider et stimuler l'assomption de ce droit pour les apprenants » (Freire ; Lenoir et Ornelas, note 32, p. 20)³⁰. Il sera aussi confronté à des dilemmes entre « connaissances de sens commun » et savoir scientifique, et il lui reviendra « ni de se convertir aux connaissances naïves, ni d'imposer un savoir comme étant la vérité » (id., p. 20).

²⁷ A ce sujet, Paulo Freire précise : « Il est certain que les professionnels de l'éducation, de formation universitaire ou non, de toutes spécialités, sont des hommes qui ont subi la « surdétermination » d'une culture de domination (...) pourtant ces professionnels sont nécessaires à la réorganisation de la société » (CREA, p. 21).

²⁸ Roger Cornu reprend ce propos d'Haroun Tazieff concernant les universitaires : « Il me fallut une trentaine d'années pour reconnaître que dans notre microcosme scientifique et universitaire, le simple courage de formuler une opinion, voire une vérité, lorsqu'elle risque de déplaire à ceux dont dépend la carrière, est rare. Le conformisme est au contraire la règle. La crainte de s'engager règne sur ces esprits qui, cependant, sont capables d'intelligence » (note 21, p. 237).

²⁹ La division des opprimés est organisée à partir de différentes méthodes qui prennent appui sur l'insécurité de leur vie, sur l'esclavage de leur personne puisque « leur travail ne leur appartient pas » (Freire ; CREA., p. 20).

³⁰ On peut ajouter qu'il doit déconstruire les réponses « totalement anti-dialogiques », c'est-à-dire « qui ne souffrent d'aucune contradiction, n'ont besoin d'aucune preuve et encore moins de justifications rationnelles » (CREA, note 48, p. 20).

La confiance ne pourra naître que de « *la parole véritable* », celle qui correspond aux actes car « *dire une chose et en faire une autre, en ne prenant pas la parole au sérieux, c'est décourager la confiance* » (Freire ; CREA, p. 12). « *La parole véritable est toujours action, non pas comme les actes de parole mais au sens où elle agit sur la réalité (...) ajoute la nécessité de la réflexion à l'action : elle est praxis* » (Cornu, p. 221). De façon plus générale, la parole est un « *droit primordial* » de tout être humain et elle est « *l'essence même du dialogue* ».

Pour conclure cette deuxième partie, on résumera la philosophie de Paulo Freire à l'idée qu'on ne peut ni penser, ni s'éduquer, ni se libérer sans les autres, c'est pourquoi « *le dialogue s'impose comme le chemin par lequel les hommes trouvent leur signification en tant qu'homme* » (Freire ; Cornu, p. 221). Le cœur de sa pédagogie réside dans la remise en cause du savoir, le savoir des chercheurs-éducateurs se rénovant dans la connaissance empirique des élèves-chercheurs, tandis que celle-ci s'élargit grâce au savoir des premiers (CREA, p. 26). Pourtant, l'apprentissage poursuivi n'est pas de l'ordre des savoirs, mais de l'ordre de compétences sociales qui requièrent la mobilisation des savoirs, en tant que moyens épistémologiques d'analyse des situations existentielles (Lenoir, Ornelas Lizardi, p 25). Ainsi, « *Freire a cherché à établir un lien indissociable entre la vie réelle et sa conceptualisation, avec l'être humain au cœur de ce rapport* » (id., p 29).

3. Dialogisme et approche ergologique

Pour terminer, proposons une présentation synthétique de ce que signifie approcher les réalités du travail de façon ergologique³¹. Sans pouvoir développer ici, nous verrons qu'il existe de fortes « *résonances* » avec la pédagogie dialogique de Paulo Freire³².

Les « *rappports entre la vie réelle et sa conceptualisation* » sont aussi au cœur du projet de l'ergologie et, de même que pour les rapports entre savoirs et activités humaines, leur connaissance est un problème épistémologique majeur pour plusieurs raisons. L'expérience de la « *vie réelle* », du travail, est toujours singulière et les situations se transforment, si bien que les savoirs doivent être actualisés en permanence. L'activité humaine comporte en elle-même, et par définition, une part d'imprévisibilité et on ne peut comprendre des raisons d'agir en dehors de celui qui agit. Par ailleurs, tout choix conceptuel pour décrire, analyser des réalités humaines n'est pas « *neutre* » et doit être explicité, mis en débat. Et au-delà, l'élaboration de savoirs sur le travail en sciences humaines doit contribuer aux processus de transformation des situations concrètes : épistémique et transformatif sont en étroite relation dans un double objectif de « *se forger des concepts adéquats et se confronter aux urgences et aux demandes du présent* » (Schwartz, 1997, p. 23)³³.

Ce projet exige donc de réunir des formes du savoir humain, institutionnellement et socialement séparées. D'une part des savoirs disciplinaires, académiques, techniques, des connaissances instituées, formalisées et stabilisées, anticipant l'agir humain sous différentes formes, des plus abstraites aux plus concrètes, composant un ensemble de « *normes antécédentes* » pour outiller et encadrer une activité future. Et d'autre part des savoirs expérientiels, peu ou pas formalisés, voire informulables, qui sont déjà en eux-mêmes un mélange de savoirs formels et de savoirs incorporés ;

³¹ L'ergologie » est le produit d'une histoire collective, de convergences et divergences dans la pensée, c'est une réalité toujours et encore en mouvement. La diversité des appropriations et des façons de faire de ceux qui l'utilisent est grande.

³² Ces « *résonances* », à défaut de trouver un autre terme pour le moment, expliquent probablement l'audience de l'ergologie au Brésil qui ne cesse de se développer depuis le milieu des années 1990.

³³ L'ergologie a donc aussi une dimension praxéologique, un objectif de « *production sociale finalisée* ». Cela dit, on remarquera que toute activité peut être considérée tantôt sous l'angle d'une praxis, tantôt sous l'angle d'une poïesis. Voir le paragraphe « *Praxis-poïesis et double anticipation* » dans la thèse de Louis Durrive (2005, pp. 119-123).

ils composent avec la totalité qu'est l'agir humain en situation d'activité ; ils contribuent à l'appropriation, la modification, même infinitésimale, des normes antécédentes pour faire face aux variabilités et aléas des situations concrètes à « l'instant t ». L'ergologie est donc « *une convocation à mettre en mots les rapports entre normes et activités* ». Cependant, l'analyse des activités de travail n'est pas l'objectif en soi mais le moyen d'élaborer des expériences du travail, le support du développement d'une réflexion dialectique entre abstrait et concret, général et singulier, local et global. C'est aussi une exigence à donner un « véritable statut épistémologique » à ce qui échappe aux modélisations, à ce qui rend un travail possible et vivable, à ce qui constitue potentiellement des « réserves d'alternatives » selon l'expression d'Yves Schwartz³⁴.

Si donc on ne peut connaître un travail sans élaborer cette connaissance avec ceux qui font, pensent, ressentent, expérimentent et vivent au quotidien ce travail qu'on cherche à connaître, il faudra mettre en place une « communauté scientifique élargie » (Oddone, 1984), un « milieu de recherche associé » (Faïta, 1997, p. 18), un « dispositif dynamique à trois pôles » (Schwartz, 1996) matérialisé dans des « groupes de rencontre du travail ». Dans ce type de « cercle de culture », le « Même et l'Autre » sont des personnes qui auront par définition des métiers, disciplines, statuts, modes de vie et cultures différents. Pluridisciplinarité et pluri-professionnalité sont requises pour produire des connaissances sur un travail saisi dans sa globalité actualisée et analysé à travers ses différentes dimensions.

« Co-élaborer » des connaissances nécessitera la mise en place de conditions de possibilité, dont la transformation du rapport entre savoir et pouvoir. Il faudra d'une part arriver à dépasser l'inégalité des positions en matière de production de connaissances, et d'autre part, arriver à considérer le savoir comme un moyen d'action. Cela passera par la reconnaissance des ignorances et incomplétudes respectives³⁵, et par le partage de l'idée que comprendre, c'est déjà d'une certaine manière agir, même si on ne peut en anticiper le résultat. Cela demandera des apprentissages – encore faut-il que chacun y trouve une utilité, un intérêt pour y prendre part, pour s'y risquer. Les protagonistes des activités de travail doivent trouver là un moyen de réfléchir aux questions qu'ils se posent, que leur travail leur pose, tandis que les chercheurs doivent y trouver un moyen d'actualiser, modifier, créer des savoirs institués au regard des changements et des transformations des réalités du travail³⁶.

Les objectifs généraux de chacun sont donc nécessairement différents, spécifiques aux milieux professionnels, aux projets et aux situations personnelles, mais pour que chacun prenne sa part de responsabilité dans cette « entreprise », il faut déjà que tous partagent une certaine envie de comprendre et connaître la réalité avec, en termes d'horizon plus ou moins clair, l'idée que la réalité connue n'est pas immuable en ce qu'elle n'est qu'une possibilité parmi d'autres réels possibles. Aussi le principe de « non-délégation » de la recherche aux professionnels extérieurs au milieu de travail (Oddone, Re et Briante, 1981) est le point de départ, la base à partir de laquelle le processus de co-élaboration va être structuré. Cela signifie concrètement que l'objet de la recherche, son déroulement et les techniques qui seront utilisées doivent être discutés. La nature et le « périmètre » de l'objet à étudier doivent résulter d'un travail en commun. Et de la même façon, il faudra ensuite s'accorder sur l'organisation du travail, c'est-à-dire déterminer à quels moments, en quels lieux, combien de temps et avec qui les différents outils de recherche pourront être mis en œuvre (phases

³⁴ La question de « l'autonomie du vivant » telle que l'a posée Georges Canguilhem, notamment dans son ouvrage *Le normal et le pathologique* (1966, PUF), a été et est toujours une référence majeure dans la pensée de l'ergologie ; on remarquera qu'elle résonne fortement avec la conception de l'agir humain de Paulo Freire. Les hypothèses de Vygotsky sur le développement humain ont été également constitutives de l'ergologie à travers notamment les travaux de Daniel Faïta.

³⁵ Ce qu'Yves Schwartz appelle des « incultures » respectives. Il a développé cette question de culture et d'inculture notamment dans la première partie de sa thèse, *Expérience et connaissance du travail* (1988).

³⁶ Jacques Duraffourg, co-auteur de l'ouvrage *Comprendre le travail pour le transformer* (Guérin et al., 1991) disait que « sans l'expérience du travail, les disciplines sont orphelines et la science aveugle ».

de prise de contact, observations de l'activité en situation, entretiens individuels, travaux en groupe de réflexion, élaboration de « traces » du travail collectif, etc.). Et tout au long du processus, il faudra expliquer les mots, s'accorder sur l'attribution de sens, etc. La non-délégation implique donc l'apprentissage des exercices nécessaires pour faire vivre un processus de recherche³⁷. Mais la non-délégation ne peut se décréter, elle a, comme la « bonne volonté », une histoire et des conditions de possibilités³⁸. Quant à la valorisation des résultats de la recherche, chacun aura à « mener sa propre bataille » dans son milieu professionnel³⁹.

En termes de méthodologie, il n'y a pas de méthode « standard » caractérisant une approche ergologique du travail ; on la définira plutôt par des principes, ce qui la range aux côtés de la pédagogie dialogique de Paulo Freire, en tant qu'« anti-méthode ».

Les situations de travail concrètes et l'analyse des activités telles qu'elles se sont produites, ou se produisent, dans ces situations particulières sont au point de départ du processus d'élaboration⁴⁰. Mais la « réalité » n'est ni directement observable, ni facilement dicible et formulable, c'est pourquoi la confrontation entre observation des situations et paroles de ceux qui vivent ces situations doit être un objectif méthodologique majeur. Elle est un moyen de dépasser la difficulté des discours se limitant à la description du travail « légitime », donc du travail prescrit, et un moyen de limiter le risque de substitution d'un « vouloir dire » à l'activité (Faïta et Vieira, 2003, p. 130). On peut aussi se trouver face à la difficulté que Jacques Duraffourg désignait par « *la pauvreté de l'évidence du vécu* », soit l'idée que le travail est simple et qu'il n'y a pas grand-chose à en dire. Remarquons que ces difficultés liées à la dévalorisation du travail, à l'auto-dévalorisation et à l'enfermement dans le déjà codé et autorisé sont du même ordre que celles soulevées par la pédagogie freirienne.

Dans le principe, si le professionnel extérieur doit passer du temps à observer les activités en situation réelle, ceux qui connaissent le travail « de l'intérieur » doivent devenir peu à peu observateurs de leur propre travail, et réussir à « se mettre à distance » pour l'« objectiver ». La description de problèmes concrets, de « faits problématiques », de situations d'« incident » apprend toujours beaucoup sur ce que cette opération demande en termes d'activité. Cela oblige à catégoriser, c'est-à-dire à « rechercher des mises en mots licites », et à « re-catégoriser », soit « rechercher la plus grande efficacité dans la mise en mots de la réalité vécue » (Faïta, 1997, p. 20). La recherche de raisons explicatives, par définition multiples, diversifie les points de vue sur une même situation, décentre le regard vers les autres éléments qui composent la situation de travail. A ce stade, des apports disciplinaires alimentent systématiquement le processus d'analyse pour mettre en dialectique des dimensions « locales » et « globales » de la situation. D'une certaine manière, il s'agit là aussi de « décoder » et « ré-encoder » une réalité, de décomposer et recomposer une totalité pour produire conjointement une nouvelle interprétation de la situation.

Grande est donc la diversité des cas de figure, des possibilités, des étapes dans la progression, des outils et savoirs disciplinaires utilisés. De multiples épreuves et difficultés vont jaloner l'expression

³⁷ Dans ces échanges, le chercheur ne doit pas non plus oublier les exigences de son propre métier, il ne doit pas « *renoncer à défendre le point de vue de la recherche face aux choix argumentés par les acteurs* » (Faïta et Vieira, 2003, p. 127).

³⁸ Lors d'un séminaire organisé en septembre 2015 à l'université d'Aix-Marseille, Alessandra Re remarquait que, actuellement et relativement aux années 1970, le problème est moins la question de la « conscientisation » que la question de non-délégation de la recherche. Et les causes de cette difficulté sont multiples, dont la baisse progressive mais drastique des temps de formation accordés aux salariés, les incertitudes de plus en plus lourdes qui pèsent sur l'emploi, etc.

³⁹ Ce principe est aussi valable pour la forme « intervention ». Jacques Duraffourg insistait sur le fait que les résultats doivent être présentés sous forme de « pistes » pour que les concernés s'en emparent et envisagent ensemble les possibles.

⁴⁰ Ainsi Louis Durrive propose les notions de « repérage spatial » et d'« ancrage temporel » pour progresser dans l'exploration des situations vécues, ou encore de « journée-type » et « journée-témoin ». Ce sont les deuxième et troisième étapes de la progression, la première étant un exercice de déconstruction des représentations du « travail en général » (2016, pp. 117-118).

et la confrontation des points de vue. Certaines sont en rapport avec la nature opaque et complexe de l'objet à connaître : le travail, et avec les opérations que nécessite son traitement analytique ; d'autres sont relatives aux relations et à la forme des échanges entre personnes parties prenantes pendant la recherche.

Sur ce second point, il reviendra au chercheur d'arriver à créer « un espace de rapports dialogiques ». Les rapports dialogiques ne préexistent pas aux échanges entre interlocuteurs, ils sont plus étendus, plus vastes et plus complets que les rapports entre les répliques d'un dialogue réel ; ils font appel à l'anticipation et à l'interprétation des caractéristiques des énoncés de l'autre et sont en même temps des « formalisations pour soi » de pensées et de conjectures. Autrement dit, un dialogue ne se réduit pas à une trame de rapports logiques et sémantiques entre interlocuteurs, c'est une « *relation active aux mots d'autrui* » qui « *est susceptible d'éclairer de façon nouvelle la relation entre dimensions subjectives et sociales de l'action* » (Faïta, 2001). Ce qui signifie bien sûr qu'il ne peut y avoir imposition de formes de schématisation pour conditionner la parole de façon unilatérale ; il ne peut y avoir de jeu de questions-réponses permettant à l'un de « *monopoliser l'initiative de l'enchaînement des thèmes abordés* » et d'entraver ainsi les « *échanges de places entre interlocuteurs* » (Faïta et Vieira, 2003)⁴¹. C'est donc bien ce qui se produit entre interlocuteurs qui permettra de qualifier leurs échanges de « dialogue » ou pas, et dans le principe, un dialogue passera par diverses formes d'expression, y compris des « mimiques », par une interversion des rôles, par une recherche conjointe de production de sens à travers « *une cascade, de thèmes en sous-thèmes* », par un auto-développement des énoncés à partir de « *mots anodins* »⁴².

De multiples points méritaient encore d'être mentionnés, comme le rôle du « groupe de pairs », le fonctionnement d'un « groupe de rencontre du travail » ou encore les difficultés propres à la verbalisation, mais il est temps de s'arrêter. Au regard de ce qui précède, on ne peut que réfuter l'interprétation suivante : si « *le paradigme ergologique reconnaît une certaine importance au dialogue entre les différents acteurs du travail* », c'est un « *paradigme non dialogique* » car « *le principe du dialogue n'est pas au fondement de sa philosophie* », puisque son fondement est la question du travail (Lavelle, 2010, p. 65). Comme nous l'avons vu, l'ergologie traite moins du dialogue entre « acteurs » du travail que du dialogue entre professionnels du concept et protagonistes des activités de travail. Nous pensons donc au contraire qu'une approche non dialogique ne pourra pas être ergologique. Lorsqu'on parle de « confrontation de points de vue », il faut garder à l'esprit que ceux-ci ne préexistent pas au dialogue mais qu'ils s'élaborent dans et par le dialogue et s'y forment une légitimité. Le dialogue est autant nécessaire pour que les différences puissent s'exprimer et fassent émerger une compréhension nouvelle de la réalité des situations, que pour transformer les capacités de réflexion et d'action de ceux qui auront été parties prenantes du processus de recherche.

⁴¹ Remarquons que nous retrouvons ici la notion de « thème ». Dans ce cadre, elle a été empruntée à Mikhail Bakhtine, de même que sa théorie du « rapport dialogique ». La notion de thème véhicule une conception élargie de la signification, elle est « recherche de la signification contextuelle d'un mot donné dans les conditions d'une énonciation concrète » (Faïta et Vieira, 2003, p. 141).

⁴² D'où l'importance aussi de ne pas entraver le développement d'un dialogue par une volonté de régulation et de recentrage du débat (id. p. 144). Daniel Faïta et Marcos Vieira parlent ici de l'auto-confrontation croisée, mais quelles que soient les possibilités en termes de dispositif méthodologique, nous pensons que ce qui importe c'est savoir écouter, laisser de l'espace au potentiel, à l'inconnu, au surprenant, au dérangeant ; c'est faire en sorte qu'il y ait systématiquement « échanges de places entre interlocuteurs » au cours du processus d'élaboration.

Bibliographie

- Ayassi L. (2011), « Exister au pluriel et dialoguer avec l'autre : entre nécessité fatale et impératif éthique et politique », dans Vincent H. et Mfouakouet L. (dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 61-82.
- Barbotin E. (1970), *Humanité de l'homme. Etude de philosophie concrète*, Paris, Aubier.
- Canguilhem G. (1966), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.
- Cornu R. (2001), *Education, Savoir et production*, Bruxelles : Éditions de l'université de Bruxelles.
- CRÉA (Cercle de réflexion pour une 'éducation' authentique) (2010), « Paulo Freire. Pédagogie des opprimés », texte original, contracté et annoté (sauf mention contraire) (avec l'aimable autorisation supposée de l'auteur), document interne de travail, Les Champs Dessus, F-71300 MARY, www.education-authentique.org
- Durrive L. (2005), *L'expérience des normes. Formation, éducation et activité humaine*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Strasbourg, Université Louis Pasteur.
- Durrive L. (2016), « L'alternance, un point de vue anthropologique sur le travail », revue *Serviço Social e Saúde*, v. 15, n° 1 (21), Janvier/juin, Universidade Estadual de Campinas, Brésil, pp. 101-124.
- Efros D. (2012), « Des approches participatives aux processus d'empowerment : Quelle autodétermination des conditions d'un développement ? », *Ergologia* n° 6, Mars, Aix-Marseille Université, pp. 41-114.
- Faïta D. (1997), « Les catégories de l'expérience dans la verbalisation des règles pour l'action », *Études de communication*, n° 20, pp. 11-34.
- Faïta D. (2001), « L'analyse du travail et le statut de l'activité chez Bakhtine », revue *Travailler*, n°6/2.
- Faïta D. et Vieira M. (2003), « Réflexions méthodologiques sur l'auto-confrontation croisée », revue *D.E.L.T.A.*, n° 19 : 1, p. 123-154.
- Freire P. (1974), *Pédagogie des opprimés*, Paris, Editions Maspéro.
- Foch-Remusat (2011), « Dialogues : Le silence à l'œuvre », dans Vincent H. et Mfouakouet L. (dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 117-137.
- Fogou A. (2011), « Philosophie et culture du dialogue », dans Vincent H. et Mfouakouet L. (dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 61-82.
- Guérin F., Laville A., Daniellou F., Duraffourg J. (1991), *Comprendre le travail pour le transformer*, Editions de l'ANACT.
- Lauret P. (2011), « La voix d'autrui peut-elle modifier la mienne ? », dans Vincent H. et Mfouakouet L. (dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp.139-157.
- Lavelle S. (2010), « Le principe dialogique et l'activité humaine. Technique, travail, culture », *Ergologia*, n° 4, Décembre, pp. 55-101.
- Lenoir Y. et Ornelas Lizardi A. (2007), « Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire : au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire », *Documents du Centre de Recherche sur l'Intervention Educative*, n° 3, Août, Université de Sherbrooke, Canada.

- Mbandi Esongi A. (2011), « Les interactions dialogales dans le procès de constitution des cultures philosophiques », dans Vincent H. et Mfouakouet L. (dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 15-34.
- Oddone I., Ré A. et Briante G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière*, Éditions Sociales.
- Oddone I. (1984), « La compétence professionnelle élargie », *Société française*, n° 10.
- Parlebas P. (1980), « Un modèle d'entretien hyper-directif : la maïeutique de Socrate », *Revue Française de Pédagogie*, pp. 4-19.
- Schwartz Y. (1988), *Expérience et connaissance du travail*, Editions Sociales.
- Schwartz Y. (1996), « Ergonomie, philosophie et exterritorialité », dans Daniellou F. (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes*, Toulouse, Octarès Editions, pp. 141-182.
- Schwartz Y. (1997), « Introduction : Travail et ergologie », dans *Reconnaitances du travail*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 1-37.
- Tylkowski, I. (2011), « La conception du dialogue de Mikhail Bakhtine et ses sources sociologiques », *Cahiers de praxématique*, n° 57, pp. 51-68.
- Vincent J.-M. (2011), « Introduction : culture du dialogue et passage des frontières », dans Vincent H. et Mfouakouet L. (dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 3-11.
- Vincent J.-M. (2011), « Dialogue : le travail de la désidentification », dans Vincent H. et Mfouakouet L. (dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 101-116.

Les Groupes de Rencontres du Travail (GRT) : De la petite histoire à la grande histoire...

Lidwine Ropert*

Introduction

Il y a sept ans, on m'a proposé de participer à des « rencontres », plus exactement à des « Groupes de Rencontres du Travail », mais c'est le mot rencontre qui a de suite suscité ma curiosité. En effet, cela faisait référence pour moi à d'autres rencontres autour de la question du travail en psychiatrie, comme les « Rencontres de St Alban¹ ». Très rapidement cette façon d'aborder ce que je vivais à l'hôpital a fait écho à ma culture professionnelle, je découvrais qu'il y avait des « racines » communes entre la psychothérapie institutionnelle et l'ergologie. Le travail infirmier, où la relation à l'autre est centrale (on ne peut y échapper), pose comme base de tout travail « *des tas de problèmes*² ». Les réunions, qu'elles aient pour objet la clinique du patient ou l'organisation du travail, sont « potentiellement » de véritables espaces de délibération, des lieux d'accords et de désaccords où l'on négocie et où l'on décide. Mais est-ce toujours le cas ? Sur mon « chemin hospitalier », j'ai fréquemment été interpellée par la problématique de la démocratie au travail, liée aux organisations, mais pas seulement : elle est aussi l'affaire de chacun. Le constat d'un délitement de ces espaces de paroles au sein de nos institutions, et le vécu douloureux, pour beaucoup, de l'expérience démocratique « du » et « au » travail, m'ont amenée à réfléchir à la question des espaces de paroles pour une démocratie réelle au travail. Sylvain Lavelle émet l'idée que le travailleur est à la fois « acteur », « travailleur » et « citoyen » : c'est en ce sens que je crois que l'ergologie a toute sa place mais également toute sa force dans nos organisations.

1. De la petite histoire...

Je vais vous raconter une petite histoire, de celle qu'on ne raconte pas, qu'on pense insignifiante et banale ! Une histoire au travail, une petite histoire avant la grande histoire... C'est celle d'un patient que j'appellerais Monsieur A. Il est hospitalisé en psychiatrie depuis un mois. Je l'ai laissé sortir alors qu'il est en soins obligatoires et que des consignes médicales claires le lui interdisent. À cet instant, j'entends poindre vos questions, j'imagine aussi la légitime désapprobation de certains.

« Pourquoi ? » me direz-vous ? Pourquoi, moi, infirmière en service ce jour-là, ouvrai-je la porte à cet instant ? Pourquoi, après avoir échangé avec une de mes collègues, vais-je prendre cette décision ? Pourquoi vais-je sentir qu'il faut qu'il sorte ne serait-ce que quelques minutes faire un tour dehors ? Pourquoi vais-je lui faire confiance à ce moment précis ? Pourquoi vais-je le croire quand il me dit : « *je vais juste chercher des cigarettes et je reviens* » ? Pourquoi est-ce que je tourne la clé ?

* Infirmière APHM (Assistance Publique – Hôpitaux de Marseille, Master2 d'Ergologie, Aix-Marseille Université).

¹ L'association culturelle du personnel du Centre hospitalier François Tosquelles et le collectif Rencontres participent à l'actualisation de la psychothérapie institutionnelle lors des Rencontres de Saint Alban qui se tiennent depuis 1986, tous les ans, les 3èmes vendredi et samedi du mois de juin.

² Expression fréquemment utilisé par Y. Schwartz.

Quel rôle ma connaissance de l'histoire du patient a-t-elle joué ? Son histoire avant qu'il arrive dans ce service, mais aussi celle qu'il vit avec nous depuis son hospitalisation. Que dit cette scène de ma représentation de la psychiatrie ? Que dit-elle de mes positions sur l'enfermement ? Quel est, à ce moment précis, l'influence de ma propre histoire ? Comment connaître au plus profond de moi ce qui m'a fait agir à cet instant ?

C'est dimanche, il fait beau. Le patient n'a plus de cigarettes, or c'est un gros fumeur ! Il n'a pas d'argent liquide pour que je puisse aller les lui acheter moi-même. Il a seulement sa carte de retrait. Il n'a pas vu sa famille ce week-end et elle ne viendra pas. Il n'y a pas de médecins sauf le médecin de garde qui ne le connaît pas ; il ne l'autorisera pas à sortir.

Monsieur A. arpente les couloirs, s'ennuie, l'angoisse monte... Son ton devient plus sec, plus vindicatif, il est en manque. Je n'ai même pas une cigarette pour le dépanner, je ne fume plus. Les dimanches et les jours fériés, il n'y a pas ou peu d'activité dans le service, nous sommes au minimum des effectifs. Ce jour-là, nous sommes très occupés par un patient qui demande beaucoup d'attention. Celui-là même que Monsieur A. ne supporte plus car il est très demandeur, il est halluciné, il crie, il s'agite. Nous craignons un passage à l'acte entre les deux patients. Ils s'insultent maintenant. Nous parlons, je croise son regard, il est sincère. Son état clinique s'est drôlement amélioré depuis quelques jours, mais cela reste fragile. Une confiance s'est installée depuis avec l'équipe. Il me dit : « *Allez, promis je reviens* ». Je lui réponds : « *Pas de souci, je te crois, mais tu sais ne me fais pas d'entourloupe, un quart d'heure pas plus, moi je risque mon diplôme avec tes conneries !* ». Je suis ainsi, directe, authentique, c'est ma nature. La loi concernant les soins sans consentement s'est durcie, j'y pense bien sûr... Les représentations collectives sur la folie ne nous aident pas et l'hypermédiatisation de certains faits divers encore moins. Mais zut ! On ne va pas le faire décompenser pour une histoire de clopes ! Si le docteur était là, je suis sûre qu'il lui aurait dit « ok ».

Il reviendra, apaisé, sans même une minute de retard...ouf Il m'a dit : « *Merci* ». Je lui ai répondu : « *Pas de quoi* ». Ce dimanche, le service a retrouvé son calme, nous avons pris le temps de contenir « *psychiquement* » le patient agité et Monsieur A. est resté tranquillement dans sa chambre le reste de la journée. Le lendemain à la réunion de service, j'informe le chef de service ; il sait faire preuve de bienveillance, il nous soutient. Il ne me dit rien, un petit regard et un hochement de tête. Il a compris mon choix. Le médecin décidera de lui accorder des permissions tous les après-midi. La décision, devenu collective, m'a confortée. La confiance, c'est notre force dans le service.

Ce sont les Groupes de Rencontres du Travail qui ont permis de décortiquer cette situation de travail. Je m'en souviens comme si c'était hier : « *Pourquoi as-tu fais cela ?* » m'a-t-on demandé au début de la séance. J'ai répondu : « *Parce que j'ai senti à ce moment-là que c'était la meilleure décision possible, je ne sais pas, je crois !* ». La norme (que j'appelais les règles, le prescrit...) ne m'était pourtant pas inconnue. Pas de travail sans normes. Mais très clairement j'avais eu, et cela m'est apparu évident, « *un conflit de normes*³ ». En effet j'étais très mal à l'aise avec cette situation. Deux choix s'offraient à moi à ce moment-là : soit faire l'autruche, ne rien dire et porter en moi le poids d'avoir « dérogé » à la règle, soit partager la « *renormalisation*⁴ », en débattre dans un espace qui favorise des échanges professionnels pour que la situation devienne « normale »...ou du moins « normalisée ». J'ai compris qu'il ne s'agissait non pas d'ériger mon acte comme une nouvelle règle

³ Appelé en ergologie : le débat de normes.

⁴ Renormalisation : L'être humain, comme tout vivant, est exposé à des exigences ou normes, émises en continu et en quantité par le milieu dans lequel il se trouve. Pour exister en tant qu'être singulier, vivant, et en fonction des lacunes des normes de ce milieu face aux innombrables variabilités de la situation locale, il va et doit tenter en permanence de ré-interpréter ces normes qu'on lui propose. Ce faisant, il essaie de configurer le milieu comme son milieu propre. C'est le processus de re-normalisation qui est au cœur de l'activité. Pour partie, chacun parvient à transgresser certaines normes, à les tordre de façon à se les approprier.

(sinon à quoi servent les lois ?), mais au contraire de pouvoir travailler sur les problématiques institutionnelles que posent les soins sans consentement dans un service le week-end, de trouver en équipe des possibilités de marges de manœuvres afin que le travail ne représente pas un coût trop important du point de vue individuel. C'est en GRT que j'ai pu raconter, déplier, préciser encore et encore. On m'avait posé de nombreuses questions sur le contexte, mon expérience... L'animateur a fait émerger de ces débats ce qui avait fait sens pour moi. Puis d'autres participants ont évoqué des expériences en rapport avec celle exposée. Nous avons distingué d'un côté ce qui était propre à chacun, de l'autre ce qui était partageable par tous. Des idées ont été retenues comme par exemple : « *n'est-il pas envisageable de prévoir avec le médecin de faire un point tous les vendredis sur les patients qui ne sont pas en hospitalisation libre ?* ». Nous pouvions alors être forces de propositions concrètes. Anciens et nouveaux, sans jugement, nous construisions ensemble, nous polémiqions aussi ensemble. Impossible en effet de travailler la norme « *sans dispute professionnelle*⁵ » !

Tout cela, j'ai pu le mettre en mots... C'est une façon de rendre le travail visible, compréhensible. En tout cas en partie, vous imaginez bien que je ne peux pas tout dire de moi. Bien-sûr que ce jour-là, des interrogations, conscientes parfois, inconscientes souvent, ont traversé à cet instant mon activité de travail. On m'a permis d'y réfléchir, on a permis au groupe d'élaborer autour de mon expérience... J'ai alors compris que nous « *renormalisons* » sans cesse, pour garder la cohérence entre ce que nous sommes et ce que nous faisons. Ces nombreux et constants « *arbitrages*⁶ » se capitalisent en nous dans ce qu'Yves Schwartz nomme les « *savoirs valeurs*⁷ ». Le Groupe de Rencontres du travail, par un processus d'accompagnement « maïeutique », permet une mise en exposition assez incroyable des savoirs expérientiels, tout en écartant les préjugés et les représentations que l'on peut avoir sur sa propre activité mais aussi et surtout sur celles des autres.

Cette pratique d'échanges autour d'une situation de travail dans un cadre collectif, m'a ainsi permis de renforcer ma posture de soignante. Dans un cadre professionnel, décider, c'est choisir entre plusieurs options, c'est-à-dire assumer une prise de risque. Je suis plus forte, plus professionnelle aujourd'hui, je sais pouvoir partager, argumenter. La créativité des soignants en psychiatrie, c'est notre matériel ! Pour les patients, cela n'a pas de prix. Vous imaginez bien qu'il y a une multitude de situations de travail complexes et donc tout autant de trouvailles. J'ai co-construit avec ma culture de la psychiatrie et mes connaissances cliniques, de nouvelles connaissances grâce à d'autres soignants qui avaient d'autres horizons professionnels. C'est ce dialogue à plusieurs voix, cette confrontation des points de vue qui a permis l'émergence de ces savoirs. Ce temps précieux de co-construction nous a menés sur de nouveaux chemins. Aujourd'hui, certains membres de ce groupe animent des formations sur la prévention de la violence à l'hôpital⁸ et l'équipe mobile d'ergologie⁹ est née à l'APHM (Assistance Publique – Hôpitaux de Marseille).

C'était un GRT sur « la transmissions des savoirs en psychiatrie » il y a maintenant quelques années...

Avec les GRT, il m'est apparu que chacun pouvait se ressaisir de son objet « de travail » par l'acquisition de nouvelles compétences grâce à ces nombreux dialogues. Cette marge de manœuvre

⁵ Concept chez Y. Clot (2014).

⁶ Arbitrage : L'être humain en activité n'est ni libre de toute contrainte, ni déterminé comme un robot : il effectue sans cesse des arbitrages qui lui permettent à la fois d'obéir à une procédure et de la transgresser en tendant à faire à sa manière, dans l'ici et maintenant. Ces arbitrages supposent des critères plus ou moins conscients/individuels/formalisés.

⁷ Savoirs valeurs : Valeur au sens de valorisation, ce qui prévaut pour nous et ce que nous avons acquis dans l'expérience du travail sans parfois nous en rendre compte.

⁸ Formation : « Prévenir la violence à l'hôpital : réfléchir collectivement pour mieux travailler ensemble ».

⁹ Appelé précédemment « caravane de l'AP ». L'EME (Equipe Mobile d'Ergologie) est un dispositif innovant qui a pour objectif de contribuer à l'amélioration des organisations et des situations de travail par la co-construction avec les acteurs de terrain. Elle s'inscrit directement dans le « Plan d'amélioration des conditions de travail » de l'Assistance Publique des Hôpitaux de Marseille.

adossée à la notion de responsabilité collective et individuelle est remarquable parce qu'elle ouvre sur l'idée positive que chaque homme peut influencer sur sa vie au travail. Mais d'où vient cette formidable idée de l'élaboration collective par l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail ? Comment sont nés ces fameux Groupes de Rencontres du Travail ? Pour cela, il me fallait plonger dans l'œuvre et l'histoire d'un philosophe : Yves Schwartz.

2. ... à la grande histoire

« Si on ne revient pas aux origines, on ne se fait pas comprendre ¹⁰ »

Quand on participe à des GRT, on se rend compte, assez rapidement d'ailleurs, qu'il s'agit d'un dispositif novateur (mais pas si nouveau finalement !) et puissant dans la co-production de savoirs mais également dans ce qui a toujours motivé l'ergologie : la transformation du travail. Cette recherche, issue de la co-construction en GRT, permet aux travailleurs de s'interroger dans le cadre d'une démarche tout autant collective que singulière, avec l'objectif d'un mieux vivre au travail. On devient ainsi des « partenaires du savoir » avec toute l'exigence qu'impliquent les questions de la vérité et des valeurs. Questions éminemment politiques. Quel acteur sommes-nous dans la cité ? Nous vivons dans une société de droits individuels et collectifs et dans le même temps nous sommes subordonnés à notre employeur. Comment alors prend forme la démocratie dans nos institutions et nos entreprises ? « Va-t-on jusqu'au bout de la société de droit ? Accorde-t-on le droit aux travailleurs d'être de véritables partenaires des savoirs épistémiques ?¹¹ ». Ces questions posées par Yves Schwartz paraissent fondamentales pour envisager « un vivre ensemble au travail » plus harmonieux. Les GRT sont, j'en suis convaincue, une piste pour ouvrir ce champ des possibles dans nos institutions, pour améliorer les décisions pyramidales qui ne tiennent pas toujours compte des points de vue de ceux « qui sont au bout de la chaîne ». En effet, il s'agit bien d'une chaîne, d'une chaîne humaine. Sans l'un ou l'autre des acteurs de la santé, sans une précieuse collaboration entre ces derniers, la machine « se grippe ». Le personnel hospitalier foisonne d'idées sur ce qui pourrait améliorer la qualité de son travail (qui n'est pas moins que la qualité des soins) mais aussi la qualité de vie au travail.

Les Groupes de Rencontres du Travail prennent leurs origines dans la fondation même de l'ergologie. Pour analyser cette genèse, il m'a fallu faire des choix cornéliens ; cela n'a pas été facile au vu de la richesse des écrits autour de l'ergologie. Et puis comme le précise Yves Schwartz, la démarche ergologique est déjà elle-même « un concentré d'histoire personnelle ¹² ». J'ai par ce travail tenté de retracer l'histoire des GRT, dont les petites branches sont issues de racines bien profondes que sont « les concepts ergologiques aujourd'hui stabilisés¹³ ». Cette approche n'est évidemment pas exhaustive, elle est le reflet de mes lectures et de ce qui a fait sens pour moi. Elle est avant tout le fruit d'entretiens avec un humaniste, un philosophe qui défend l'accès au savoir pour tous et qui, par son combat, a permis à de nombreux travailleurs d'accéder à des études supérieures.

¹⁰ Y. Schwartz, Séminaire interne « retour sur l'usage de soi » du 26 janvier 2017.

¹¹ Y. Schwartz (2016).

¹² Y. Schwartz, Séminaire interne « retour sur l'usage de soi » du 26 janvier 2017.

¹³ Y. Schwartz, entretien sur le thème « quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ? », mars 2017.

2.1. De « la » rencontre aux rencontres

« Canguilhem a une place à part dans ce tableau¹⁴ »

Les années 70 : La rencontre avec Georges Canguilhem, médecin, historien des sciences et philosophe, est pour Yves Schwartz fondamentale, à une période où il perçoit non seulement « *un décalage entre une façon surfaite, méprisante de masquer les réalités de la vie quotidienne* ¹⁵ », mais également « *un malaise sur la manière dont le savoir, la culture [sont] manipulés par les "héritiers"* »¹⁶, milieu dont il ne cache pas être issu.

Il explique que ce n'est qu'au fil du temps qu'il a forgé ce sentiment que Canguilhem n'était pas seulement un historien des sciences, mais également un grand philosophe. Il me confiera qu'il « *a pu voir à quel point il [l']a aidé fondamentalement à l'élaboration philosophique de notre démarche ergologique* ¹⁷ ». Son œuvre ainsi que le personnage lui-même l'accompagnent dès le début de sa vie étudiante : « *Pour moi dans ma jeunesse parisienne, à l'École normale supérieure, dans ce milieu-là, moment difficile d'ailleurs, il y avait une explosion philosophique, intellectuelle très marquante. [...] J'étais dans un chaudron, j'étais mal à l'aise, très ambivalent et il y a un seul personnage qui, de mon point de vue par sa façon de faire de la philosophie, a valu de ma part une grande estime. C'était le seul pour lequel je n'avais aucune ambivalence* ¹⁸ ».

Cet homme très respecté comme historien des sciences, moins connu comme philosophe des sciences, écrira pourtant une œuvre majeure : *Le normal et le pathologique*, éditée en 1943 (Canguilhem, 1943/2013). Longtemps Inspecteur Général de philosophie au jury de l'agrégation après la guerre, Yves Schwartz le rencontre dans les années 60 à une période où il exerce encore cette fonction. Il avait « *une autre manière de faire de la philosophie et au fond, ce que j'ai mieux compris plus tard, le respect des matières étrangères* ¹⁹ ». Cette matière étrangère qui sera pour Yves Schwartz le travail, et qui pose tant de questions, ne pouvait se suffire « *d'une forme de dogmatisme présent dans les personnages très brillants de l'époque, et pour moi c'était ambivalent car c'étaient de bons personnages, mais ça ne paraissait pas correspondre avec ce que je connaissais de la vie et de ce que j'imaginai être le monde du travail* ²⁰ ». Comme le souligne Yves Schwartz, il n'a pas pris tout de suite la mesure de l'influence qu'aurait ce personnage dans sa vie. Ce n'est qu'au cours de l'expérience de l'Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail (APST), quand il a commencé à justifier ce qu'il faisait, que la façon dont Canguilhem pensait « *qu'il fallait pratiquer des matières étrangères pour vivre la médecine, sinon on ressasse, on ne s'expose pas à de nouvelles questions* ²¹ », est apparu comme une évidence.

"*La philosophie est une réflexion pour qui toute matière étrangère est bonne, et nous dirions volontiers pour qui toute bonne matière est étrangère*" (Canguilhem, 1943/2013, p.7).

De cette façon d'aborder la philosophie mais aussi de la posture très humble de Canguilhem, Yves Schwartz gardera une estime très profonde. Il souligne : « *le respect des matières étrangères, c'est ce qui deviendra le dispositif dynamique à trois pôles, c'est exactement ce qu'on essaye de faire et ce qui*

¹⁴ Y. Schwartz, Séminaire interne « retour sur l'usage de soi » du 26 janvier 2017- « *Ce malaise vis-à-vis de mes camarades qui se groupaient autour d'Althusser qui a donné lieu à la French school : Derrida, Bourdieu, Lacan, Foucault, Granger, Vuillemin, maîtres extraordinaires* ».

¹⁵ Y. Schwartz, Séminaire interne « retour sur l'usage de soi » du 26 janvier 2017.

¹⁶ Y. Schwartz, Séminaire interne « retour sur l'usage de soi » du 26 janvier 2017.

¹⁷ Y. Schwartz, entretien du 6 mai 2017.

¹⁸ Y. Schwartz, entretien du 6 mai 2017.

¹⁹ Y. Schwartz, entretien du 6 mai 2017.

²⁰ Y. Schwartz, entretien du 6 mai 2017.

²¹ Y. Schwartz, entretien du 6 mai 2017.

a été décisif pour moi, c'est la lecture de l'article de 1947 : « Milieux et normes de l'homme au travail²² » (Canguilhem, 1947). Il me racontera également comment il a apporté sa thèse à Canguilhem dans sa maison de famille dans le Velay, et comment celui-ci, en retour, lui a envoyé cet article quinze jours plus tard avec un petit mot très émouvant : « voilà c'est l'article dont vous m'avez parlé et vous verrez comment vous avez tellement avancé depuis ». Il ajoutera que cet homme d'une modestie philosophique naturelle, compétent et rigoureux, « est tout le contraire de ces personnages très médiatisés qui tenaient des audiences extraordinaires. Lui, il ne cherchait pas cela, pour moi c'est un gage d'une bonne philosophie ».

Canguilhem préfacera la thèse d'Yves Schwartz, ce dont il fut très honoré. Il écrira : « Il s'intéresse au travail comme un rapport du vivant humain à son milieu de vie [...]. Par son enseignement universitaire, ses enquêtes, son insertion studieuse dans les espaces de travail, il a fait soumettre à l'épreuve sa conception du travail comme reprise et appropriation des contraintes initiales » (Schwartz, 1988).

Canguilhem entendait dénoncer que nous ne sommes jamais de simples exécutants : « Il est évidemment désagréable que l'homme ne puisse s'empêcher de penser, souvent sans qu'on le lui demande et toujours quand on le lui interdit » (Canguilhem, 1947). On mesure combien nous touchons du doigt une idée essentielle en ergologie, que tout homme au travail transforme son milieu, toujours. L'homme a cette absolue nécessité de vivre « en santé ». À l'hôpital, les agents hospitaliers, les aides-soignants, les infirmiers, les médecins, etc., font face à de nombreuses situations, aux aléas de la vie ; ils font sans cesse des choix qui ont un coût émotionnel, physique... Les GRT permettent d'interroger, de travailler les normes et les nombreuses « renormalisations » car « le propre du vivant c'est de composer son milieu » (ibid.).

Yves Schwartz conclura nos échanges sur Canguilhem ainsi : « deux jours après avoir échappé à la mort dans la résistance, Canguilhem s'est réfugié à St Alban-sur-Limagnole, quel personnage !²³ ». Il faut le souligner, et ce n'est pas un détail. St-Alban-sur-Limagnole est en effet le berceau de la psychothérapie institutionnelle. Canguilhem y rencontra le psychiatre F. Tosquelles, qui fut lui aussi un grand humaniste. Dans cet hôpital aucun malade ne mourra de faim pendant la guerre contrairement à tous les autres.

D'autres personnages bien connus croiseront le chemin du philosophe, entre autres, l'équipe du docteur Alain Wisner, Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) et directeur du Laboratoire de Physiologie du Travail en 1966. Il faut noter que son enseignement est rapidement ouvert au plus grand nombre ; étudiants et travailleurs se côtoient. L'école Wisnerienne se refuse à adapter l'homme au travail pour adapter le travail à l'homme. Alain Wisner jouera notamment un rôle important dans la diffusion de l'ergonomie centrée sur l'activité. Quelques années après son arrivée au CNAM, c'est grâce à une enquête, prélude s'intéressant aux conditions de travail dans l'industrie électronique, que son équipe composée notamment d'Antoine Laville, de Catherine Teiger et de Jacques Duraffourg, sortira du laboratoire pour aller sur le terrain. Cette équipe a alors le souhait d'analyser des situations réelles de travail. Cette approche totalement novatrice se penche vraiment sur ce que font les opérateurs. Ils découvriront ce que l'on définit comme « l'écart prescrit/réel ». Mais cet écart reste encore très flou à l'époque. Il faut souligner que dans les années 70, certaines entreprises font face à de graves difficultés. On pense à tort pouvoir encore augmenter la production par de l'anticipation et un prescrit très fort. De plus, nous sommes à une époque où le taylorisme et sa redoutable organisation scientifique du travail sont de plus en plus contestés. Par ailleurs, « l'incompréhension du travail des femmes par les syndicalistes et les lacunes des connaissances ergonomiques sur la question du travail ouvrier » (Teiger, 2007) vont permettre aux

²² Y. Schwartz, entretien du 6 mai 2017.

²³ Y. Schwartz, entretien du 6 mai 2017.

ergonomes d'avoir accès à une entreprise pour y mener une enquête qui débute en 1966. En effet, suite aux évanouissements de dix-sept jeunes ouvrières survenus dans une des usines de cette entreprise et que la direction avait attribués à « *une réaction psychique* », la sonnette d'alarme avait été tirée par les représentants syndicaux (Teiger et al., 2006). Au total, c'est à travers ces diverses démarches, la mise en avant de l'écart prescrit-réel et le projet d'en donner une interprétation, qu'Yves Schwartz et les ergonomes vont rencontrer ce qu'ils appelleront *l'activité*.

Yves Schwartz souligne que Wisner avait l'idée « *d'une universalité qui se manifeste partout par des différences* » (Schwartz, 2012). Lors de notre dernier entretien, il me dira de cette belle idée de tolérance qu'elle « *doit être respecté chez l'autre, car c'est un autre nous-même*²⁴ ». Dans les GRT, quelques principes « éthiques » fondent les séances. Le respect de chacun dans sa différence de points de vue en est un. On peut ne pas être d'accord mais aucune parole ne prévaut a priori sur l'autre.

Wisner estimait également « *nécessaire de mettre en place une démarche qui permette de prendre en compte des faisceaux de relations entre les caractéristiques microscopiques de l'activité humaine et les grands facteurs descriptifs du fonctionnement de la société* ». A cela, il faut ajouter cette ouverture singulière de la part d'un chercheur : « *les syndicats sont des parties sociales qui ont le droit de poser des questions aux chercheurs* » (Teiger, 2007). Cette dimension politique est très importante : comment étudier le travail à l'hôpital, comment élaborer des savoirs ou proposer des transformations sans s'interroger mutuellement, sans se nourrir de nos expériences et de nos savoirs, sans se pencher sur les politiques publiques en matière de santé qui ont un impact direct sur notre travail au quotidien ?

De cette rencontre avec Wisner, Yves Schwartz gardera une amitié profonde avec Jacques Durrafourg qui rejoindra plus tard l'équipe d'ergologie et tiendra une place prépondérante dans la démarche ergologique.

Après Canguilhem et Wisner, un troisième médecin comptera beaucoup dans les réflexions qui fonderont le socle de la recherche d'un dispositif. C'est le Docteur Ivar Oddone, également psychologue du travail et militant lui aussi. Il va tenir une place très particulière dans l'œuvre d'Yves Schwartz. En effet, au cours des années 1970, le Docteur Ivar Oddone monte un groupe de délégués syndicaux se réunissant autour de lui à l'université de Turin pour participer à son cours de psychologie du travail. Il continue alors sa formation lors de réunions après les cours (Ré, 2014). C'est une expérience jamais menée jusqu'alors : les syndicalistes dialoguent avec les scientifiques afin d'améliorer à la fois la productivité et la santé des travailleurs. Il sera le fondateur d'un modèle totalement révolutionnaire qui s'appellera la « *communauté scientifique élargie* ». Il s'agit de rencontres entre des universitaires et des travailleurs. Pour Oddone, la psychologie savante échoue sans la psychologie concrète (Martini, 1999). L'aller-retour entre savoirs investis et savoirs institués est ainsi posé comme nécessaire à la construction de nouveaux savoirs. En effet : « *il ne s'agit pas de diffuser les connaissances de la communauté scientifique vers l'action ouvrière, mais d'intégrer deux types de connaissance, celle des experts de la santé et celle des experts des situations de travail, sur un même axe central à partir duquel se développe une profonde transformation des compétences pour réaliser, comme le dit Wisner, une société capable d'un "usage humain des êtres humains"* » (Ré, 2014).

²⁴ Y. Schwartz, entretien du 6 mai 2017.

2.2. Des rencontres aux « rencontres du travail »

« Alors comment soigner ce malaise²⁵ ? »

Les années 80 : elles sont marquantes dans le cheminement d'Yves Schwartz qui a alors le souci de rapprocher le monde de la culture, de l'éducation et celui du travail. Il faut rappeler que, malgré un contexte politique et philosophique favorable, le contexte économique, lui, s'est fortement dégradé, avec un taux de chômage élevé et des questions sur le travail et l'emploi de plus en plus sensibles (en partie du fait de l'irruption des nouvelles technologies). L'informatique se développe dans l'industrie et dans les services, modifiant ainsi les processus de travail. Les délocalisations prennent de l'ampleur et les deux chocs pétroliers modifient la donne internationale. Enfin, un nouveau « consensus » idéologique, issu de « l'école de Chicago », impose une vision particulièrement libérale de l'économie, remettant tout à la fois en cause le keynésianisme et le rôle de « l'Etat providence ». Les conséquences sont majeures dans l'organisation du monde du travail.

Avec le chômage commence à se développer la problématique du lien entre « formation » et « emploi ». Avec les emplois nouveaux se pose la question de « l'employabilité » et donc de la formation tout au long de la vie. On parle alors de « mutations du travail²⁶ », on annonce « la fin de la classe ouvrière²⁷ ». C'est entre 1978 et 1980 qu'Yves Schwartz, « un peu récupéré par le Parti communiste²⁸ », va s'attacher à penser l'alternance. Il va travailler en profondeur les rapports entre formation et éducation et tenter d'apporter des réponses aux problèmes posés. Cela lui donne l'opportunité de visiter des entreprises, de rencontrer de nombreux représentants syndicaux et ouvriers, mais surtout « d'expliquer comment, entre cette configuration politique d'ouverture et la gestion de ces nouvelles formes industrielles, se posait le problème de l'homme au travail²⁹ ». Cette période signe aussi l'arrivée de la gauche au pouvoir. Des États généraux de la prévention sont alors organisés par Jack Ralite et le ministère de la santé. Cela permet enfin à Yves Schwartz de rencontrer Ivar Oddone dont il dira que la révélation de la publication de son livre a été, pour les chercheurs sur la question du travail, « un trait de lumière »³⁰. La thèse d'Yves Schwartz s'inspirera d'ailleurs de son ouvrage *Redécouvrir l'expérience ouvrière* (Oddone et al., 1981). Pour Ivar Oddone, les protagonistes du travail sont les plus à même de parler de leur travail et d'être forces de proposition ; seuls les travailleurs et l'organisation peuvent trouver des réponses aux questions du travail, non par la seule extraction des savoirs ouvriers mais par la co-construction.

Cette rencontre sera déterminante, car elle pose les bases des premières réponses que cherchait Yves Schwartz au « décalage entre le patrimoine stocké, enseigné et le patrimoine vivant des activités de travail » (Schwartz, 1999). Il se posera d'ailleurs la question de savoir comment pallier « l'inculture réciproque³¹ » entre les « professionnels des concepts » et les travailleurs eux-mêmes. Il y a un véritable enjeu à l'époque, conséquence des mutations liées à la technologie dans le monde du travail. C'est un enjeu politique majeur dont les ministères se saisissent alors. Tout cela jette les bases de la réflexion pour la création d'un dispositif qui permettra de faire enfin se rencontrer les savoirs académiques et les savoirs d'expérience des travailleurs. On voit là un des fondements des GRT : les experts sont les professionnels qui au quotidien permettent que les services « tournent ».

²⁵ Y. Schwartz, Séminaire interne « retour sur l'usage de soi » du 26 janvier 2017.

²⁶ Y. Schwartz, Séminaire interne « retour sur l'usage de soi » du 26 janvier 2017.

²⁷ Y. Schwartz, Séminaire interne « retour sur l'usage de soi » du 26 janvier 2017.

²⁸ Y. Schwartz, entretien du 6 mai 2017.

²⁹ Y. Schwartz, Séminaire interne « retour sur l'usage de soi » du 26 janvier 2017.

³⁰ Y. Schwartz, entretien du 6 mai 2017.

³¹ Y. Schwartz, entretien sur le thème « quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ? », mars 2017.

C'est également à cette période que des liens très étroits vont se créer entre Yves Schwartz et Jacques Duraffourg. Ces circonstances historiques particulières à partir de 1980 les amènent à « élaborer » ensemble, car ils ont cette conviction qu'il faut « *qu'on fasse quelque chose dans l'université pour transformer les rapports*³² ». Yves Schwartz nous confiera qu'il disait à l'époque : « *l'ergonomie au CNAM c'est bien, mais il faut aussi que l'on contribue à la transformation des choses dans l'Université, en créant un lieu de rencontre avec le monde du travail* ». Il confiera aussi à plusieurs reprises combien Jacques Duraffourg était un homme engagé. Il avait une « *puissance d'entraînement enthousiaste qui a marqué tant les membres du collectif universitaire que des générations d'étudiants qui ont fréquenté ses cursus* », et était « *si généreux*³³ ». Il a en effet joué un rôle fondamental de médiateur entre le laboratoire d'Alain Wisner et le dispositif APST.

Pour Yves Schwartz, impossible donc de rester sans rien faire : « *J'avais une intuition, face à ce malaise, d'un mauvais usage de la faculté des concepts par rapport à l'agir au travail dont je percevais le caractère non élucidé, une pénombre riche liée au travail mais nous n'avions pas les moyens de l'approcher !*³⁴ ». À l'évidence, il manquait un lieu entre l'université et les interventions de ceux qui étaient engagés sur le terrain. Yves Schwartz nous fera part du questionnement prolix qui l'occupe à ce moment-là : « *Comment peut-il y avoir des lieux où les gens s'approprient ces deux lieux qui les nourrissent, comment ça transforme la vie sociale, comment est-ce qu'on intègre un autre regard sur le travail, un regard sur nous-mêmes, comment on crée une autre manière d'agir ensemble, de transformer ensemble ?*³⁵ ». À ce bouillonnement d'interrogations, il nous dira : « *Il manquait vraiment quelque chose !*³⁶ ». Il trouvait ces stages, ces formations très intéressantes mais restait critique : « *Les gens une fois retournés à leur travail, se retrouvaient un peu isolés dans le social, ça régressait et puis les interventions ça n'indique rien sur le vivre autrement sur le long terme et moi c'est ce qui m'intéressait*³⁷ ». Ce souhait de proposer quelque chose qui puisse soutenir la transformation de manière plus globale, plus durable, de nouvelles rencontres vont lui permettre de le mettre en œuvre.

Après avoir été enseignant de philosophie à la faculté de Provence, Yves Schwartz poursuit des études de Chimie - Biologie à la faculté des sciences puis enseigne l'histoire des sciences à Marseille. Il dit lui-même : « *j'avais des activités d'enseignement chercheur déjà un peu en marge*³⁸ ». À ce cursus universitaire atypique, il faut ajouter un engagement militant syndical. C'est alors qu'il rencontre le vice-président de la formation continue de l'université d'Aix, et qu'il s'engage dans la formation continue universitaire. Un investissement qui nécessite dès lors « *une bataille syndicale pour le rôle de la formation continue à l'université*³⁹ ». Il est également engagé politiquement pendant une dizaine d'années, ce qui lui permet de s'approcher peu à peu du monde du travail.

« *Après quoi, je me suis dit, il faut expérimenter cela dans l'université*⁴⁰ »

C'est en 1981 que lui vient l'idée de créer une formation sous forme de stage. Quelques hommes constituent la petite équipe nécessaire à cette création : lui-même, maître de conférences en philosophie, Bernard Vuillon, ingénieur d'études en sociologie et Daniel Faïta, maître de conférences en sciences du langage. Jacques Duraffourg, ergonomiste, même s'il n'était pas dans la constitution de

³² Y. Schwartz, entretien sur le thème « *quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ?* », mars 2017.

³³ Cf. <http://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2017/02/DuraffourgJacques.pdf>. Propos d'Yves Schwartz.

³⁴ Y. Schwartz, Séminaire interne « *retour sur l'usage de soi* » du 26 janvier 2017.

³⁵ Y. Schwartz, entretien sur le thème « *quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ?* », mars 2017.

³⁶ Y. Schwartz, entretien sur le thème « *quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ?* », mars 2017.

³⁷ Y. Schwartz, entretien sur le thème « *quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ?* », mars 2017.

³⁸ Y. Schwartz, entretien sur le thème « *quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ?* », mars 2017.

³⁹ Y. Schwartz, entretien sur le thème « *quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ?* », mars 2017.

⁴⁰ Y. Schwartz, entretien sur le thème « *quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ?* », mars 2017.

l'équipe universitaire, participe à la création de cette dernière. Tous les quatre ont alors en commun un engagement syndical. C'est dans le cadre de la formation continue qu'ils réfléchissent à la création d'un lieu pour penser les transformations du travail et de l'activité de travail avec tous les protagonistes de ces activités. Ils ont en commun tous les trois une approche militante : « *C'est pour ça qu'on s'est lancés dans cette aventure, c'était un engagement démocratique, si tu veux créer des liens là où il en manque terriblement. Sinon, il n'y a pas de démocratie. Le lien entre la démocratie et ce que l'on fait est fondamental*⁴¹ ». Ces hommes se sont trouvés, malgré des trajectoires personnelles très différentes. Pour Yves Schwartz, « *il y avait de la convergence partout*⁴² ».

C'est ainsi qu'un premier stage voit le jour en 1983 : « *Culture professionnelle, savoir-faire, mutations technologiques* ». Des militants de la CGT et des universitaires démarrent cette première expérience de formation. La formation se déroule au rythme d'une semaine par mois pendant sept mois. Sont donc présents des universitaires, des salariés en formation continue et bientôt, déjà un ou deux étudiants tentés par l'aventure. Pour Bernard Vuillon, Bernadette Venner ainsi que Jacques Rollin, il s'agit, si ce n'est de la naissance de Groupes de Rencontres du Travail (non dénommés comme cela à l'époque d'ailleurs), du moins d'un lieu où des échanges entre travailleurs et universitaires permettent de co-construire de nouveaux savoirs.

Une synthèse de cet « *événement irréversible qu'avait été le premier stage*⁴³ » sera écrite dans le livre *L'homme producteur*, édité en 1985. Yves Schwartz et Daniel Faïta (1985) poursuivent ainsi la réflexion autour de cette fabuleuse expérience de co-construction durant ces trois années de stage (qui se déroulent de 1983 à 1985). Ils créent avec B. Vuillon une démarche qui a pour but de « *contribuer à la transformation de l'agir au travail pour redessiner les finalités de la vie sociale* » (Schwartz, 2014). Ils sont motivés par un questionnement critique important autour de la production des savoirs. Cette démarche, qui sera nommée Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail⁴⁴, donne naissance en 1986 au diplôme universitaire APST où sont inscrits des étudiants de toutes disciplines, prenant par là des unités de valeur optionnelles. Yves Schwartz soutient dans la continuité sa thèse intitulée *Expérience et connaissance du travail*, qui sera éditée aux Editions Sociales en 1988. Il justifie la nécessité de créer « *une institution* » parce qu'« *on parlait mal, on parlait de manière réductrice de ce qu'on pouvait appeler l'expérience du travail et que c'était grave surtout pour des gens, des formateurs comme nous*⁴⁵ »

Cette formidable aventure, autour d'une co-production de savoirs entre des travailleurs, des universitaires et des étudiants, se poursuivra, puisqu'en 1989 est créé le DESS APST. Cette formation de troisième cycle professionnalisée pour vingt-cinq étudiants sera suivie pour moitié par des étudiants en formation initiale (de toutes disciplines) et pour l'autre moitié par des personnes en formation continue. Cela sera rendu possible par le décret ministériel de 1985 qui permet de valoriser l'expérience professionnelle. Yves Schwartz parle « *d'une autre belle bataille*⁴⁶ ».

Ce décret permet en effet d'intégrer des travailleurs pendant plusieurs années dans ce cursus bac+4, dont le tiers n'a pas le bac, « *ce qui était totalement exceptionnel dans l'université française* ». Les professeurs préparent alors pendant le DU les étudiants à la poursuite en DESS. « *L'université était généreuse à cette époque, il y avait des personnes ouvertes qui comprenaient l'intérêt, alors que pour d'autres cela était totalement scandaleux* ». Cette lutte afin de permettre à des travailleurs de suivre un enseignement supérieur peut se faire grâce à des rencontres importantes à l'université de

⁴¹ Y. Schwartz, entretien sur le thème « quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ? », mars 2017.

⁴² Y. Schwartz, Séminaire interne « retour sur l'usage de soi » du 26 janvier 2017

⁴³ Y. Schwartz, entretien du 6 mai 2017.

⁴⁴ Qui deviendra bien plus tard l'ergologie c'est-à-dire recherche sur l'activité humaine.

⁴⁵ Y. Schwartz, entretien du 6 mai 2017.

⁴⁶ Y. Schwartz, entretien du 6 mai 2017.

Provence. En effet, l'historien Paul Albert Février et Paul Desorgues, professeur d'anglais, qui s'occupent à cette époque de la commission des équivalences, proposent à Yves Schwartz que les étudiants non bacheliers valident le diplôme universitaire pour pouvoir intégrer ensuite le DESS. Là encore, comme précédemment avec les stages, il ne s'agit pas de dispenser des cours magistraux mais, comme l'indique Yves Schwartz, d'être toujours animé par cette volonté de co-construire : « Dans ce dialogue qu'on a eu peu à peu durant ces quinze dernières années, c'est vrai qu'on a beaucoup construit ensemble, peu à peu on a construit des concepts qui tiennent la route maintenant ». Non sans nostalgie, il me dira : « Regardez ce tableau c'est le choix pour un cadeau de retraite de Michel Llasera, un docker qui n'avait pas le bac mais déjà de formidables connaissances et il est allé loin...S'il n'avait pas fait cette expérience avec nous, jamais il n'aurait eu le parcours qu'il a eu et en même temps, pour nous, il nous a appris beaucoup de choses sur le métier de docker mais aussi tellement plus que ça, c'était un type humain...Sa disparition récente a été très douloureuse pour tous ceux, comme Vuillon et moi-même, qui l'ont connu et travaillé avec lui ». Yves Schwartz a eu à cœur de rappeler lors de notre dernier entretien qu'il avait alors la grande ambition de donner la possibilité aux gens d'accéder à des études universitaires. Il nous expliquera que des travailleurs ont ainsi pu, grâce à leur énergie transformatrice, accéder à des études supérieures car « ils avaient ça en eux, cette possibilité et ils nous ont beaucoup apporté. S'il n'y a pas ça, à quoi on sert ?⁴⁷ ».

Pour Yves Schwartz, « l'origine des GRT se tient peut-être là dans la recherche d'un lieu entre la réflexion de type universitaire sur la manière d'approcher le travail, les concepts et les distances que l'on prenait avec d'autres approches »⁴⁸.

Toutes ces années de travail et de recherches permettent dès lors au philosophe de faire un « re-travail du concept du sujet dans l'histoire⁴⁹ ». En 1987, il écrit l'article « Travail et usage de soi » (Schwartz, 1987). Ses interrogations sur le sujet au travail se déploient dans un contexte où le parti communiste lui-même est en plein questionnement, et pour Yves Schwartz « on ne pouvait pas remplacer un sectarisme stalinisé par un humanisme sans concept⁵⁰ ». La question du sujet et de la subjectivité se posent à ce moment-là de façon pressante puisque le travail, c'est avant tout quelqu'un qui travaille. Les nombreux débats à cette période l'amènent à proposer une notion anthropologique de « l'usage de soi par soi et par les autres [...], débat entre les normes inscrites dans l'histoire de chacun de nous et celles des autres, inscrites dans la normativité sociale » (Schwartz et Echternacht, 2009). La question du sujet au travail s'attache donc forcément à la question du collectif. Comme nous l'avons vu dans la petite histoire, ma décision de laisser sortir le patient a été sous-tendue par la discussion que j'avais pu avoir avec mes collègues. Mais ce qui va encore plus loin, c'est qu'elle a même été influencée par la réponse que j'avais « imaginée » de mon chef de service. Là, c'est la représentation mais aussi l'histoire vécue avec eux qui ont joué dans mes arbitrages.

Les années 90 : Un fait marquant, aboutissant à cette idée totalement nouvelle en France que seront les Rencontres du travail, est le voyage d'Yves Schwartz à Moscou en 1992, avec un groupe d'une trentaine de chercheurs français en sciences humaines. On leur demande alors d'intervenir pour soutenir les ex-soviétiques qui doivent « retransformer leurs sciences sociales par rapport aux lourdeurs d'avant⁵¹ ». À cette occasion, il anime un « groupe sur les besoins sociaux⁵² ». Il a dès lors le sentiment qu'il faut proposer « un milieu culturel associé⁵³ » qui soit à la fois un lieu intermédiaire

⁴⁷ Y. Schwartz, entretien à son domicile sur le thème « quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ? », mars 2017.

⁴⁸ Y. Schwartz, entretien à son domicile sur le thème « quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ? », mars 2017.

⁴⁹ Y. Schwartz, Séminaire interne « retour sur l'usage de soi » du 26 janvier 2017.

⁵⁰ Y. Schwartz, Séminaire interne « retour sur l'usage de soi » du 26 janvier 2017.

⁵¹ Y. Schwartz, entretien sur le thème « quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ? », mars 2017.

⁵² Y. Schwartz, entretien sur le thème « quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ? », mars 2017.

⁵³ Y. Schwartz, entretien sur le thème « quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ? », mars 2017.

et en même temps au-delà des deux pôles, celui de l'université et celui des interventions in situ (notamment des ergonomes). C'est ce qui précisément chemine peu à peu. Yves Schwartz passe de l'idée du milieu culturel associé à des groupes du travail extérieurs à l'université, extérieurs aux interventions locales in situ, « *qui à la fois [nourissent] les deux et se [nourissent] des deux*⁵⁴ ». Ces rencontres deviendront les « Rencontres du travail », permettant ainsi de « *proposer des lieux d'échanges dans la vie sociale, de donner une durée formatrice à ces perspectives d'un côté ou de l'autre mais en gardant l'objectif de transformer la vie. La transformation, c'est bien notre ambition, et à l'époque la transformation était limitée dans ses ambitions*⁵⁵ ». Ces rencontres autour de la question du travail germeront dans plusieurs villes de France.

2.3. Des « rencontres du travail » aux « Groupes de Rencontres du Travail »

« *Je vois bien le substrat et la réflexion philosophique, les supports des Groupes de Rencontres du Travail et bien évidemment le DD3P*⁵⁶ »

C'est dans ce terreau fertile qu'Yves Schwartz commence à parler du dispositif dynamique à trois pôles (DD3P), clé de voûte du GRT. D'un côté, le pôle de la connaissance et de l'autre, le pôle des savoirs générés dans les activités de travail, et enfin « *la rencontre féconde de ces deux pôles* » (Schwartz, 1999) que sera le pôle éthique. La production de savoirs ne peut se faire sans ce troisième pôle, celui des exigences éthiques, épistémologiques (les concepts) basé sur une certaine « *philosophie de l'humanité* » (ibid.). Yves Schwartz pense que sans ce troisième pôle, le risque majeur serait que certains écrasent les autres de leurs propres savoirs. Le savoir investi dans cette perspective n'a donc pas moins de valeur que le savoir académique, ils s'enrichissent mutuellement comme le souligne Renato Di Ruzza : « *Les savoirs issus de l'expérience, marqués par l'informel n'en sont pas moins des savoirs savants ; il est possible de les confronter aux savoirs académiques traditionnels* » (Di Ruzza, 2009)⁵⁷. Nous traversons tous la petite mais également la grande histoire. Pour Daniellou, ce dernier pôle, « *c'est le pôle qui veille au fait que quand on dit des choses, on porte avec soi des concepts dont l'histoire nous a précédé* » (Bellies, 2013). Cette exigence philosophique, créant ainsi un « *inconfort intellectuel* » (Schwartz, 2015), empêche que chacun campe sur ses savoirs. La reconnaissance de cette exigence sera ainsi une véritable révolution dans le monde de la recherche, chacun ayant le droit, le devoir d'interroger l'autre.

Le GRT est un outil issu de cette conceptualisation nouvelle car il propose cette tripolarité. Si l'on revient à ma petite histoire, toute construction autour de cette situation de travail aurait été « tuée dans l'œuf » si le groupe s'était positionné comme « sachant » en me faisant par exemple un simple rappel à la loi. Cette prise de risque n'aurait eu alors aucun écho, nous n'aurions pas pu débattre autour des nouvelles lois en France. Ce sont bien les apports, les connaissances de chacun qui ont très clairement alimenté le débat.

Mais tout ce cheminement n'aurait point abouti sans le concept d'*activité*, véritable pierre angulaire, amplement « *usiné*⁵⁸ » dans la démarche ergologique. De fait, pour Yves Schwartz, « *le meilleur endroit pour théoriser sur le sujet, c'est dans l'agir au travail, là où on l'attend le moins [...]. On n'a pas l'impression que c'est là que la personne active va donner sa mesure alors que moi, ça m'apparaissait au contraire un point privilégié*⁵⁹ ».

⁵⁴ Y. Schwartz, entretien sur le thème « quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ? », mars 2017.

⁵⁵ Y. Schwartz, entretien sur le thème « quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ? », mars 2017.

⁵⁶ Y. Schwartz, entretien du 6 mai 2017.

⁵⁷ Y. Schwartz parle de commensurabilité des savoirs.

⁵⁸ Y. Schwartz parle « d'usiner les concepts ».

⁵⁹ Y. Schwartz, Séminaire interne « retour sur l'usage de soi » du 26 janvier 2017.

C'est en effet le sujet tout entier qui est engagé au travail avec son histoire, son expérience, son rapport au monde... Un sujet complexe qu'Yves Schwartz appelle le « *corps-soi*⁶⁰ » dont l'activité n'est que la partie immergée de l'iceberg. On peut mettre l'activité à jour « en partie » bien sûr mais cela nécessite des conditions et des méthodes particulières pour permettre la mise en mots de « *ce qu'on ne sait pas qu'on sait ou que l'on sait sans jamais avoir pu le parler* » (Falzon et Teiger, 1995), d'autant plus qu'elle est un moment de vie ancré dans l'ici et maintenant.

Ces années-là seront déterminantes pour la théorisation de la notion d'activité et aboutiront à un ouvrage collectif en 1996, *L'Ergonomie en quête de ces principes* (Daniellou, 1996). Cet ouvrage met en lumière le travail important réalisé par les ergonomes sur ce concept. Il pointe les difficultés à l'époque de tenir compte de la parole du travailleur dans le domaine de l'intervention. Wisner dira : « *Les analyses du travail ont longtemps négligé la parole du travailleur lié à la longue tradition expérimentale qui interdisait de susciter ou même de noter les verbalisations. Dans cette idée la parole est inaccessible au statut de faits objectifs* ». Wisner (1996) parlera d'ailleurs « *de la bataille du réel* » concernant ce combat qu'il a mené.

L'ergonomie de Duraffourg et Wisner sera donc un tournant majeur pour la construction de l'ergologie. Le travail étant « *un objet qu'une seule discipline ne peut pas embrasser* » (de Terssac et Maggi, 1996), il ne peut prendre corps dans le réel que par des approches différentes. Y. Schwartz se posera alors la question de savoir comment celles-ci peuvent communiquer entre elles. Il y aura durant ces années une longue élaboration philosophique, avec notamment les apports de Canguilhem qui feront évoluer l'activité vers un concept anthropologique. L'analyse des situations de travail ne pouvait donc se concevoir qu'en termes de pluridisciplinarité. Pour Y. Schwartz, c'est à partir du moment où les linguistes, les économistes, les ergonomes, les médecins, les psychologues, les sociologues, etc., ont partagé l'idée « *qu'il n'était pas pensable que les ouvrières puissent n'être que des presses boutons*⁶¹ », qu'un travail en commun est devenu possible. C'est d'ailleurs en se fondant sur cette idée qu'Yves Schwartz n'a pas souhaité parler de l'ergologie comme d'une discipline nouvelle et qu'il a choisi de dénommer le DU et le DESS Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail.

Le GRT, par cette approche pluridisciplinaire de l'activité, amène les participants à interroger celle-ci en accueillant des points de vue très larges. Quand j'ai vécu il y a quelques années la situation de travail que j'ai décrite plus haut, je n'avais pas évalué, avant l'exposé, à quel point la nouvelle législation sécuritaire, avec le poids des responsabilités médicales ainsi engagées, influait de manière plus pressante sur notre travail en psychiatrie. Dans ce GRT, diverses disciplines avaient traversé nos débats (droit, économie...). Cette mise en lumière de l'activité ainsi définie apporte, dans le même temps, une reconnaissance bilatérale : d'un côté la découverte de la richesse de ce que l'on fait par la multitude des choix que l'on opère, de l'autre celle de nos alter égo qui sont tout autant confrontés dans leurs propres arbitrages à des points de vue souvent divergents. Ces « *débats de normes* » (Durrive, 2014), non prévisibles dans l'activité, sont le reflet de ce qui a fait sens pour nous, ce qui a fait valeur. Comme le souligne Wisner (1996, p.44), « *la véritable rupture apparaît quand la parole est considérée comme un comportement, parce qu'il s'agit d'un comportement chargé de sens* ».

C'est ce partage autour du « pourquoi » qui s'avère extrêmement fertile en GRT, car nos organisations et nous-mêmes nous nous limitons bien souvent au prescrit (listes de tâches et fiches

⁶⁰ Corps-soi : Le travail n'existe pas sans quelqu'un qui travaille. Difficile de nommer celui-ci « sujet » car cela sous-entendrait qu'il serait bien cerné, défini. Or, si l'activité est effectivement pilotée par quelqu'un en chair et en os, elle s'inscrit dans des fonctionnements neuro-sensitifs tellement complexes qu'on n'en fait pas le tour. Cette activité a, de plus, des prolongements qui débordent la personne physique. Sont sollicités et même incorporés, inscrits dans le corps : le social, le psychique, l'institutionnel, les normes et les valeurs [ambiantes et retraitées], le rapport aux installations et aux produits, aux temps, aux hommes, aux niveaux de rationalité, etc.

⁶¹ Michèle Doussineau (Daniellou, 1996).

de poste). J'avais donc trouvé non seulement un lieu de liberté de penser, mais également un lieu permettant l'expression des trésors d'ingéniosité que l'on déploie pour que, justement, le travail puisse se faire, et surtout un lieu où nous pouvions devenir acteurs et être force de proposition dans la co-construction des savoirs pour améliorer la prise en charge des patients en psychiatrie.

La question de la production de savoirs reste très actuelle même si elle se pose depuis longtemps. Dupont et Duraffourg en 1995 la posaient déjà en ces termes : « *Comment accéder sérieusement, nous allions dire respectueusement, à cette activité d'un homme ou d'une femme que chacun d'entre nous a là devant ses yeux et dont nous faisons profession d'en produire une analyse ?*⁶² ». Yves Schwartz exclut l'idée d'un modèle unique. Il propose de recourir à l'imagination et rappelle que « *l'on ne peut ici que lancer un appel à l'inventivité en constatant que les fortes expérimentations en ce sens n'ont cessé d'ouvrir des voies* » (Schwartz, Faïta et Vuillon, 1998), la seule base incontournable étant que le dispositif se construise autour de cette triangulaire activité/savoirs/valeurs.

Ouvrir des voies, oui, mais avec humilité, car « *l'activité de travail n'est pas directement accessible comme objet de connaissance. Étant du domaine de l'expérience, qui n'est réelle que vécue, seule l'acceptation du dénuement permet, à qui prétend la découvrir de façon non mutilante, de se confronter à la singularité fondamentale des vies au travail* » (Duraffourg, 1998).

Une des bases importantes des GRT est ici posée : laisser à celui qui expose la situation toute liberté d'expression de ces débats de normes, être à son écoute, sans jugement. Quand je fais le choix de ne pas accepter que le patient me donne sa carte bleue pour acheter des cigarettes, c'est mon savoir clinique, ma connaissance du patient qui m'ont éclairée, toujours l'histoire... En effet, il avait accusé quelques jours auparavant un patient de lui avoir volé de l'argent. De plus, un de ses symptômes était d'être interprétatif⁶³. J'avais expliqué cela au groupe quand un des collègues m'avait questionnée : « *Mais pourquoi tu n'es pas allée simplement lui en acheter ?* ». J'avais bien capitalisé une expérience non seulement avec ce patient mais aussi avec d'autres dans mon activité de travail et j'ai à nouveau fait un choix. Pour moi, à ce moment-là et avec ce patient-là, même si la confiance s'était installée, je ne pouvais procéder ainsi. Si l'on ne m'avait pas interrogée, je n'aurais pas pu faire émerger cela et surtout je n'aurais pas eu ces échanges extrêmement riches avec les collègues permettant de recentrer sur la pathologie, la clinique du patient.

La fin des années 90 est en fin de compte extrêmement riche conceptuellement. Elle est alimentée par de nombreuses recherches liées aux travaux des étudiants du DESS et aux doctorants qui, au sein des entreprises, proposent de nombreuses démarches ergologiques. Ceux-ci sont une « mine » pour l'expérimentation de ce qui deviendra la démarche du GRT. Il faut dire que l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail s'institutionnalise en 1998 par la création d'un département d'ergologie de l'université de Provence, appelé plus tard Institut.

Mais pour Yves Schwartz, beaucoup d'interrogations demeurent à cette période. Il s'insurge face à la dégradation de la mise en patrimoine⁶⁴. Il explique que « *ne plus mettre en patrimoine, c'est ne plus pouvoir faire son métier. L'horreur économique se joue peut-être là !*⁶⁵ ». Pour répondre à cette problématique et ouvrir la perspective du changement, il ne voit pas d'autre alternative que de faire

⁶² Propos de Dupont et Duraffourg (Daniellou, 1996, p. 146).

⁶³ Symptôme fréquent dans la schizophrénie paranoïde.

⁶⁴ Pour Y. Schwartz, ce sont les renormalisations « sociabilisées ».

⁶⁵ Yves Schwartz répond aux questions de Bernard Montel et de Sarah Mouillard dans un entretien publié au sein de l'ouvrage *C'est quoi le travail ? Quelles valeurs transmettre à nos enfants ?* (1997). Il reprend alors le titre d'un essai de Viviane Forrester paru en 1996, *l'horreur économique*. Sa dénonciation de ce qu'elle appelle le totalitarisme financier eut un succès inattendu, notamment en France, et fut un signe annonciateur de l'émergence de la réflexion altermondialiste.

parler le travail dans un « *dialogue socratique à double sens* ⁶⁶ », cet aller-retour entre travailleurs et chercheurs qui permet d'interroger les concepts, de les faire bouger continuellement afin de voir ce qui est encore d'actualité, ou ce qui appartient au passé. Le fameux pôle 3, pôle du politique, pose la question du « vivre ensemble ». Par conséquent, se pose la question centrale des espaces de paroles et de la démocratie au travail. Où et comment décide-t-on ensemble ? Yves Schwartz pense qu'« *[Le DD3P] permet de contrebalancer cette relation de subordination, virtuellement antinomique, en effet, de la démocratie. La société ne pourra fonctionner correctement que si ces trois pôles conservent des relations d'échange, de conflit et de régulation réciproque* » (Schwartz, 1997). Pour lui, l'absence de démocratie se niche d'ailleurs dans la « *non acceptation de cette confrontation* ⁶⁷ », ce qu'il nomme le « *blanchiment de l'activité* » ⁶⁸, et ce qui implique qu'il n'y a pas d'autre choix que de passer par l'activité pour traiter cette question.

Il faut sans cesse replacer l'activité dans l'histoire, la grande histoire. C'est-à-dire recontextualiser. Se poser la question aujourd'hui, dans le contexte actuel, mais garder à l'esprit les questions qui se posent toujours et encore dans ce qu'Yves Schwartz appelle le fait de « retravailler ». Les Groupes de Rencontres du Travail remettent en débat le prescrit et les savoirs. Ils permettent de les interroger et ainsi, pourquoi pas, de proposer un autre prescrit ou un prescrit plus ou moins transformé. Lors de la préparation du séminaire intitulé « Quels espaces de paroles pour une démocratie au travail », Yves Schwartz dira : « *Je propose une horizontalité dans la prise de décision et un refus de la verticalité. En tout cas, c'est une volonté [...] Parce que les Groupes de Rencontres du Travail permettent une reconstruction sur des savoirs expérientiels, ils autorisent cette mise en patrimoine si importante pour le travail.* ⁶⁹ »

2.4. Les « Groupes de Rencontres du Travail », nous y sommes !

« *Reste à mettre concrètement en œuvre cette approche, le DD3P tel qu'il a été débattu depuis deux ans sous la forme d'un "réseau des rencontres du travail"* ⁷⁰ ».

Les années 2000 : Nous venons de changer de siècle quand Jacques Duraffourg dit, non sans humour, en évoquant le projet sur les rencontres du travail : « *D'aucuns penseront qu'APST rêve d'ajouter un énième salon où l'on cause, [...] des Groupes de Rencontres du Travail sans pouvoir assurer aux membres qui se mobiliseront des débouchés potentiels à leur travail, ce ne sera jamais que des clubs de discussion sur le travail qui, heureusement ne résisteront pas six mois* ⁷¹ ». Il nous avertit de ne jamais oublier la nécessité d'un objectif essentiel : la transformation.

Ça y est nous y sommes, le terme est lancé : « Groupes de Rencontres du Travail », au détour d'une conversation. C'est bien là tout l'enjeu du projet. Il ne s'agit donc pas de créer un dispositif qui n'aurait ni finalité, ni pérennité. La portée est politique. Jacques Duraffourg souligne également que potentiellement, la demande d'un tel dispositif est considérable. Par le fait que les salariés eux-

⁶⁶ Socratisme à double sens : Socrate disait qu'il accouchait les esprits des idées qu'ils contiennent sans le savoir (maïeutique). Dans le dispositif à trois pôles, il s'agit d'activer cette méthode de réflexion aussi bien du côté des acteurs du monde du travail qu'inversement du côté des spécialistes des savoirs académiques.

⁶⁷ Y. Schwartz, entretien sur le thème « quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ? », mars 2017.

⁶⁸ Y. Schwartz, entretien sur le thème « quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ? » (mars 2017) : « *Le blanchiment existe chaque fois qu'il y a un refus de prendre en considération les phénomènes intermédiaires, transitoires, en ne s'attachant qu'aux situations initiales et finales. C'est-à-dire d'occulter les arbitrages, ce qu'on appelle les débats de normes. Car c'est bien dans cet écart entre le prescrit et le réel que se logent toute la créativité, l'implication, le coût de ce que la personne va mettre dans son travail.* »

⁶⁹ Y. Schwartz, entretien sur le thème « quels espaces de paroles pour une démocratie au travail ? », mars 2017.

⁷⁰ Extrait de la vidéo n°1, entretien avec Yves Schwarz par Marcel Duc et Louis Durrive le 6 avril 2000 à Aix-en-Provence, transcription de la vidéo « *Quelques réflexions sur l'actualité du projet « Rencontre du travail » dans le contexte politique actuel* ».

⁷¹ Ibid.

mêmes sont intarissables dès lors que l'on s'intéresse à leur travail et qu'on les écoute à partir de leur travail. Il ajoutera également que « *l'expression de la demande sociale n'est pas faible, mais elle est masquée par le bruit des théories managériales et gestionnaires* ». Ces discussions animées sur la transformation du travail ne donneront naissance aux GRT que plus tard. C'est en 2002 qu'Yves Schwartz, lors d'un colloque au Brésil, l'utilise pour la première fois (Schwartz, 2002). Il y présente un schéma avec trois pôles dont le pôle de l'intervention et de la transformation concrète, le pôle des « rencontres du travail » (il parlera des groupes de rencontre du travail qui se sont constitués ici ou là) et le pôle des institutions du savoir (université, centres de recherche etc.).

2.5. Les « Groupes de Rencontres du Travail », de la formalisation aux débats...

Deux associations concourront au développement des rencontres du travail et seront un vecteur clé pour leur mise en lumière. Il en sera de même pour les GRT. Il s'agit d'abord de l'Association pour la recherche interdisciplinaire du Travail (l'APRIT) créée en 1986, suivie en 2001 de l'Observatoire des Rencontres du Travail (ORT).

Cette période bouillonnante montre une volonté de proposer un projet avec des « normes ». Ainsi sont réunis des militants, des travailleurs, des universitaires. De nouvelles recherches sont engagées. Les journées de Valence faisant office d'université d'été en 2002 contribuent fortement à l'émergence des rencontres du travail puis des GRT. C'est également en 2000 que Bernadette Venner expérimente le premier GRT. Elle réunit des chercheurs et des spécialistes de la prévention et anime ces rencontres sous forme de DD3P⁷².

« En premier lieu, il s'agissait d'observer l'existant par l'analyse située de pratiques de prévention pour constituer un référentiel de situations. Les résultats de cette première phase, validés par des préventeurs, permettraient d'alimenter au départ, puis autant que de besoin, la deuxième phase de travail organisée sous la forme d'un « Groupe de rencontre du travail » (GRT). Cette deuxième phase a été centrale relativement au projet. Enfin, dans une troisième phase, il s'agissait de proposer une première formalisation du fonctionnement de ce DD3P et d'énoncer des premiers résultats » (Venner, 2010).

L'engagement des personnes formées à l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail permettra de voir naître les premières formalisations. C'est ainsi qu'en 2002 une « mallette pédagogique » intitulée « Rencontres du travail » est conçue. Cet ensemble de cassettes vidéo et de CD-ROM⁷³ permet à toute personne ou collectif de mettre en œuvre l'approche ergologique. La mallette a alors pour objectif d'être un outil au service d'animateurs de groupes qui développent localement, dans le cadre d'un réseau, l'approche ergologique des situations de travail. Vincent Merle, directeur du CEREQ entre 1994 et 1998, dans le cadre d'un projet européen lié à la formation professionnelle continue, avait alors concouru financièrement à la construction de cet outil. Deux CD-ROM accompagnent les cassettes et constituent des bases conceptuelles solides. Le premier est un guide de l'animateur. C'est le fameux fil rouge produit par Louis Durrive⁷⁴, qui a beaucoup concouru à la formalisation actuelle des GRT. Il s'agit d'un document réalisé suite à l'université d'été à Valence en 2002. Pour Louis Durrive, le terme de « groupe de rencontre du travail » est né à ce moment-là : de

⁷² Entretien téléphonique avec Bernadette Venner Janvier 2017.

⁷³ Ensemble d'entretiens enregistrés sur la période de 1999 à 2002-disponible : <http://granger-guillermi.bibli.fr>.

Dans cette mallette il y avait cinq cassettes transformées aujourd'hui en DVD dont les thématiques abordées étaient : « le travail change », « des techniques et des compétences », « le langage en travail », « travail et usage de soi » et enfin « l'homme, le marché et la cité ».

⁷⁴ Professeur à l'université de Strasbourg. Il a notamment écrit *L'expérience des normes – Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique* (Durrive, 2015).

la fusion des « rencontres du travail » et des « groupes » locaux. Les groupes locaux sont alors constitués de personnes engagées dans la démarche ergologique et qui font partie de l'observatoire des rencontres du travail (ORT). Il y en a quatre : le pôle marseillais, le pôle toulousain, le pôle parisien et le pôle strasbourgeois. Le deuxième CD s'intitule « Mets-toi à ma place ». Il pose des appuis importants à propos de l'activité, par des questions autour du travail visible et invisible : comment justement faisons-nous pour révéler la richesse cette activité ?

Lors de l'université d'été organisée par le département d'ergologie et l'APRIT (Association pour la promotion des recherches interdisciplinaires sur le travail) en 2003 sur le thème « Bilan et propositions à suivre », Yves Schwartz parle « du chaînon manquant ». Pour Jacques Rollin, alors président, « il s'agit de créer des lieux, des espaces, des temps où on s'autorise à prendre au sérieux ces débats ». Certains pensent qu'il faut désormais donner l'occasion au plus grand nombre de rencontrer « l'ambition ergologie », c'est-à-dire d'« oser créer des lieux de rencontres du travail où les débats entre normes antécédentes et renormalisations puissent s'étudier sereinement ». A cette période, de nombreux anciens étudiants soutiennent l'idée qu'il faille, non seulement faire connaître la démarche mais aussi transmettre toutes les expériences des groupes de rencontres du travail.

En 2005, le DESS APST devient le Master d'ergologie suite aux réformes de l'université. Les formations continuent sur un principe de mixité des publics : étudiants en formation continue / étudiants en formation initiale. Ils viennent de diverses disciplines et permettent ainsi de poursuivre la production de nouveaux savoirs par des échanges riches car les étudiants de philosophie, psychologie, anthropologie, sociologie... débattent avec des travailleurs qui viennent de tous horizons (entreprises publiques, privées).

Les expériences de GRT se poursuivent et les productions qui en sont issues commencent à se capitaliser⁷⁵. Louis Durrive, dans un exposé intitulé « Spécificité des GRT », les partagera et posera la question : mais « où en est-on de la définition d'un groupe de rencontres du travail ? ». Ces connaissances liées aux vécus des GRT seront une base permettant d'explicitier la philosophie des GRT. Il en fera une analyse par la définition de chaque mot : « groupe », « rencontre » et « travail ». C'est le document le plus abouti jusqu'alors sur les GRT.

La première revue *Ergologia*, parue en 2008, permettra à plusieurs reprises la publication d'articles sur les dispositifs mis en place dans les entreprises ou diverses institutions en France et à l'étranger. Elle est éditée par la Société Internationale d'Ergologie qui a pour objectif de « renforcer une communauté de partenaires intéressés - selon des modalités variables - par la démarche ergologique et désireux de continuer à explorer collectivement les horizons intellectuels et sociaux qu'elle est susceptible d'ouvrir⁷⁶ ». La Société Internationale d'Ergologie permettra dès 2012, grâce à son premier congrès, de communiquer sur les diverses pratiques de GRT ou sur de nouveaux dispositifs ergologiques naissants tels que « la caravane de l'AP⁷⁷ », dispositif ergologique de lutte contre la violence à l'APHM.

En 2009 et 2010, deux séminaires de l'ORT ont lieu à Paris⁷⁸ puis à Sainte-Tulle⁷⁹. Le premier permet de présenter la démarche des GRT. Des interventions fondées sur les principes ergologiques

⁷⁵ Un compte rendu sur les conditions de travail des agents concernés dans un service public pour compléter une expertise extérieure ; une recherche sur la mise en mots de l'expérience, dans le cadre de la VAE ; un recueil de textes à propos des risques du travail (collection de récits de professionnels de la prévention, de leurs histoires au travail) ; un travail sur le vocabulaire professionnel en milieu hospitalier (glossaire et « anti-glossaire ») ; un écrit reprenant des pistes pour un management qui prenne davantage en compte l'activité dans une grande entreprise ; un recueil de schémas, de dessins reprenant des espaces de travail habités différemment par des travailleurs en fonction de leurs activités, dans le but de faciliter le tutorat et la transmission ; etc.

⁷⁶ Site : <http://www.ergologia.org/>

⁷⁷ Dispositif institutionnel à l'Assistance publique de Marseille qui deviendra « EME » : équipe mobile d'ergologie en 2017.

⁷⁸ Séminaire l'ORT les 25 et 26 septembre 2009, débats autour du « manifeste pour un ergo-engagement ».

alimentent les débats. L'APHM sera précurseuse en la matière puisqu'elle institutionnalisera le dispositif ergologique des GRT. En effet la Coordination Centrale des Soins mettra successivement au plan de formation les GRT anciens/nouveaux infirmiers en psychiatrie, GRT cadres, GRT cadres supérieurs de santé. Ils sont encore en vigueur aujourd'hui. Le second séminaire, lui, uniquement basé sur les GRT, met en lumière les nombreuses expériences réalisées. Il y a lors de ces journées de nombreuses communications et échanges avec l'objectif de formaliser et diffuser la démarche. De nombreuses questions restent alors en suspens car les GRT interrogent, intriguent : y a-t-il une posture ? Une méthode ? Un GRT ça sert à quoi ?... Les GRT sont au cœur des discussions et des débats à cette période, mobilisant les universitaires comme les gens du terrain pratiquant des interventions ou encore les travailleurs eux-mêmes⁸⁰. Parfois même cette question divise sur le terrain.

D'autres questions émergent dans les années suivantes, notamment lors d'une réunion d'un groupe local en PACA⁸¹ où se posent les questions suivantes : peut-on trouver une méthode pour conceptualiser l'animation ou le suivi des GRT ? Comment mettre en œuvre un GRT ? N'y a-t-il pas un risque à ne pas formaliser ? Ou inversement, formaliser comporte-t-il un risque ? Pourquoi ? De quels risques a-t-on peur ? Comment anime-t-on un GRT ? Existe-t-il un intérêt à s'y préparer collectivement ? Quelle différence avec un groupe d'analyse de pratiques, une supervision... ?

On voit combien, en cette période, les GRT, qui peuvent partir d'une question transversale ou d'un centre d'intérêt bien spécifique, peuvent revêtir des formes très différentes. C'est certainement pour cela qu'ils questionnent, rassemblent, parfois divisent mais dans tous les cas suscitent un vif intérêt. Ces dernières années, d'autres GRT ont eu lieu, liés directement au stage du Master mais pas uniquement. Ils peuvent être liés à des recherches ou bien correspondre à des initiatives locales de personnes formées à la démarche ergologique, comme par exemple le « groupe projet » animé par Marcelle Duc⁸². Elle aura proposé pendant trois années une co-élaboration avec des professeurs autour de la fusion de deux lycées, l'un technologique et l'autre général.

La fin de cette décennie est marquée par la volonté de mobiliser tous les acteurs « *devant l'urgence de la situation*⁸³ ». Chacun est appelé à se mobiliser pour un ergo-engagement. Yves Schwartz soulève que « *nous manquons de tels Groupes de Rencontres du Travail*⁸⁴ ». Il précise que « *rien ne changera dans les rapports entre savoir et pouvoir si des dispositifs tels que le dispositif dynamique à trois pôles ne viennent pas alimenter aussi bien les lieux où se produisent et se diffusent des savoirs académiques et disciplinaires que les lieux d'activité économique où ces savoirs sont instrumentés à titre de normes antécédentes pour anticiper, prescrire, protocoliser à des degrés diverses les activités industrielles.* »

Quoi qu'il en soit, Y. Schwartz appelle à toutes les initiatives qui pourront défendre les « projets-héritages » (2014). Il rappelle l'absolue nécessité de ne pas balayer d'un revers de main « toute l'histoire », la petite et la grande. Dans chaque organisation, qu'elle soit publique ou privée, des hommes et des femmes construisent ensemble dans la durée un « *agir collectif* » qui « *s'appuie sur des acquis mis en mémoire commune, des patrimoines construits dans l'histoire de cette institution* ». Mais inversement, cette mise en patrimoine permet la production de projets car les travailleurs vont pouvoir « *sélectionner dans ce passé des segments de patrimoines collectifs de nature à (les)*

⁷⁹ Séminaire ORT 24 et 25 septembre 2010 « formaliser et diffuser la démarche : Les Groupes de Rencontres du Travail ».

⁸⁰ Entretiens avec Bernard Vuillon, Jacques Rollin, Bernadette Venner, Erwan Jaffrés préparant les questions d'actualité-Mars 1017.

⁸¹ Compte rendu de la réunion Groupe local ORT- PACA du lundi 6 mai 2013.

⁸² « Devenir Polyvalent : un lycée pour tous ! Accompagnement et enjeux de la transformation d'un lycée professionnel en lycée polyvalent », N. Arrestier.

⁸³ Louis Durrive, in Schwartz et Durrive, 2009.

⁸⁴ Yves Schwartz, in Schwartz et Durrive, 2009.

crédibiliser ». Cet aller-retour entre patrimoine construit et patrimoine à construire est essentiel. Lors des GRT anciens / nouveaux en psychiatrie, j'ai mesuré combien cela était vital pour pouvoir proposer au patient une prise en charge de qualité. Il ne s'agit pas de rester sur « ce qui se faisait avant » mais bien de voir comment on peut travailler ensemble aujourd'hui avec ce que les anciens nous ont légué. Acquérir de nouvelles compétences, non pas dans la rupture mais bien au contraire dans la continuité, par des échanges, des débats de normes, s'avère d'une richesse incroyable, collectivement et individuellement.

« *Oui, il y a des réserves d'alternatives pour « nous » gérer autrement* » (Schwartz, 2014).

Pour Yves Schwartz, il existe bien des propositions sur le « comment faire autrement » dans l'organisation, dans les buts du travail. Il n'y a évidemment pas de chemin unique pour répondre à toutes ces questions sur le travail. Les groupes de rencontre du travail peuvent être une façon d'imaginer des espaces qui permettent « *de prendre mieux en compte le mieux vivre des gens*⁸⁵ », et soient pourquoi pas de véritables « *réserves d'alternatives*⁸⁶ » ?

Le GRT, en s'appuyant sur le DD3P, pourrait permettre « *une transformation en prenant en compte l'intelligence des travailleurs afin que cela ne débouche pas sur des transformations non voulues ou non souhaitées par eux, voire carrément opposées à leur aspirations* » (Schwartz, 2013). Pas de modèle unique, ni d'angélisme bien sûr, une proposition tout au plus. Il n'y a d'ailleurs pas de « GRT unique », aucun GRT ne ressemble à un autre. Il y a autant de GRT qu'il y a d'animateurs et même autant de GRT qu'il y a de participants différents, chaque groupe ayant un objectif différent, une demande différente. La seule invariante, c'est que de ce travail collectif, nul ne peut prévoir à l'avance l'issue, nul ne sait ce que cette « alchimie » va produire car « *parler du travail, c'est s'exposer à l'inattendu* ». Le reste est laissé à la créativité de chacun...

Conclusion

Nous avons pu voir combien cette lecture historique fortement marquée par l'élaboration de nouveaux concepts a pu aboutir aux Groupes de Rencontres du Travail. C'est la rencontre d'un philosophe, Yves Schwartz, avec « le travail » et « les travailleurs » ainsi qu'avec tous « les chercheurs » qui sont animés par le même souci, la même ambition : la transformation du travail. Il a été précurseur non seulement pour les « Rencontres du travail » mais aussi pour « les Groupes de Rencontres du Travail » en gardant toujours ce même engagement auprès des travailleurs. La démarche ergologique par le DD3P permet non seulement de coproduire des savoirs mais également de trouver des leviers face à la souffrance au travail, en repensant ensemble l'amélioration des organisations. Aujourd'hui on parle sans cesse de collaboration, de coopération, d'intelligence collective au travail... mais les concepts ergologiques extrêmement riches et aujourd'hui stabilisés ne permettraient-ils pas d'envisager justement des « *espaces de paroles pour une démocratie au travail ?* ».

Je conclurais par les propos d'Yves Schwartz qui disait non sans humour dans l'ouvrage *L'Ergonomie en quête de ses principes* (1996) : « *Dites-nous ce que vous faites en matière de régime de production de savoirs, et je vous dirai quelles avaries vous rencontrez dans votre vie professionnelle !* »

⁸⁵ Y. Schwartz, entretien du 6 mai 2017.

⁸⁶ Réserves d'alternatives : elles sont le fruit du travail et du retravail des normes (renormalisations) quand elles commencent à être mises en commun, c'est-à-dire « socialisées ».

Bibliographie

- Bellies L. (2013), « Ergonomie et ergologie : les apports réciproques », *Ergologia*, n°9, mai, pp. 133-163.
- Canguilhem G. (1943/2013), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.
- Canguilhem G. (1947), « Milieu et Normes de l'homme au travail », *Les cahiers internationaux de sociologie*, Seuil, Vol. III., repris in Oeuvres Complètes de G.Canguilhem, Vrin 2015, pp.291-306.
- Clot Y. (2014), « Economie et sens. Réhabiliter la dispute professionnelle », *Le Journal de l'Ecole de Paris du management*, 2014/1, n°105, pp. 9-16.
- Daniellou F. (dir.) (1996), *L'ergonomie en quête de ses principes : débats épistémologiques*, Collection travail, Toulouse, Octarès Editions.
- De Terssac de G., Maggi B. (1996), « Le travail et l'approche ergonomique », in Daniellou F. (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes : débats épistémologiques*, Collection travail, Toulouse, Octarès Editions.
- Di Ruzza R. (2009), *Panorama des savoirs militants. Enquête épistémologique auprès de représentants du personnel*, Rapport de synthèse de recherche pour la DARES, Institut d'Ergologie, Université de Provence.
- Duraffourg J. (1998), « On ne connaît que les choses qu'on apprivoise », in Schwartz Y. (dir.), *Reconnaissances du travail pour une approche ergologique*, Paris, PUF, pp. 125-147.
- Durrive L. (2014), « La démarche ergologique : pour un dialogue entre normes et renormalisations », *Ergologia*, n°11, mai, pp. 171-198.
- Durrive L. (2015), *L'expérience des normes – Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*, Toulouse, Octarès Editions.
- Falzon P., Teiger C. (1995), « Construire l'activité », Séminaire DESUP/DESS de Paris I, *Performances humaines & Techniques*, n° hors-série, septembre, pp. 34-39.
- Forrester V. (1996), *L'horreur économique*, Paris, Fayard.
- Lavelle S. (2010), « Le principe dialogique et l'activité humaine. Technique, travail, culture », *Ergologia*, n°4, novembre, pp. 55-101.
- Martini F. (1999), « L'expérience et le producteur – Perspectives autour des travaux d'I. Oddone », *Les territoires du travail*, n°3, mai.
- Oddone I., Re A., Briante G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?*, Editions sociales.
- Ré A. (2014), « Préface à l'ouvrage - Défis actuels, passés et futures : le parcours d'Ivan Oddone », *Ergologia*, n°12, pp 149-160.
- Schwartz Y. (1987), « Travail et usage de soi », in Collectif, *Je, sur l'individualité*, Messidor/Editions sociales, p. 315.
- Schwartz Y. (1988), *Expérience et connaissance du travail*, Editions sociales.
- Schwartz Y. (1996), « Ergonomie, philosophie et exterritorialité », in Daniellou F. (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes : débats épistémologiques*, Collection travail, Toulouse, Octarès Editions.
- Schwartz Y. (entretien avec) (1997), « L'homme, le marché et la cité », in Montelh B. et Mouillard S. (coll.), *C'est quoi le travail ? Quelles valeurs transmettre à nos enfants ?*
- Schwartz Y. (1999), « La communauté scientifique élargie et le régime de production des savoirs », *Les territoires du travail*, n°3, mai.

- Schwartz Y. (2002), « Exercícios Pluridisciplinares », *Jornadas de Análise do Trabalho UFF/RJ/Brasil*, maio.
- Schwartz Y. (2012), « Les deux paradoxes de Wisner », *Ergologia*, n°8, décembre, pp. 131-181.
- Schwartz Y. (2013), « Les tâches du premier Congrès », *Ergologia*, n°9, mai.
- Schwartz Y. (2014), *Où se trouvent les réserves d'alternative ? Travail et « Projets-héritages »*, séminaire Gabriel Péri du 2 avril 2014, cf. www.gabrielperi.fr/assets/files/doc/Yves%20Schwartz.docx.
- Schwartz Y. (2015), « Production de savoirs sur l'activité : quels nœuds entre épistémologie et éthique ? », *Ergologia*, n°14, décembre.
- Schwartz Y. (2016), « Champs, concept et disciplines », cours N°2- 2016-AMU Master 2 ergologie.
- Schwartz Y., Faïta D. (1985), *L'homme producteur autour des mutations du travail et des savoirs*, Editions sociales, p. 265.
- Schwartz Y., Faïta D., Vuillon (1998), « Conclusion », in Schwartz Y. (dir.), *Reconnaitances du travail pour une approche ergologique*, Paris, PUF.
- Schwartz Y., Durrive L. (sous la dir.) (2009), *Travail et ergologie – entretien sur l'activité humaine*, tome II, suivi de : Manifeste pour un ergo-engagement, Toulouse, Octarès Editions.
- Schwartz Y., Echternacht E. (2009), « Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? », *Corps*, 1 (n°6), pp 31-37.
- Teiger C. (2007), « De l'irruption de l'intervention dans la recherche en ergonomie », *Education permanente*, n°170.
- Teiger C., Barbaroux L., David M., Durrafourg J., Galisson M-T., Laville A., Thareaut L. (2006), « Quand les ergonomes sont sortis du laboratoire... à propos des femmes dans l'industrie électronique », *Pistes*, 8-2.
- Venner B. (2010), « Pour une pluridisciplinarité préventive en rencontre du travail », *Ergologia*, n°3, mars, pp. 25-61.
- Wisner A. (1996), « Questions épistémologiques en ergonomie et en analyse du travail », in Daniellou F. (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes : débats épistémologiques*, Collection travail, Toulouse, Octarès Editions.

Faire parler l'expérience au sein de Groupes de Rencontres du Travail. Éléments pour caractériser une modalité ergologique d'intervention et d'analyse du travail.

*Stéphanie Mailliot**

Introduction

Faire émerger une parole sur le travail... A quoi répond une telle ambition ? S'agit-il de réparer ce qui a été mis à mal par des cadres organisationnels, budgétaires, gestionnaires trop contraints ? S'agit-il de prévenir les dégâts du travail ? S'agit-il de transformer et d'agir en vue d'un meilleur développement des individus et des milieux au sein desquels ils interagissent pour réaliser, ensemble, des tâches productives ? Assurément, les enjeux liés à l'idée de « rendre le travail parlant » sont multiples. Nombreuses également sont les modalités d'expression des problématiques liées à la vie au travail. Aussi voit-on fleurir depuis plusieurs années, au sein des organisations productives, à la faveur notamment de la négociation sur la qualité de vie au travail inscrite dans la loi du 5 mars 2014, de nombreux « groupes de parole », « cercles de réflexion », « espaces de discussion », etc., qui, au-delà des plus traditionnelles « analyses des pratiques professionnelles », visent l'accompagnement de la réflexivité des travailleurs sur ce qu'ils font. Chacune de ces modalités a ses raisons d'être. Néanmoins la question se pose de savoir comment faire le tri dans une offre de plus en plus pléthorique de prestations qui semblent viser un seul et même objectif : le bien-être du travailleur au travail – objectif qui, d'ailleurs, n'est pas sans ambivalence lorsque, dans une « économie des talents », l'appel à l'engagement de la subjectivité du travailleur au travail n'occulte en rien la mise en concurrence de chacun contre tous.

Dans ce contexte, l'approche ergologique d'analyse des situations de travail développe des formes d'intervention spécifiques - les Groupes de Rencontres du Travail (GRT) -, fondées sur une mise en dialogue des savoirs et des points de vue qui sont diversement mobilisés et engagés dans la réalisation collective d'une activité productive. A quelques degrés, en effet, l'activité humaine de travail se déploie toujours à la fois comme production de biens ou de services, comme production de soi et comme production d'un monde à vivre avec d'autres. L'activité est ainsi éminemment le lieu de tensions mais également de médiations entre des polarités irréductibles : trajectoires individuelles et destinées collectives, dimensions humaines et règles gestionnaires, situations locales et conditions globales de production, etc. Aussi, mettre à jour - forcément partiellement - de telles tensions et possibles liaisons, c'est encourager au sein des milieux de travail une « expérience des normes » (Durrive, 2016) qui dialectise nécessairement deux registres : celui des cadres normatifs et celui de la vie réinventant toujours pour partie, dans l'ici et maintenant d'une activité située, ce que l'on peut dire d'elle. La mise en œuvre de Groupes de Rencontres du Travail ouvre ainsi la voie à la confrontation des regards, à la mise en dialogue des différents registres d'intervention et permet, à divers degrés, de mettre en visibilité des manières d'agir alternatives pour exercer un métier dans un contexte donné. Partant de là, un ré-examen des conditions de réalisation du travail est possible.

Afin de mettre de tels éléments en perspective, la contribution que nous proposons dans ce numéro, revient sur une expérience de Groupe de rencontres du travail déployée par rapport à une

* Docteure en philosophie, Institut d'Ergologie, CEPERC UMR 7304, Aix-Marseille Université.

problématique précise : celle de la transmission des savoirs d'expérience entre différentes générations de professionnels infirmiers exerçant en psychiatrie (Clar et al., 2007). Cette expérience, mise en œuvre il y a une dizaine d'années, retient aujourd'hui encore tout notre intérêt à la fois par son caractère relativement inaugural dans le champ de « l'intervention ergologique » et en raison des éléments caractéristiques de cette démarche qu'elle donne à voir. La présente contribution abordera ainsi à la fois des questions de fond concernant la construction et la transmission de l'expérience au sein de collectifs de travail, et attirera l'attention sur des enjeux méthodologiques et épistémologiques propres à l'analyse ergologique des situations de travail.

1. La demande d'intervention, contexte et enjeux

Les raisons de la mise en œuvre des GRT ne sont jamais deux fois les mêmes : de tels dispositifs peuvent permettre d'instruire des problématiques de transmission et de valorisation des savoirs d'expérience mais pas seulement. Ils peuvent être mis en place par rapport à toutes sortes de « problèmes » – étymologiquement *ce qui est jeté devant, ce qui fait obstacle* – traversant les milieux de travail et qui, à un moment donné, obligent à s'arrêter et à s'interroger. Le GRT va ainsi être configuré par rapport à une « demande ». En l'occurrence, le dispositif dont il est ici question a été déployé en réponse à la demande qui nous a été adressée en 2007 par la direction des soins d'un centre hospitalier, prenant en charge en région Provence-Alpes-Côte d'Azur des pathologies mentales. La demande portait sur un enjeu de « transmission du savoir d'expérience » dans un contexte de mise en place problématique d'un « tutorat » dans l'accueil des nouveaux infirmiers exerçant en psychiatrie. En effet, suite notamment à des événements de violence dans les relations soignants-soignés en psychiatrie, le plan psychiatrie et santé mentale 2005/2008 prévoyait l'instauration d'un tutorat de proximité dans l'encadrement des nouveaux infirmiers arrivant dans les services de psychiatrie, tutorat fondé sur le principe de la transmission des expériences. Problème dans l'institution hospitalière concernée : les infirmiers déjà en poste ne souhaitent pas tutorer les jeunes professionnels et les jeunes professionnels arrivant en psychiatrie ne souhaitent pas être tutorés par les plus anciens. Le dispositif prévu par la loi ne reçoit aucune approbation de la part des infirmiers.

Plus largement, ce constat est à mettre en perspective avec l'histoire des infirmiers exerçant en secteur psychiatrique. L'histoire professionnelle de ces infirmiers est en effet marquée par une rupture que les professionnels rassemblés en GRT qualifieront eux-mêmes de « véritable choc identitaire » : en 1992, disparaît le diplôme d'infirmier de secteur psychiatrique (ISP) qui, depuis 1955, préparait à la spécificité du soin infirmier en psychiatrie. A compter de 1992, seul le diplôme d'état (IDE), plus polyvalent, est reconnu pour l'exercice du métier d'infirmier quel que soit le secteur où il est mis en œuvre. Selon les infirmiers, anciennement diplômés ISP et participant au GRT, la modification des parcours formatifs s'est traduite dans les faits par une stigmatisation de leurs manières de travailler à eux, titulaires d'un diplôme désormais disparu. Aussi, vivent-ils assez mal le fait qu'on les sollicite pour encadrer leurs jeunes collègues arrivant en psychiatrie. Le problème qui émerge recouvre un enjeu de reconnaissance d'une certaine catégorie de professionnels exerçant alors en psychiatrie, avec des questionnements forts autour de l'idée d'un « changement de culture infirmière » dans ce secteur. Au quotidien, cela se traduit par de fortes tensions dans les équipes : l'accueil réservé aux jeunes infirmiers arrivant dans le secteur est difficile, des visions différentes du soin se confrontent, mettant en évidence des références à des cultures formatrices distinctes... Pour autant, les différentes générations de soignants se heurtent ensemble aux mêmes difficultés dans l'exercice de leur métier : alourdissement du poids de la contrainte économique, travail dans l'urgence, manque de temps, d'espace et de moyens pour pouvoir véritablement répondre à la demande de soin qui leur est adressée.

2. Éléments de méthodologie

Afin d'instruire ces questions et de tenter d'y apporter des réponses, une proposition d'intervention a été faite à la direction des soins : sur la base du volontariat, s'adresser d'abord uniquement aux infirmiers anciennement diplômés ISP pour composer un premier Groupe de rencontres du travail qui se réunirait à différentes reprises afin de « déplier » les enjeux et problématiques liés à leur refus d'assurer le tutorat tel qu'impulsé désormais par l'Etat. Ce parti pris dans la composition du groupe interroge, sur le plan méthodologique, à plusieurs égards : comment en effet définir le « bon groupe » pour constituer un GRT ? Comment savoir qui rassembler dans un tel dispositif ?

Premier élément de réponse, le « bon » groupe ne se prescrit pas, il ne se décide pas de l'extérieur et ne sera jamais deux fois le même. Aussi, hormis le fait qu'un GRT fonctionne sur la base du volontariat, il n'y a pas de règles inscrites dans le marbre pour rassembler des participants en GRT : la dimension collective étant la principale structure du travail, le GRT va s'articuler sur les configurations collectives propres à chaque milieu de travail. De tels groupes pourront donc être ou non, selon les cas, inter-métiers, inter-hiérarchiques, inter-professionnels... Dans l'exemple qui nous intéresse, il importe de souligner que les participants, infirmiers diplômés ISP, se sont engagés dans ce dispositif parce que, sur l'appel à candidature ayant circulé au sein des différents services de l'hôpital, la dénomination « ISP » ressortissait. En touchant au « nom de métier », les infirmiers exerçant en psychiatrie étaient interpellés sur quelque chose d'extrêmement sensible pour eux : leur identité professionnelle. Treize participants ont ainsi répondu à l'appel à candidature et se sont rassemblés de manière très régulière et soutenue au sein du dispositif proposé.

Autre question d'ordre méthodologique : que faire dans ces Groupes de Rencontres du Travail ? Comment ça fonctionne ? Qu'est-ce qu'il s'y passe ? Dans un GRT, les participants vont se réunir par rapport à un dénominateur commun qui est l'activité de travail qu'ils réalisent ensemble. Le travail est en effet une activité de production tournée vers le monde – il s'agit de produire un bien ou un service selon des normes et en fonction de résultats à atteindre – mais c'est aussi une activité utile socialement – c'est une activité adressée à autrui –. Aussi, dans un GRT il s'agira de mettre en discussion le « travail » : mettre en regard « ce que l'on demande à chacun » (les prescriptions, les normes, les procédures, les protocoles, etc.) avec « ce que ça demande », « ce que ça coûte » à chacun de fournir un effort pour faire face aux aléas des situations rencontrées tout en répondant aux injonctions formulées. Entre « ce qu'on demande » et « ce que ça demande », l'activité de travail apparaît toujours comme la négociation d'un certain *usage* que l'on fait de soi-même par rapport à ce que l'on attend de nous. C'est en ce sens que l'on peut dire, à l'instar d'Yves Schwartz (2003), que l'activité de travail n'est jamais exécution de soi mais toujours négociation d'un certain « *usage de soi* ». Bref, dans un GRT, c'est du « travail » dont il sera question, entendu non pas comme exécution de tâches prescrites mais comme « activité », en mettant en visibilité la complexité de ce que chacun engage de lui-même pour réaliser le prescrit.

Enfin, comment procède-t-on ? Comment s'organise un tel dispositif ? Très concrètement, concernant l'expérience dont il est ici rendu compte, neuf séances de GRT avec treize participants ont été réalisées sur six mois. Trois réunions de suivi du projet ont ponctué le déroulé du dispositif. Celles-ci associaient la direction des soins, des infirmiers représentants du GRT, les co-animateurs¹ du dispositif et la direction scientifique des travaux assurée par Yves Schwartz au sein de l'institut d'Ergologie. Dans l'après coup du déroulé de cette expérience, trois étapes ont pu être identifiées : les premières séances ont vu une avalanche de problématiques se faire jour. Une première réunion de suivi du projet a permis de faire remonter auprès de la direction un certain nombre d'éléments

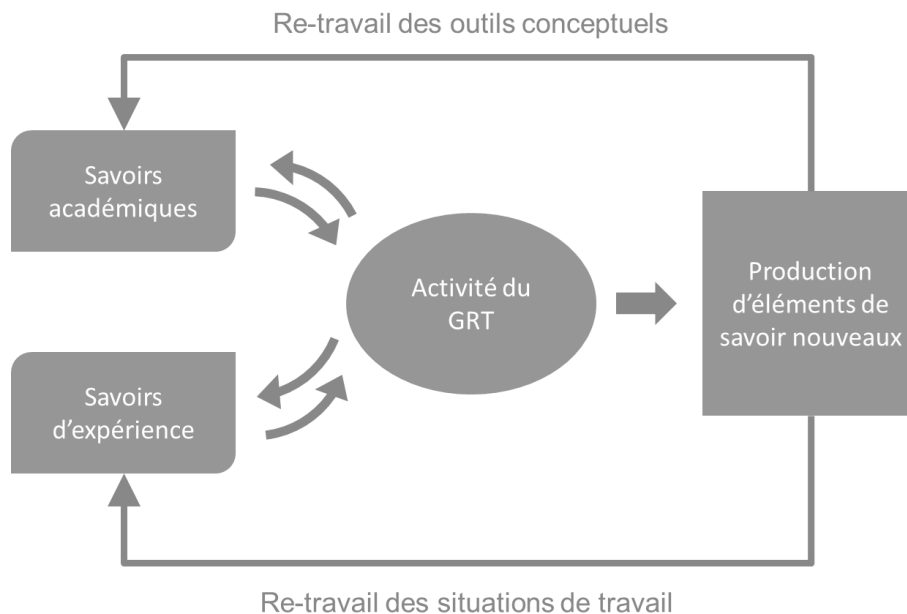
¹ Nathalie Clar, doctorante en philosophie à l'époque de la mise en œuvre du GRT, Olivier Esnault, cadre de santé en psychiatrie et à l'époque étudiant en ergologie et Stéphanie Mailliot, à l'époque étudiante en ergologie.

préalablement validés avec les infirmiers participants au dispositif. Partant de là, un changement de posture significatif de la part des participants au GRT a pu être décelé : alors qu'ils s'exprimaient lors des premières séances sur le mode de la plainte, une manière beaucoup plus active de s'emparer des problématiques à instruire s'est avérée. Lors des séances suivantes – deuxième étape dans le processus – différents thèmes ont pu être travaillés successivement : « le fonctionnement au protocole dans l'univers du soin psychiatrique », « la relation de soin dans les termes d'un usage de soi », « le travail en équipe », « les évolutions de l'hôpital vers une forme d'hôpital-entreprise », « les compétences déployées pour exercer le métier de soignant en psychiatrie », etc. Enfin, les dernières séances, après une nouvelle séance de suivi du dispositif avec la direction, ont consisté en la co-écriture d'un rapport final qui représentait l'objectif concret sur lequel l'ensemble des participants (co-animateurs et infirmiers) s'était accordé au démarrage de leur collaboration. Il importe en effet de poursuivre, tout au long de la mise en œuvre d'un tel dispositif, *un objectif concret* : en dépend la possibilité pour chacun de pouvoir s'engager dans une dynamique commune. En effet, pas d'angélisme : dans un groupe, a fortiori dans un collectif de travail, tous les intérêts ne convergent pas toujours et vont même rarement dans le même sens. Un collectif – qu'il soit hiérarchique ou pas – sera toujours traversé d'enjeux de pouvoir et de positionnement des uns par rapport aux autres et il est très important de pouvoir vérifier la possibilité de changer quelque chose ensemble en s'accordant sur une production tangible. Et ça n'est qu'à cette condition qu'un dialogue effectif entre différentes formes de savoirs peut avoir lieu.

3. Le dialogue des savoirs

Dans un GRT, il s'agit en effet de favoriser une *rencontre* entre des savoirs de natures différentes. Il s'agit *d'outiller* une mise en dialogue entre des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience afin de favoriser la verbalisation de l'activité et de formaliser la mise en patrimoine d'une expérience professionnelle. Il y est donc question de rencontres à la fois entre différents registres (le prescrit et le réel, les normes et la vie) et entre différentes formes de savoirs (académiques d'une part, et portés par les protagonistes du travail dans les situations concrètes d'activité d'autre part). Pour ce faire, le GRT va mobiliser des outils pour faire parler le travail et mettre ainsi en visibilité les manières dont chacun s'approprie son activité. Ces outils sont des « concepts » propres à l'analyse ergologique des situations de travail ; pour exemple : « l'écart prescrit-réel », « les ingrédients de la compétence », « l'espace social tripolaire », « l'usage de soi par soi et par les autres »... Tout un ensemble de concepts, élaborés au fur et à mesure de la structuration au cours des dernières décennies de la démarche ergologique, pourront ainsi être mobilisés. Ces derniers engagent un certain régime de production de connaissance sur le travail : ils ont pour particularité, sur le plan épistémologique, d'accueillir dans leur propre ensemble de définition la variabilité de la vie et des situations auxquels ils s'appliquent... Pour le dire autrement, il s'agit de concepts dont on sait, dans l'usage qui en est fait, qu'ils ne sont jamais définitivement stabilisés : ils n'ont de cesse de se réélaborer à la faveur des situations où ils sont mis en œuvre. Ils fonctionnent pour ainsi dire au 9/10^{ème} (Y. Schwartz, 2000) puisque, s'ils informent largement sur ce qui est en jeu dans une situation d'activité, ils ne peuvent tout dire de leur objet : il y aura toujours du résiduel. Ne pas faire l'impasse sur le résiduel n'est pas simple du point de vue de l'élaboration d'une science... mais lorsqu'il s'agit de sciences humaines, n'est-ce pas une condition *sine qua non* de réalisation ? Un tel parti pris épistémologique engage une réflexion éthique dans la posture adoptée par l'analyste du travail : il sait que son savoir s'arrête là où commence celui des autres. Ainsi, en GRT, la verbalisation de l'expérience pourra être outillée, certes, via la mobilisation d'éléments de savoirs théoriques sur le travail, mais selon un certain régime de production de connaissances qui assume dans son élaboration sa propre incomplétude face à la variabilité de la vie.

La mobilisation d'une forme de savoir relativement stabilisée en appelle une autre : celle des savoirs d'expérience portés par les protagonistes des situations de travail ; savoirs d'expérience qui viennent enrichir de leur singularité les outils conceptuels avec lesquels l'activité est regardée. Aussi, en GRT, la mise en dialogue de savoirs théoriques et de savoirs d'expérience permet une production d'éléments de savoirs nouveaux qui sont eux-mêmes propres à favoriser à la fois un *retravail* et une *transformation des situations de travail* mais également un *retravail* et une *transformation des outils conceptuels* utilisés (cf. schéma). Aussi la dynamique à l'œuvre au sein des GRT est porteuse d'enjeux et de conséquences de première importance aussi bien sur le plan épistémologique que sur le plan de l'intervention en situation de travail ! Partant de là, il apparaît que, adoptant une posture ergologique, une profonde co-extensivité existe entre « la compréhension » et « la transformation » des situations de travail : il ne s'agit pas de comprendre pour transformer ni de transformer parce que l'on a compris mais c'est bien en comprenant que l'on transforme et c'est en transformant que l'on comprend...



4. Verbalisation, formalisation et transmission de l'expérience

Le travail des différentes thématiques et questionnements exposés lors des premières séances a pu s'actualiser via des allers-retours entre verbalisation (mise en mots) et formalisation (éclairages conceptuels) de l'expérience. Pour exemple, une réflexion conséquente sur les enjeux liés à la notion de « compétence » a eu lieu. Travailler en effet avec les ISP sur la question des compétences, c'était mettre en visibilité les ressorts de leur activité dans un contexte de profondes transformations – organisationnelles et économiques – de l'hôpital public. Ces éléments ont conduit l'ensemble du groupe à approfondir la notion de « changement de culture » dans la mise en œuvre du soin en psychiatrie. Les infirmiers ont en effet souligné à quel point, dans un contexte de profondes transformations de l'hôpital public, ils ne pouvaient plus aujourd'hui faire que du « bricolage » pour pallier au manque de moyens, au manque de temps, au manque de personnel. Peu à peu, en dépliant ce que pouvait recouvrir ce « bricolage » – et pour ce faire en mobilisant des apports théoriques traitant des « ingrédients de la compétence » (Y. Schwartz, 2003) –, le groupe en est venu à évoquer un « art de la bricole », un art de faire autrement, de trouver des alternatives pour actualiser malgré tout une disposition soignante tout en « tricotant » avec les cadres normatifs. Ingéniosité déployée pour s'emparer, avec les moyens du bord, de ce qui est possible et pour réaliser, malgré tout, le service à rendre... Et quel service ?!

Plus largement, l'ensemble des séances a permis de nourrir une réflexion sur la problématique de la transmission des savoirs d'expérience – problématique qui était à la fois le fil rouge, le point de départ de tous les débats et le point d'arrivée également. Envisageant en effet l'expérience à la fois comme un *processus* et comme la *sédimentation d'un vécu*, le GRT a pu avancer dans une double direction.

Concernant la *dimension processuelle* de l'expérience, le dispositif déployé, en tant qu'espace de mise en débat des manières de faire son métier, a permis de questionner les ISP sur ce qu'ils avaient, au juste, à transmettre aux jeunes infirmiers arrivants en secteur psychiatrique. Partant de là, les participants au GRT ont revendiqué la transmission d'un « certain regard sur l'autre », la transmission de *valeurs* sous-tendant une certaine vision du soin... La question s'est alors posée de savoir ce que transmettre des valeurs pouvait vouloir dire... Etait-ce seulement possible ? Au fil des échanges un constat a émergé : une telle transmission ne peut faire l'objet d'une formalisation répertoriée dans des référentiels métiers ou dans des manuels d'apprentissage. Elle relève plutôt de l'ordre de la construction à plusieurs. Et c'est en ce sens que le caractère processuel de l'expérience apparaît : l'expérience s'acquiert, en effet, notamment dans la possibilité de mettre en partage les manières de faire son métier. *Cela implique de penser la transmission du savoir expérientiel comme possibilité pour chacun de se confronter avec d'autres à des problématiques communes*. Une telle transmission ne peut s'opérer à sens unique – des professionnels les plus anciens vers les plus jeunes. Elle implique également une dynamique de transmission des plus jeunes vers les plus anciens – tous en effet sont porteurs de savoirs et de compétences de divers ordres, et sont confrontés *ensemble* aux mêmes difficultés dans l'exercice de leur métier. Aussi, à l'issue de ce GRT, la nécessité de penser des espaces collectifs de transmission des savoirs a pu être défendue, en lieu et place du déploiement du traditionnel tutorat organisé sous forme de binôme, avec une répartition des rôles entre « celui qui sait » et « celui qui apprend ».

Autre dimension de l'expérience en jeu dans l'instruction de la problématique de la transmission au sein de ce GRT, c'est son caractère de *sédimentation du vécu*. L'expérience se construit en effet également à travers sa mise en patrimoine. De ce point de vue, le GRT a permis de stabiliser un certain nombre d'éléments mis en discussion par les infirmiers : l'objectif concret sur lequel l'ensemble des participants au GRT s'était initialement accordé consistait en effet en la co-écriture d'un rapport visant la capitalisation de savoirs d'expérience portés diversement par les professionnels infirmiers exerçant en psychiatrie. Cette co-écriture, un véritable défi dans un milieu de travail où la tradition de l'oralité dans les échanges est très marquée, a pu s'opérer sous diverses formes : les comptes-rendus de séances, qui étaient proposés par les animateurs puis modifiés et validés d'une séance sur l'autre avec les infirmiers, ont consisté en une 1^{ère} forme de co-écriture, des textes libres rédigés de manière volontaire au fil de l'eau par tel ou tel participant au GRT en ont constitué une 2^{ème} forme, des questionnaires construits lors d'une séance qui avait été organisée en deux ateliers de réflexion sur deux thèmes différents ont ensuite été soumis à l'ensemble du groupe puis traités par certains de ses membres (3^{ème} forme de co-écriture). Enfin, lors des dernières séances, la réalisation d'un glossaire rassemblant les mots avec lesquels les infirmiers exerçaient leur métier a été proposée ; cela a favorisé une 4^{ème} forme de co-écriture. Concernant cette dernière modalité, les professionnels rassemblés en GRT ont aussitôt souhaité la construction en parallèle d'un « anti-glossaire » afin de donner également à lire les « mots avec lesquels ils ne souhaitaient pas ou n'arrivaient pas à travailler ». L'ensemble fût fort instructif.

5. Résultats et suites

Les résultats de cette intervention peuvent être envisagés à différents niveaux :

- Sur le plan qualitatif, un changement de posture des participants au GRT a pu être constaté – alors qu'au départ les soignants rassemblés en GRT étaient dans une posture de repli (se définissant eux-mêmes comme des « dinosaures » ou comme « le village gaulois de la psychiatrie »), ils sont peu à peu devenus force de proposition dans le dispositif déployé, ainsi que vis-à-vis de leur institution. Un infirmier a ainsi fait la proposition de mettre en place au sein de l'établissement un « *collège infirmier* » susceptible, sur la base du travail réalisé en GRT, de poursuivre la dynamique d'échanges et de questionnements amorcée...
- La direction des soins a souhaité et financé, sur le budget formation, le déploiement de deux autres GRT au sein de l'hôpital – un premier GRT à destination des IDE pour faire avec les jeunes arrivants en psychiatrie le même travail de dépliement de leur activité que celui qui avait été fait avec les ISP, et un autre à destination de l'ensemble des personnels infirmiers (ISP et IDE) pour une socialisation effective des manières de construire leur expérience et de faire vivre leur métier de soignant en psychiatrie.
- Le rapport d'étude, après validation par les participants, a été soumis à la direction des soins et a circulé dans l'ensemble des services de l'institution.

Les animateurs de ce dispositif ont également pu retravailler et enrichir leurs catégories d'analyse pour « parler de » et « faire parler » le travail et l'expérience des professionnels qu'ils ont rencontrés.

Conclusion

« Rendre le travail parlant » est une condition pour assurer et développer la santé des femmes et des hommes au travail. C'est également un enjeu prégnant pour des organisations en mouvement qui ont sans cesse à réinventer les modalités de collaboration et de production de leurs salariés. Dans des environnements en effet soumis à des changements permanents et ce, dans des temporalités de plus en plus accélérées, il importe d'outiller la réflexivité de chacun sur ce qu'il fait au travail et sur ce que le travail fait de lui. Pour autant, les modalités d'intervention en la matière sont disparates et elles n'échappent pas aux multiples risques d'instrumentalisation au sein de configurations professionnelles où les enjeux et intérêts des différentes parties ne concordent que rarement. L'expérience ici relatée d'intervention en GRT apporte des éléments pertinents de réponse à la difficile mise en équation d'une parole sur le travail et de la transformation d'une organisation. Passer par l'activité, comme le permet l'approche ergologique, favorise la mise en regard de dimensions à certains égards hétérogènes les unes aux autres, renvoyant à la fois à des savoirs académiques et des savoirs d'expérience. La pertinence de cette approche tient à la congruence des dimensions éthiques et épistémologiques engagées dans l'analyse ergologique des situations de travail.

Nombreuses sont les expériences de GRT qui se sont développées depuis une dizaine d'années au sein de différentes organisations du travail. L'exemple ici relaté donne des points de référence qui peuvent contribuer à la structuration collective de cette modalité d'intervention. Il ne consiste en rien en une « marche à suivre » mais ambitionne plutôt de donner à voir, dans un contexte et par rapport à une problématique précise, des possibilités de déploiement.

Bibliographie

Durrive L. (2016), *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*, Toulouse, Octarès Editions.

Durrive L., Schwartz Y. (dir.) (2009), *L'activité en Dialogues, Entretiens sur l'activité humaine (II)*, Toulouse, Octarès Editions

Schwartz Y., Durrive L. (dir.) (2003), *Travail et ergologie, Entretiens sur l'activité humaine (I)*, Toulouse, Octarès Editions

Clar N., Esnault O., Mailliot S. (2007), « Mise en œuvre d'un groupe de rencontres du travail en vue de l'analyse ergologique des pratiques infirmières en secteur psychiatrique », rapport d'étude, AMU.

Schwartz Y. (2000), *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès Editions.

Les Groupes de Rencontres du Travail pour une évaluation ergologique du travail social

Ingrid Dromard*

Le développement suivant présente une possible mobilisation de la démarche ergologique en réponse à une demande institutionnelle portant sur le thème de l'évaluation qualitative du travail social porté par la branche Famille de la Sécurité sociale. L'expérimentation, sur laquelle il s'appuie, s'est déployée sur trois années au sein d'une caisse d'allocations familiales, au moyen d'une Convention Industrielle de Formation à la Recherche en Entreprise (Cifre), ceci dans le cadre de la préparation d'un doctorat de philosophie.

Le texte présenté ci-après¹ se centre davantage sur l'aspect méthodologique de la démarche et moins sur les résultats obtenus, aussi importants soient-ils. Dès lors, cet écrit se structurera en trois temps : après avoir présenté succinctement l'objet de notre questionnement initial nous présenterons les grandes étapes de « l'évaluation ergologique », telle que nous l'avons pensée. Nous nous attacherons ici à exposer une partie de nos choix méthodologiques et épistémologiques. Nous terminerons en évoquant les impacts éventuels de l'évaluation ergologique dans notre société marchande et de droits, ainsi que les effets possibles d'un ergo-management.

1. Evaluer des activités de travail qui ne produisent pas de valeurs marchandes

Concevoir une recherche sur le thème de l'évaluation du travail social augure d'une approche à double entrée ou plutôt d'un dédoublement de celle-ci de par sa formulation. Elle concerne l'évaluation, d'une part et le travail social, d'autre part.

L'évaluation est une technique de management issue du secteur privé qui s'est progressivement étendue à l'ensemble des secteurs économiques, marchands ou non marchands. Le travail social n'échappe pas à la règle du chiffre car, comme le souligne Cyprien Avenel, au-delà de sa valeur politique, il lui incombe d'être mesurable et rentable (Avenel, 2003, p. 97). Cependant, beaucoup d'auteurs et de professionnels, à l'instar de Marie Mormesse, considèrent l'évaluation du travail social comme une nécessité impossible (Mormesse, 2014). Cet oxymore témoigne d'une opposition palpable quant aux valeurs et aux logiques qui la traversent.

* Philosophe et ergologue, Aix Marseille Université, CNRS, Centre Gilles Gaston Granger (UMR 7304).

¹ Cet article reprend, de manière synthétique, certains éléments présentés dans la thèse intitulée « *Les Groupes de Rencontres du Travail, pour une autre évaluation du travail social* », soutenue publiquement le 15 décembre 2017 à l'Université d'Aix Marseille.

1.1. Une impossible nécessité ?

Si l'on s'intéresse à la formule « évaluation du travail social », on distingue une conjonction axiologique qui induit l'assemblage de deux mondes de valeurs : celui, d'abord, relatif au monde du travail social : le bien-être de l'autre, des autres, la solidarité, la lutte contre les injustices et les inégalités, donc finalement tout ce qui n'a pas de prix ; et celui, ensuite, relatif au monde de l'évaluation dont le but est d'organiser une production en mesurant l'efficacité et l'efficience des activités qui la constituent. L'évaluation porte en elle des valeurs qui, certes, ont trait à la démocratie, à l'égalité, à l'équité, mais aussi à la transparence et à l'économie. Il s'agit de rendre visible pour justifier. Ainsi, ces deux mondes se retrouvent sous l'égide d'une formulation pour ainsi dire conceptuelle qui tend à faire oublier les possibles contradictions que leur adjonction présuppose.

L'évaluation justificative du travail social est effective depuis plusieurs années dans les Caf et des initiatives sont impulsées par la Caisse Nationale des Allocations Familiales (Cnaf)². Des outils permettant un recueil quantitatif (mesure, gestion) sont institués tant au niveau national qu'au niveau départemental, comme d'ailleurs dans toutes les institutions publiques. Les « actes professionnels » sont recensés et comptabilisés par le biais d'un logiciel. Mais le travail qui participe à « faire » le travail social peut-il être réduit à des actes quantifiés ? Peut-on apprécier l'agir au travers des faits qui en découlent³ ? Comment rendre compte quantitativement d'un service immatériel, variable, inanticipable et périssable donc invisible ? Les évaluations, qui décomposent et mesurent le travail social, interpellent. Elles interrogent parce qu'actuellement leur exercice se focalise davantage sur le dimensionnement (temps de travail, productivité : nombre de dossiers traités par agents, nombre d'appels passés, nombre de personnes reçues, etc.), sur la satisfaction de ceux qui en bénéficient et moins sur l'activité, entendue comme le débat propre à ceux qui œuvrent quotidiennement, individuellement et collectivement, à faire en sorte que le travail social ait une consistance, qu'il soit un fait. Cette négligence limite pourtant obligatoirement l'interprétation des autres procédés évaluatifs. En effet, sans attention portée à l'acte d'aider les personnes, à l'accompagnement, il est difficile de comprendre ce que signifie la satisfaction d'un bénéficiaire : est-ce la relation qui est évaluée ou l'activation d'un dispositif, d'un droit, d'un secours ? Que faut-il évaluer alors ? L'efficacité de l'action sociale du point de vue de ceux qui l'organisent et la gèrent, du point de vue de ceux qui en bénéficient ou du point de vue des travailleurs qui œuvrent dans ce champ ? Pour Brigitte Bouquet (Bouquet, Jaeger, Sainsaulieu, p. 254), l'évaluation du travail social est tout à la fois une question technique, politique (institutionnelle et publique) et une question éthique qui interroge les valeurs. Ceci parce qu'elle intervient à la croisée de trois niveaux : « *celui de l'action (pratiques du praticien, projet d'établissement, projet associatif), celui du concours à une politique publique (Etat, collectivité territoriale) et celui des personnes en difficulté (citoyen-usager)* ». Ces trois dimensions présupposent trois orientations possibles pour

² La Cog (Convention d'objectifs et de gestion) 2009-2012 invite à une participation, à l'élaboration et à l'évaluation des politiques publiques mises en œuvre par la branche. L'article 7 préconise de renforcer les capacités d'observation, d'expertise et de recherche sur les politiques mises en œuvre. L'article 8 incite à renforcer les capacités à évaluer et à assurer le suivi des politiques.

³ Renato Di Ruzza explique que « *les gestes humains engendrent des résultats sensibles : par exemple, une œuvre d'art, une marchandise, un carnage, une loi, une révolution. Ces résultats ne sont pas le tout de la réalité sociale, ils n'en sont même pas l'essentiel ; ils n'en sont que des traces, dont il faut certes tenir compte, mais qu'il ne faut pas couper des gestes qui les ont façonnés, car ils deviendraient alors proprement incompréhensibles* » (Di Ruzza, Halevi, 2003, p. 63).

apprécier l'action publique, trois points de vue prétendument tenus ensemble pour poser un jugement d'évaluation.

1.2. Une nécessité possible ?

L'hypothèse suivante est alors avancée : on ne peut pas se contenter d'évaluer le travail social au moyen d'un seul modèle évaluatif, modèle quantitatif, ceci parce que le projet politique porté par le travail social ne peut être traduit en chiffres. Il oblige à tenir compte de « *la finalité de l'action* » (Avenel, 2003, p. 97) et des conditions de son effectivité. Il faut donc réfléchir à concevoir une évaluation différente, une évaluation qui puisse mettre en lumière de nouveaux savoirs sur le travail social, des savoirs originaux parce que situationnels et étrangers à toute anticipation règlementaire, des savoirs inédits mais néanmoins présents, des savoirs méconnus parce que souvent occultés par des savoirs permettant de rendre compte quantitativement, via de multiples indicateurs et ratios, de ce travail. Des savoirs qui renseignent donc qualitativement sur le devenir de la prescription, qui renseignent aussi sur le travail entendu comme activité, comme « *usage de soi*⁴ ».

Conformément à la commande institutionnelle, le nouveau modèle évaluatif ne devait pas se substituer aux autres modèles utilisés, il devait plutôt venir les compléter. La complémentarité revêt ici une importance fondamentale parce que, d'une part, si toute évaluation propose une image caractéristique d'une situation expérimentale qui, par définition, ne reflète pas l'objet à évaluer dans son entièreté, mais révèle plutôt un aspect particulier de cet objet, alors l'exclusivité des points de vues obtenue rend leur conjonction obligatoirement nécessaire, ceci pour rendre compte, de façon exhaustive, du déploiement du travail social institutionnalisé. Son intérêt se conçoit, d'autre part, par le fait que la complémentarité suggère la commensurabilité. La complémentarité invite au dialogue, à l'instruction mutuelle, elle appelle le compromis dialectique, elle encourage la « *spirale permanente de retravail des savoirs* » (Schwartz et Durrive, 2009, p. 264).

Ici se trouve notre deuxième hypothèse. Puisque le nouveau modèle évaluatif porte à voir les savoirs narratifs issus du travail réel, alors l'évaluation produite peut permettre la transformation des activités de travail. Réfléchir ensemble à ce qu'est le travail social et à la manière dont il se fait est une évaluation qui, individuellement et collectivement, est déjà source de transformation.

Il nous fallait donc nous mettre en quête des moments singuliers de débats entre les normes antécédentes⁵ et les tentatives de renormalisation⁶ qu'admet toute situation de travail. Il nous fallait également réfléchir à la manière dont les savoirs narratifs allaient devenir commensurables aux savoirs déjà produits, savoirs théoriques, savoirs numériques, issus notamment des autres formes d'évaluations. Pour faire, nous nous sommes appuyés sur la démarche ergologique.

⁴ Faire usage de soi c'est traiter singulièrement, subjectivement les événements qui se présentent à soi (Schwartz et Durrive, 2009, p. 254).

⁵ « *Les normes antécédentes se définissent par rapport à l'agir humain, à partir de deux caractéristiques : l'antériorité et l'anonymat. Cela signifie deux choses : d'abord, elles existent avant la vie [industrielle] collective qu'elles rendront possible ; ensuite, elles ne prennent pas en considération la singularité des personnes qui vont être en charge de l'agir et s'installeront au poste de travail [pour autant que cette notion soit valide]. Or, si l'activité est bien la forme humaine de la vie, elle est toujours ancrée dans le présent (impossible de vivre à plusieurs endroits à la fois, ou dans plusieurs temps) et renvoie toujours à quelqu'un, un corps-soi singulier (impossible de vivre par procuration). Par conséquent, l'activité correspond à un essai toujours renouvelé de quelqu'un d'unique, de rejouer dans une configuration du présent des normes à la fois antérieures à l'agir et anonymes. Ainsi, en lui portant la contradiction à un certain degré, les normes antécédentes rendent possible l'activité humaine* » (Schwartz et Durrive, 2009, p. 258).

⁶ « *L'humain en activité ne cesse de renormaliser, d'arbitrer face aux « trous de normes » ou à l'inadaptation et aux rigidités des normes antécédentes* » (Schwartz et Durrive, 2009 (II), p. 256).

2. L'évaluation ergologique complémentaire aux évaluations classiques

Yves Schwartz, philosophe et chercheur à l'université d'Aix-Marseille propose, dès le début des années 1980, une approche novatrice de l'agir industriel⁷ : la démarche ergologique. Cette démarche philosophique est mue par le concept matriciel d'activité. Dans la pensée d'Y. Schwartz, l'activité est une « instance psychique » de négociation dans laquelle intervient constamment le « corps-soi⁸ », une instance qui oriente les choix en fonction des valeurs. Elle est une mise en cohérence des normes qui se présentent à soi, des normes enchâssées dans des temporalités et des collectifs qui obligent à l'arbitrage. L'activité est une instance de « *ré-usinage des normes dans leur rapport en valeur avec le milieu à vivre*⁹ ». Cette expérience abrasive, parce qu'elle résulte de l'action d'un corps-soi particulier, crée indubitablement de la connaissance, du savoir et de l'histoire. L'activité est donc la motrice d'un régime de production de savoirs originaux.

2.1. La démarche ergologique : principes d'une démarche

Si la démarche ergologique ne s'intéresse pas exclusivement au travail mais à l'activité humaine, concevoir l'activité de l'Homme au travail au moyen de cette approche, c'est reconnaître que rien ne peut être dit sur le travail sans tenir compte des points de vue de ceux qui travaillent, de ceux qui ré-usinent les normes antécédentes. Seule la personne concernée peut témoigner des raisons et des choix à l'origine de cet écart, elle seule peut expliquer la manière dont elle gère les infortunes ou les possibilités qui donnent grâce à ses initiatives. Ce sont ses ressentis puis ses explications qui constituent le point de vue de l'activité¹⁰ et c'est ce point de vue que cherche à recueillir et à valoriser la démarche ergologique¹¹. Celle-ci repose donc sur un principe épistémologique de production de savoirs (le retraitement, par l'usage de soi, des normes antécédentes, normes imposées, normes actuelles, normes endogènes, normes exogènes, dans un contexte singulier fait de variabilités objectives et subjectives), et sur un principe éthique parce que le retraitement des normes se fonde sur un jugement personnel.

⁷ Le terme est employé en référence à la définition proposée par Y. Schwartz et L. Durrive : il est « *relatif à l'acte de travail. Le terme est volontairement flou pour éviter le mot travail dont on se fait une représentation trop rapide et trop simple par rapport à la diversité des formes de travail, au plan diachronique (depuis l'aube de l'humanité) et au plan synchronique (à travers la planète)* » (Schwartz et Durrive, 2009, (II), op.cit., p. 257).

⁸ La personne toute entière avec son corps biologique, son intelligence, ses affects. « *Le corps-soi c'est l'histoire, l'histoire de la vie, du genre, de la personne, c'est l'histoire des rencontres renouvelées entre un être en équilibre plus ou moins instable et une vie, sociale, avec ses valeurs, ses sollicitations, ses drames. Mais c'est aussi histoire comme matrice, énergie productrice d'inédits : dans la mesure où la visée renormalisante est à la fois imposée à l'être (le milieu est toujours « infidèle », comme rencontre il réclame qu'on se choisisse en choisissant telle ou telle façon de la traiter) et en même temps essayer de transformer ce qui est objectivement pour lui milieu en ce qui pourrait en faire son milieu* » (Schwartz, 2000, p. 664).

⁹ Citation d'Yves Schwartz (in Dujarier et al., 2016).

¹⁰ Pour Ivar Oddone, « *une psychologie du travail qui s'assigne la tâche de récupérer le domaine tout entier de ses véritables objets doit reconnaître l'existence d'une expérience (celle des exécutants bien sûr, mais aussi celle des concepteurs) entendue comme la représentation structurée des conditions de travail. Elle doit reconnaître le développement de cette expérience et l'histoire des stratégies qui en découlent. Ce qui signifie en tout premier lieu qu'il lui faut renoncer à expliquer de l'extérieur le comportement de l'homme dans l'usine et, qui plus est, renoncer à l'expliquer comme le résultat d'une motivation économique ou de besoins humains génériques* » (Oddone et al., 1981, p. 28).

¹¹ Ce qui « *est en un sens plus riche que la seule analyse du travail ; car elle s'intéresse à tous les « usages de soi », transcendant toutes les limites sociales, temporelles, institutionnelles ; apte par là à penser les circulations et réinvestissements entre ceux-ci. L'analyse du travail salarié apparaît de ce point de vue plus pauvre, dans la mesure où seuls certains segments de la vie humaine sont concernés et où l'hétéro-détermination des normes (variable selon les époques, les formes de gouvernement du travail) restreint la sphère des conquêtes inventives* » (Schwartz, 2000, p. 422).

Ce régime de production de savoirs sur l'humain, s'établit sur la redécouverte continue des savoirs produits. La redécouverte de ces savoirs provient de la dynamique qui se joue entre d'un côté, le pôle des savoirs académiques, pôle des normes antécédentes (production anticipée des connaissances sur l'activité de travail : prescriptions, règles, règlements intérieurs, fiches de postes, etc.), et de l'autre, le pôle des savoirs issus de l'activité, des savoirs qui émanent de la réalité des travailleurs. La dynamique en œuvre entre ces deux pôles suppose un enrichissement mutuel à condition qu'elle se maintienne dans un « *dialogue socratique à double sens* » (Schwartz, 2000, p. 716), dialogue qui s'instaure à partir d'une conception philosophique qui accepte la commensurabilité des savoirs¹². Cela signifie que les savoirs en dialectique en jeu dans ce bipôle sont considérés comme relevant d'une même grandeur autorisant leur confrontation.

En partant de ces deux principes, nous avons nécessairement souhaité opérer un pas de côté par rapport aux évaluations classiques. Un pas de côté accentué par le fait que la démarche à laquelle nous nous référons révisé, elle-même, les modes opératoires classiquement admis dans les sciences humaines et sociales¹³ (il ne s'agit pas de faire discourir les théories sur des faits ou d'entériner des hypothèses au moyen d'expériences empiriques. Il s'agit plutôt d'accompagner la confrontation, sur un plan égalitaire, des savoirs scientifiques et des savoirs issus de l'activité).

Puisque nous avons considéré que celui qui fait est plus à même de juger, donc d'évaluer, ce qu'il fait au regard de ce qu'il a à faire, charge, pour nous, de favoriser l'émergence des savoirs issus de l'activité et de repérer, dans les échanges, les valeurs à partir desquelles chacun gère l'écart entre le prescrit et le réel, de repérer les récurrences dans les renormalisations : ce que chacun fait pour être efficace - et au nom de quoi il le fait, individuellement et collectivement.

Parler c'est révéler ce que l'on a de plus intime en soi : sa pensée. Parler de son travail, c'est dévoiler une part de soi en évoquant ses choix. Réaliser les objectifs de travail social implique automatiquement admettre des dérogations aux prescriptions. Mais puisque l'évaluation ergologique devait être transmise aux agents de direction de la Caf, pouvions-nous dévoiler les contorsions individuelles qui donnent du sens au travail ? Devions-nous préciser les parcours de vie de chaque participant au risque de leur repérage ? Lorsque l'on questionne l'usage de soi jusqu'où faut-il aller ? Que faut-il montrer, porter à voir sans mettre les travailleuses et les travailleurs en difficulté ? Le travail évaluatif ne consistait pas en la réalisation d'un catalogue de renormalisations singulières. Ce ne sont pas les renormalisations qui se rapportent à soi exclusivement qu'il nous fallait pointer, mais plutôt celles qui trouvent écho dans le collectif. Il ne nous fallait pas, non plus, présenter les différentes formes de démarches collaboratives informelles (elles sont fugaces et situationnelles) mais plutôt essayer de comprendre ce qui favorise leur déploiement ou, à l'inverse, ce qui les inhibe (comme par exemple la méconnaissance des protagonistes, de leur travail, le cloisonnement des métiers, la fréquence des réaménagements organisationnels, la compétitivité entre les travailleurs, l'homogénéisation des fiches de poste, le manque de vision partagée, etc.).

Pour atteindre le même niveau de grandeur que les savoirs issus des autres modèles évaluatifs, les savoirs d'expériences devaient entrer en épistémicité. L'entrée en épistémicité implique le contrôle de la systématité. De ce fait, l'accès au travail réel est envisageable à partir des connaissances produites singulièrement dans leurs convergences collectives (systématité). Les points d'accord sur

¹² « *Savoirs savants et savoirs non savants sont tendanciellement commensurables, et le dialogue qui doit s'instaurer entre eux est dès lors un « dialogue égalitaire » (c'est peut-être la signification qu'il faut donner au « dialogue socratique à double sens »)* » (Di Ruzza et Halevi, 2003, p. 68).

¹³ La démarche ergologique admet que la validation des concepts en sciences humaines et sociales provient de la confrontation, sur un plan égalitaire, des savoirs scientifiques et des savoirs issus de l'activité. Ce processus de couplage suppose, comme l'explique Y. Schwartz, qu'émerge le point de vue de l'activité pour le rendre communicable et le porter à la confrontation des points de vue disciplinaires.

le sens donné au travail permettent la transition de l'adhérence vers la désadhérence que requiert le travail de conceptualisation.

L'évaluation que nous proposons s'appuie donc sur les principes éthiques et épistémologiques de la démarche ergologique. Elle ambitionne, par conséquent, de produire de la connaissance à partir des points de vue singuliers et de favoriser l'instruction mutuelle. L'évaluation, proposée en réponse à une demande particulière d'une institution particulière, s'est construite en trois étapes : accompagner l'énonciation des connaissances personnelles, accompagner la construction de points de vue partagés et enfin instaurer la commensurabilité entre les évaluations. Elle devient ainsi une évaluation faite de deux évaluations qui reposent sur les questions suivantes : quel est mon travail et comment fait-on ensemble du travail social ?

2.2. Les Groupes de Rencontres du Travail

Divers outils ont d'ores et déjà été utilisés pour accompagner la mise en mots des savoirs investis dans la réalité, pour approcher le travail à partir de l'activité. La plupart s'adressent à des individus entendus isolément. L'entretien sur l'activité de travail en est une, l'instruction au sosie développée par Ivar Oddone ou l'auto-confrontation (simple et croisée) proposée par Yves Clot, l'observation en situation, l'entretien libre sont d'autres exemples. La démarche ergologique ne revendique pas de méthode spécifique pour analyser l'activité. La dynamique des pôles, ci-avant explicitée, est un projet, « *un état d'esprit*¹⁴ » et non un procédé, une formule, une recette. Cela ne signifie pas pour autant que les méthodes développées jusqu'alors en sciences humaines et sociales soient inintéressantes ou inadaptées. Les expérimentations et savoirs qui en découlent sont, bien au contraire, fortement utiles et sont autant de pistes explorées qui constituent des points de références pour approcher les faits humains. Diverses techniques qualitatives et particulièrement celles que propose l'ergonomie de l'activité ont d'ailleurs été mobilisées dans le cadre de cette démarche. C'est d'ailleurs ainsi que la pluridisciplinarité qu'elle exige prend tout son sens, en postulant que nul n'a la bonne réponse mais que l'association des disciplines, de leurs méthodes et techniques, à partir de leurs limites et de leurs insuffisances, peut aider à appréhender les activités humaines dans une configuration triangulaire : activités-savoirs-valeurs (Schwartz, 2000, p. 86).

L'approche des « faits humains » est inévitablement inconfortable puisqu'il s'agit de ne pas se laisser guider, comme le spécifie Y. Schwartz, par des « *interprétations stabilisées des processus et des valeurs en jeu dans une situation d'activité. [...] Mais il s'agit au contraire de se laisser déranger méthodiquement à la fois dans nos savoirs constitués et dans nos expériences de travail* » (Schwartz et Durrive, 2009, p. 257). Un vide méthodologique nécessaire qui appelle à laisser sa posture de savant en « suspens » pour se faire enseigner, initier par l'expérience laborieuse, celle dont I. Oddone explique qu'elle « *représente une masse de connaissances de valeur scientifique que les travailleurs ont appris par la pratique de nombreuses années de travail et qui est leur patrimoine* » (Oddone et al., 1981, p. 189). L'évaluation souhaitée se conçoit et s'établit à partir de ce patrimoine et à partir des choix en valeur qui précèdent toute expérimentation, des dramatiques qui obligent à choisir. Il faut alors donc trouver les moyens de les recueillir, de les capter, de les comprendre.

La démarche ergologique, au travers du concept de « *débats de normes*¹⁵ », fait référence à l'ascendance des normes antécédentes sur la dimension psychologique puisque l'usage de soi se réalise à partir des normes antécédentes. Elle requiert donc de façon concomitante les dimensions individuelles (usage de soi) et collectives (normes antécédentes). En cela, le travail, perçu comme une activité, ne peut être appréhendé de façon disjointe avec d'un côté l'axe psychologique et de

¹⁴ « Rien ne peut être catégorisé, formalisé, de ces dispositifs dynamiques à trois pôles, qui sont d'abord des états d'esprits, avant d'être le cas échéant base de construction sociales » (Schwartz et Durrive, 2009, p. 247).

¹⁵ Un débat, en soi, entre normes antécédentes et une tendance/obligation de la personne à renormaliser.

l'autre l'axe sociologique, le corps-soi étant l'élément centralisateur. Toute situation de travail nécessite d'être appréhendée de manière itérative entre le micrologique et le macrologique. Nous avons, dès lors, fait le choix de considérer l'effectivité du travail social comme un « problème commun » qui s'articule entre l'activité (comme usage de soi) et l'organisationnel, le politique.

Il nous fallait donc favoriser cette fameuse entrée en épistémicité, évoquée ci-avant. Celle-ci nous est parue possible au moyen d'un dispositif épistémologique original proposé par la démarche ergologique que sont les Groupes de Rencontres du Travail (GRT), groupes d'analyse de l'expérience (Durrive, 2015, p. 195), groupes de réflexion où les professionnels sont invités à réfléchir et à débattre sur leur travail, où le groupe est en travail à partir d'une activité qui lui est commune, l'usage de soi dans l'exercice du métier. Le GRT est une modalité possible d'accès au dialogue égalitaire par le « *double mouvement d'appropriation et d'instruction*¹⁶ ». Cependant, si le dialogue égalitaire s'opère lorsque l'on se met d'accord pour construire un monde commun, de quel monde commun s'agit-il ? Du monde professionnel, de celui de l'équipe, de celui de l'institution, ou s'agit-il de l'organisation de la cité ?

En référence à certains aspects méthodologiques de la sociopsychanalyse développée par Gérard Mendel¹⁷, la mise en œuvre d'un dialogue égalitaire en trois dimensions intrinsèquement liées entre elles, a ainsi été imaginée : entre pairs (quatre métiers ont été sollicités au sein de l'institution Caf : les secrétaires, les travailleurs sociaux, les cadres hiérarchiques et les cadres techniques), entre collègues-coéquipiers (ces quatre métiers forment l'équipe des interventions en travail social) et entre opérateurs et concepteurs (agents de direction).

L'homogénéité des groupes par métiers est l'une des caractéristiques de la sociopsychanalyse. Cela dit, et comme le précise Jean-Luc Prades, le groupe homogène ne prend toute sa signification, que lorsqu'il « *s'inscrit dans un dispositif plus large qui met en scène une multiplicité de groupes de métiers différents, qui ensemble, recomposent l'institution* » (Prades, 2007, p. 12).

Les groupes homogènes sont davantage propices à la redécouverte du métier, à son actualisation dans l'ici et le maintenant. La communication y est possible sur la base d'un même langage, c'est-à-dire que les membres du groupe s'entendent a priori sur les notions qu'ils emploient, ce qui favorise le débat d'idées. De plus, et comme le précise J. L. Prades, l'expression de chacun est facilitée « *en raison du fait que les thèmes traités le sont à partir du même angle d'expérience de la vie institutionnelle* » (Prades, 2007, p. 49). Le groupe homogène présente aussi l'avantage d'écartier toute situation de hiérarchie qui pourrait inhiber l'expression ou au contraire induire des phénomènes de groupe (influence par soumission à l'autorité hiérarchique par exemple). Il offre également la possibilité de reconsidérer son travail à travers les pratiques d'autrui. Se connaître soi impose de se confronter au regard de l'autre, de confronter les subjectivités au regard de ce qui rassemble, par rapport aux normes antécédentes. Si l'objectif est de connaître le métier, un travail réflexif préalable sur la manière dont chacun s'y prend pour exercer le métier se révèle nécessaire pour comprendre les agissements, pour se connaître soi-même et pour connaître les autres. Si les façons de faire mais surtout si les choix qui ont précédé les agissements sont sous-tendus par des valeurs communes, se réfèrent à des normes partagées, alors les savoirs produits dans l'échange permettent de découvrir ou de redécouvrir le métier, de le considérer sous un jour nouveau. Le

¹⁶ « *L'appropriation est une familiarisation conceptuelle avec l'activité comme traitement énigmatique de la confrontation entre formes protocolarisée de l'expérience industrielle et nécessité d'y gérer toujours des rencontres de rencontres. L'instruction est une mise en visibilité et en mots de cette expérience, dépliant des habiletés, des synergies efficaces et inapparentes, les lacunes ou inadéquations de normes antécédentes, des réserves d'alternatives en souffrance dans ces lieux d'utilisation de l'activité humaine* » (Schwartz et Durrive, 2009, p. 247).

¹⁷ La démarche ergologique et la sociopsychanalyse obéissent chacune à leur propre logique, leur propre cadre théorique, leurs propres objectifs, cependant certains aspects méthodologiques de la sociopsychanalyse nous ont aidé à penser l'approche du monde commun.

partage des expériences informelles entre travailleurs pairs et entre membre de l'équipe offre d'une part, l'occasion de retravailler les professionnalités (formation), et d'autre part, permet l'accès à une vision élargie des moyens déployés face à l'organisation formelle.

Quatre GRT de travailleurs pairs (entre 6 et 18 participants) ont alors été mobilisés sur plusieurs niveaux hiérarchiques. C'est ainsi que nous avons compris et envisagé le compromis dialectique, en concevant qu'il ne se fonde pas seulement à partir des savoirs (expérientiels [opérateurs] et/ou académiques [concepteurs]) ou seulement à partir des acteurs (groupes homogènes de concepteurs ou d'opérateurs), mais à partir des savoirs et des acteurs décidés à débattre de ce qui les concerne tous : leur travail, d'une part, et la manière dont ils envisagent, individuellement et collectivement leur participation à la réalisation du travail social, d'autre part.

Conduire un groupe consiste à aider celui-ci à atteindre ses buts¹⁸, ce qui suppose que l'intervenant adopte une position particulière, celle d'animateur. Le rôle de l'animateur d'un groupe, disent Alain Blanchet et Alain Trognon, « *consiste à garantir le cadre de la réunion en maintenant l'orientation du groupe vers ses objectifs et en favorisant la production libre des échanges concourant à la réalisation des tâches fixées* » (Blanchet et Trognon, 1994, p.106). L'objectif à atteindre dans les GRT consiste à produire des savoirs nouveaux sur un métier donné et sur la manière dont tous, participent à « faire » le travail social institutionnel.

L'accompagnement, proposé au sein des GRT de la Caf, s'est déployé, déroulé, composé, négocié, travaillé sur neuf séances de trois heures à raison d'une fois par mois. Quinze mois au total ont été nécessaires pour conduire les quatre groupes. Ces GRT se sont organisés en trois temps : appréhender l'activité ; construire entre pairs un point de vue collectif sur le travail ; appréhender le travail collectif, le travail d'équipe.

Le premier temps s'étale sur trois séances. Il correspond à la remontée des connaissances puis au partage des expériences informelles et singulières entre pairs. L'animateur du GRT accompagne alors l'émergence, hors de soi, de la connaissance, ce qui signifie que les connaissances existent, qu'elles préexistent à notre intervention, qu'elles sont présentes mais qu'elles sommeillent au creux de chacun parce qu'immobilisées par l'évidence et occultées par les habitudes. Ici, d'autres techniques qualitatives de recueil d'informations ont été mobilisées : l'observation et l'entretien libre. Ces outils supplémentaires ont été utiles pour appréhender la logique propre des personnes en prise avec le phénomène étudié, ceci parce que comprendre la formation des savoirs qui naissent de la rencontre entre des prescriptions et une personnalité singulière, rendent nécessaire de faire appel à l'analogie humaine qui est au fondement d'une possible compréhension de l'alter-activité¹⁹. L'effort d'adhérence aux situations est donc requis, dans ce premier temps, pour déloger les évidences et approfondir les apparences. Les observations de situations réelles permettent, selon Muriel Prévot-Carpentier, « *que les participants se rendent compte que l'on peut toujours interroger ce qui se joue, les arbitrages, que l'on peut vraiment approfondir. L'objectif est d'amener les gens à penser en adhérence*²⁰ ». Ces savoirs en adhérence sont recueillis puis formalisés par écrit et proposés à l'observé. Celui-ci a la possibilité de valider ou d'invalider cet écrit. Il a la possibilité de le discuter, de le modifier. Une fois approuvé, le contenu du compte-rendu est utilisé dans le GRT. La présentation, la verbalisation et la diffusion des pratiques au sein du groupe homogène favorisent la mise en lumière des « *réserves d'alternatives* » (Schwartz et Durrive, 2009, p.259). Chacun s'essaie à dire

¹⁸ « *Le leader effectue une tâche complexe en favorisant la progression du groupe vers ses buts* » (Blanchet et Trognon, 1994, p.98).

¹⁹ « *L'analogie humaine est le fondement de toute compréhension* » disait G. Gusdorf dans les années 1960 » (Mucchielli, 1991, p.14).

²⁰ « *Le but surtout est qu'à partir d'observation de situations réelles, il faut rendre endogène le regard sur le travail, que les participants se rendent compte que l'on peut toujours interroger ce qui se joue, les arbitrages, que l'on peut vraiment approfondir. L'objectif est d'amener les gens à penser en adhérence* » (Prévot-Carpentier, 2007, p. 3).

comment il fait et pourquoi il fait ainsi, tous témoignent de leur « faire » et appréhendent le pourquoi de leurs agissements et de leurs choix.

Les options méthodologiques qui s'offrent à l'animateur d'un groupe sont variées. Des interactions cadrées où l'entretien est structuré à partir de questions préalablement établies, aux discussions de groupes laissées à la libre initiative des participants qui sélectionnent eux-mêmes les thématiques à aborder, ici encore tout est choix. En ce qui nous concerne, une posture non-directive a été adoptée pour que les protagonistes conduisent eux-mêmes leurs investigations, pour qu'ils se découvrent et se connaissent à leur manière. Dans les GRT, les discussions sont donc libres, les sujets sont imprévisibles, variés et les exemples sont nombreux. Les exposés apparaissent comme des supports à la pensée et à l'expression. Les participants se questionnent entre eux. La diversité des points de vue est recherchée et chacun est invité à communiquer le sien ouvertement.

L'animateur d'un GRT ne cherche pas à contrôler le débat, il soutient le travail d'introspection par l'emploi de questions dites « naïves », pour contrer les évidences qu'induisent les savoirs institués ou une trop grande objectivité construite en amont ou en dehors du groupe. Il se veut présent et attentif à la construction des points de vue et à leurs récurrences. Il est indispensable de trouver un équilibre entre la nécessité de maintenir le groupe centré sur l'objectif de production de connaissances, et celle d'offrir aux participants suffisamment de liberté pour qu'ils puissent eux-mêmes orienter la discussion, pour qu'émergent ainsi les orientations en valeur. La posture de l'animateur est alors éminemment dépendante du groupe et des personnes²¹ auxquelles il s'associe, auxquelles il va devoir s'adapter et auprès desquelles il va nécessairement ajuster ses techniques.

L'animateur du GRT s'abstient de prendre parti ou de se prononcer personnellement sur les sujets débattus. Il n'évoque pas, non plus, les débats menés au sein des autres groupes. Il veille également à maintenir une gestion égalitaire des tours de parole, en favorisant la participation de toutes les personnes impliquées (« Et vous ? Qu'en pensez-vous ? »). Il est attentif aux influences actives qui se manifestent normalement et en permanence. Les influences peuvent en effet avoir une fonction de normalisation par conformisme ou soumission à la majorité (Blanchet et Trognon, 1994). Il est alors important d'insister sur le fait que chaque point de vue est nécessairement différent et que l'objectif du groupe de travail n'est pas d'uniformiser les pratiques. Si parler de son activité, de l'usage de soi au travail, limite les risques d'influences normatives parce que l'on parle de soi et, à partir de soi, cela ne les exclut pas totalement.

Chaque séance donne lieu à une synthèse, un document écrit de cinq à dix pages réunissant les divers éléments de connaissance recueillis. Elle est réalisée à partir de la retranscription intégrale de la séance écoulée (qui elle, n'est pas diffusée), puis elle est distribuée aux participants avant la prochaine rencontre pour être soumise à une validation, et être « *reconnue comme donnée pertinente, par les acteurs sociaux sur lesquels porte la recherche* » (Mucchielli, 1991, p.22). Au début de la réunion, l'animateur revient sur la synthèse de la séance antérieure. Les participants du GRT ont alors la possibilité de modifier, de réviser son contenu. Elle est, en fait, un nouveau support permettant aux professionnels de se confronter une nouvelle fois à leurs savoirs, à ceux énoncés le mois précédent. La validation des synthèses des séances permet aussi à l'animateur, au-delà de l'approbation qu'elle permet d'obtenir en premier lieu, de témoigner de sa loyauté et de son engagement vis-à-vis des personnes qui lui font confiance.

En effet, le travail d'accompagnement n'est possible qu'à la condition de créer des dispositions minimales pour qu'il s'y déploie. C'est le premier rôle de l'intervenant-animateur. La confiance n'est pas une affaire personnelle, elle naît dans et de l'interaction, elle s'appuie sur le relationnel, elle

²¹ Les groupes sont inévitablement mouvants : absences dues à un départ en retraite, en maladie, en maternité ; nouvelles arrivées ; changements de fonction ; etc.

demande à ce que l'on « se pratique » pour se connaître et pour s'en remettre à l'autre. La confiance ne se décrète pas, elle se conquiert. Fondamentale, elle est ici le ciment nécessaire à la cohésion du groupe, au travail en équipe. Sans elle, le groupe n'« est » pas puisque c'est elle qui permet d'obtenir les accords, les adhésions, la communication des pensées des membres qui le constituent.

Le deuxième temps du GRT advient dans le prolongement du premier et se déploie pareillement sur trois séances. Cette deuxième phase vise la construction, entre pairs, d'un point de vue collectif sur le métier à partir des réalités de chacun. Elle admet donc une montée en objectivité pour construire un monde commun, celui du monde professionnel. Dans cette deuxième phase, le travail commence sous la forme d'ateliers, l'idée étant de pouvoir proposer une autre façon de construire le point de vue métier, plus en désadhérence des situations singulières. Chaque sous-groupe²² s'est affairé à répondre à une ou plusieurs questions que nous leur avons posées. Ces questions, nous les avons préalablement construites à partir des synthèses en repérant les thématiques que nous souhaitions approfondir. Elles sont nécessairement larges, ouvertes, interprétatives, centrées sur l'activité et invitent au débat. Il est demandé aux participants de répondre par écrit au moyen d'un développement rigoureux et détaillé, d'énoncer concrètement ce qu'il font, d'expliquer pourquoi il le font de cette manière et pas d'une autre. Les protagonistes essaient de mettre en mots de manière argumentée (sans forcément trouver de consensus) leur point de vue sur l'activité concrète relativement aux contraintes qu'ils sont amenés à rencontrer. On passe ici de l'activité singulière à l'activité objectivée (articulation micro-méso). Chaque sous-groupe présente la réponse à sa question lors des séances suivantes en grand groupe et en présence d'un « porteur de savoirs invité²³ ».

Le « porteur de savoirs invité » est un spécialiste qui apporte soit un point de vue académique, disciplinaire, soit un point de vue institutionnel, sur le travail. Le porteur de savoirs académiques est un universitaire (philosophe, économiste, psycho-sociologue, sociologue, médecin, ergonomiste, juriste, etc.). Le porteur de savoirs institutionnels est un membre de l'institution et plus précisément un agent de direction.

Cette initiative est portée par une double volonté. La première est commune aux deux « types » de « porteurs de savoirs invité ». Elle admet que tout porteur de savoirs alimente les échanges, prenne part aux débats menés au sein du groupe, bref, qu'il mette en dialogue son savoir avec ceux des travailleurs. Il ne s'agit pas pour lui d'animer les débats, ni de dispenser verticalement un savoir mais bien de participer à l'élaboration de savoirs nouveaux par le biais de ses questionnements et interventions. Le « porteur de savoirs invité » a pour fonction « d'étayer » les protagonistes du travail dans leur démarche d'élaboration et de production de connaissances sur leur travail.

Les participants aux quatre GRT semblent avoir apprécié le fait que ces « invités » prennent part à leurs réflexions, qu'ils s'intéressent à ce qu'ils font, en un mot, qu'ils valorisent leur travail en partageant leurs savoirs, en les écoutant, en s'impliquant auprès d'eux, en se rendant disponibles pour eux. Les savoirs de ces « invités » ont permis aux protagonistes de s'approprier des éléments théoriques nécessaires à la compréhensibilité de leur travail, et plus largement de l'organisation du travail.

La seconde ambition les concerne tous deux spécifiquement. Concernant les porteurs de savoirs académiques, nous avons souhaité que ceux-ci soient, pour la plupart, des ergologues sachant appréhender le travail réel. Ils apportent ainsi leur soutien à l'animateur dans sa quête du travail

²² Les participants ont eux-mêmes choisi les membres du sous-groupe avec lesquels ils souhaitaient s'associer. Cependant, ils ont eu pour consigne de ne pas choisir un collègue intervenant sur le même territoire.

²³ Louis Durrive explique qu'il est possible de prévoir, dans un GRT, « un dialogue avec les spécialistes qui sont les mieux placés pour apporter des éléments de réponses aux questions posées. Une rencontre de ce type peut avoir des effets intéressants, entre un chercheur et un groupe qui, au lieu d'une position scolaire, accueille l'invité en lui présentant des points de vue qu'on aura pris le temps d'argumenter et dont on aura débattu localement » (Durrive, 2002, p.18).

réel, entre subjectivité et objectivité. Les séances se ponctuent par la consultation et la mise en débat des analyses (groupe / porteurs de savoirs et animateur / porteurs de savoirs). Concernant le porteur de savoirs institutionnels, nous avons souhaité qu'en sa présence, les réunions se réalisent à l'université, ceci pour favoriser l'équité et une relative égalité des postures dans un cadre environnemental non institutionnel où les liens hiérarchiques s'exercent de façon moins formelle. Le porteur de savoirs institutionnels apporte un point de vue particulier. Celui-ci est le plus souvent établi sur la base de « *savoirs numériques* » (Gori, 2015, p. 131) produits par les dispositifs d'évaluation²⁴ qui ont traduit la connaissance opérationnelle en données informatiques. Or, comme le fait remarquer Jean-François Lyotard, cité par Roland Gori, il est fort probable que lors du processus de transformation de l'un en l'autre, la nature des savoirs ait été modifiée, du moins détériorée. Lorsque que l'on perd le sens des mots, souligne Roland Gori, ne perd-on pas également le sens commun et les valeurs partagées (2015, p. 35) ? La présence du porteur de savoirs institutionnels au sein de groupes constitués d'opérateurs, de travailleuses et de travailleurs ambitionnait assurément un premier niveau d'instruction mutuelle.

Nous reconnaissons que la posture du « porteur de savoirs » n'est pas aisée. Elle est encore plus délicate pour le porteur de savoirs institutionnels parce qu'elle implique indéniablement qu'il faille la « *travailler pour la jouer* » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 91). Elle touche ici directement à l'identité professionnelle de l'agent « invité » qui essaie certainement, qui souhaite incontestablement laisser son « costume de cadre » au vestiaire pour prendre place au sein du groupe et débattre sur le travail avec les autres membres de « l'équipe de recherche » instituée au sein des GRT. En tant que travailleur salarié, l'agent de direction répond lui aussi juridiquement à un contrat de travail, à une fiche de poste, à une activité prescrite mais aussi à des codes, à une culture professionnelle ou d'entreprise. Toutes ces normes influent indubitablement sur son agir et sur son implication au sein des GRT.

Les deux premiers temps des GRT, qui correspondent aux six premières séances, permettent d'atteindre le premier niveau du monde commun à construire, un premier monde, le plus petit, celui du monde professionnel. Un monde qui s'inscrit au sein de plusieurs mondes de plus en plus larges, des mondes que les protagonistes commencent à distinguer probablement, des mondes qu'ils commencent à introduire possiblement.

Le troisième temps des GRT, la troisième intention, ambitionne, quant à elle, la transition d'une approche spécifique vers une approche globale pour appréhender le travail collectif, le travail d'équipe, un monde commun plus large. Cette phase s'étend sur les trois dernières séances. S'il est toujours question de produire des connaissances, nous avons cette fois-ci souhaité comprendre les enjeux produits par la « fabrication » du travail social de façon élargie. Au moyen d'une communication indirecte, c'est-à-dire que les quatre groupes ont pu, par notre intermédiaire, communiquer, échanger questions et réponses.

Il existe une hiérarchie statutaire entre les participants, entre les groupes. Puisque nous souhaitions approcher la dimension collective, globale, celle de l'équipe des interventions en travail social, cet ordonnancement organisationnel nous a obligé à trouver des solutions pour permettre matériellement la communication entre les groupes sans toutefois gêner l'expression. L'idée de mettre en scène plusieurs groupes de métiers différents est empruntée, nous l'avons dit, à la sociopsychanalyse. J.-L. Prades explique, à ce sujet, que la multiplicité des groupes, lorsqu'ils s'assemblent, recomposent l'institution, permettant à chacun de dépasser l'identité première pour

²⁴ Pour R. Gori, mesurer et conformer les savoirs et les pratiques au modèle de l'économie et de sa rationalité est l'objectif des dispositifs d'évaluation. « *Leur fonction consiste à inciter chacun des champs de la connaissance à convertir ses données spécifiques en langage de machines, en savoir non narratif, quel qu'en soit le prix, autrement dit les conséquences* » (2015, p. 133).

une compréhension de l'acte entier de l'institution (Prades, 2007, p. 12). Dans ce genre de procédé de communication apparaît, dit-il, « *la possibilité d'élargir son champ de vision à l'entreprise entière, d'inscrire son acte de travail dans l'acte entier que produit l'institution. Apparaît la liaison là où règne la division instaurée par l'organisation du travail* » (Prades, 2007, p. 12 ; Mendel et Prades, 2002, p. 50). En effet, si l'organisation du travail détermine les rapports entre les travailleurs, qu'en est-il réellement ? Comment ces travailleurs aux tâches et fonctions disparates se perçoivent-ils ? Comment chacun participe, de sa place et en équipe, à la « fabrication » du travail social ?

L'expérience qui s'accumule²⁵ au sein des groupes homogènes d'abord, entre les groupes ensuite, permet d'obtenir des éléments nouveaux sur le travail. Nous convenons, cependant, que ce troisième temps des GRT n'est possible qu'après les temps un et deux. Pour parler du travail collectif, il faut avoir préalablement réfléchi sur son métier.

La production de savoirs sur le travail conjugue l'expression et la validation initiant une progression entre subjectivité et objectivité, entre pairs et entre membres d'une même équipe. La validation des chroniques d'activité, des synthèses de séance, des questions et des réponses formulées par chacun des groupes sont autant d'étapes nécessaires à la construction d'un jugement de scientificité qui confère aux travailleurs un statut particulier ; celui d'expert de leur travail. Ces experts ont énoncé des savoirs en attente de reconnaissance conceptuelle, des savoirs qui n'appartiennent à aucune discipline mais qui ont été acquis par l'expérience. La validation par plusieurs permet la conceptualisation de ces savoirs. Ces nouveaux concepts, Y. Schwartz les nomme « *inchoactifs* » ou [encore] « *torpides* » » (Schwartz, 2000, p. 473).

Les savoirs obtenus à partir du travail réel donnent à voir ce que produit l'organisation du travail. Dans l'institution Caf, nous avons repéré que deux représentations du travail social, deux intelligibilités véridiques se côtoient, évoluent en parallèle. L'une et l'autre commandent une philosophie différente, modifiant ainsi, en fonction du choix, la finalité du travail (donc du travail social) et imposant aux professionnels de manœuvrer en faisant de grands écarts. Des professionnels qui conscientisent, petit à petit, l'idée que les valeurs auxquelles ils se réfèrent diffèrent de celles produites par le système organisationnel.

Les savoirs qualitatifs obtenus ont été consignés par écrit et transmis à la direction générale de la Caf. On peut dès lors se demander si, à partir de ces savoirs inédits, l'organisation du travail pourra être révisée. Or, nous savons que l'argent de la solidarité investi dans des missions de service public doit produire un résultat visible sous peine d'être remis en question. Les savoirs narratifs auront-ils alors autant de poids que les savoirs numériques ? Difficile à dire lorsque les moyens à la disposition de cette institution sont décidés par les pouvoirs publics en fonction de choix opérés relativement à des contraintes budgétaires. La transformation des activités de travail relève donc de plusieurs volontés, de plusieurs responsabilités sur plusieurs niveaux hiérarchiques, du local au national.

²⁵ « *Il nous semble qu'à l'heure actuelle le modèle de groupe ouvrier homogène (l'expérience qui s'accumule entre les divers membres du groupe, entre les groupes eux-mêmes, entre les groupes et les spécialistes) est en train de devenir l'élément essentiel d'une nouvelle modélisation qui permettra à la classe ouvrière de se réapproprier toutes les notions scientifiques qui lui sont indispensables pour acquérir une position hégémonique* » (Oddone et al., 1981, p.38).

3. L'évaluation ergologique, un appui pour qui voudrait ergo-manager

Notre société est traversée par des logiques orientées d'un côté par des valeurs marchandes et de l'autre par le bien vivre en commun. Entre elles interviennent des personnes, des bénéficiaires, des travailleurs qui ont à gérer des équilibres au sein de ce bipôle. Comment faire pour que ces connaissances produites à partir de l'activité des participants aux GRT, puissent interagir avec celui-ci ?

L'évaluation ergologique a permis aux travailleurs mobilisés dans les GRT de se réapproprier une sorte de légitimité à parler et à valoriser les savoirs issus de leur travail. Ils ont été autorisés et se sont autorisés à discuter de leur travail et de son organisation. Ils ont, par la suite, souhaité et demandé à obtenir la version écrite de leur évaluation, ceci pour valoriser leurs savoir-faire et justifier leurs prises de positions face à l'organisation prescrite. Ainsi, si classiquement l'évaluation est un outil de gestion, donc un outil pour les gestionnaires, l'évaluation ergologique est aussi un outil pour tous les travailleurs, quelle que soit leur place dans l'organigramme, qu'elle amène à être reconnus en qualité d'experts de leur travail. Elle est un outil de valorisation, puisqu'elle fait apparaître un autre type de valeur naturellement présent dans l'entreprise, la valeur investie par chacun dans le processus de production.

Puisqu'elle ambitionne que le même niveau de scientificité soit atteint par l'un et l'autre des savoirs produits par les évaluations qualitatives et quantitatives ; puisqu'elle aspire à ce que la scientificité des savoirs nouveaux soit rendue possible du fait que les travailleurs conçoivent et conscientisent individuellement, collectivement et socialement leur activité de travail, qu'ils conçoivent et conscientisent que les nouveaux savoirs produits peuvent influencer la réalité objective de l'organisation formelle du travail, l'évaluation ergologique participe à établir que chaque point de vue a son importance dans l'organisation du travail.

Pour arriver à ce postulat au sein de l'entreprise, la présence de deux ingrédients doit être assurée tout au long de la démarche. Il s'agit, d'abord, de la confiance. La confiance est une affaire singulière parce qu'elle entretient des liens étroits avec le crédit alloué à la bienveillance de l'autre et à sa bonne foi. Il s'agit en fait de lui faire confiance. La confiance est fragile, elle ne peut être considérée comme définitivement acquise. Elle se délite notamment lorsqu'il ne lui est plus, pas, ou moins permis d'advenir. Le temps est par exemple un possible facteur de décomposition. Si l'entreprise peut souhaiter obtenir rapidement les résultats produits, travailler avec des personnes demande nécessairement d'y consacrer du temps. Consacrer du temps ce n'est pas prendre son temps, c'est admettre qu'il faut en passer par des processus qualitatifs nécessaires à toute démarche qui ambitionne de produire de la connaissance avec des personnes. La question du temps est alors lancinante parce qu'elle souligne l'importance des divergences entre les attendus de chacun.

Le contrôle est un autre exemple de facteur de délitement tout simplement parce qu'il est antinomique avec la confiance. Le contrôle se réfère à la maîtrise et à l'exercice du pouvoir. La maîtrise, qui inhibe la confiance, dissimule peut-être la crainte de voir exposer des faiblesses, tant personnelles qu'organisationnelles. A ce titre, nous reconnaissons que l'émergence de points de vue nouveaux sur le travail produits à partir du travail réel, à partir de l'usage de soi en situation, soit éminemment déstabilisante, surtout pour les concepteurs qui n'ont pas l'habitude d'obtenir un retour expérientiel de leurs conceptions. Face à leur(s) paradigme(s) scientifique(s) apparaît un autre paradigme, jusqu'alors peu connu. Le rapprochement de ces deux paradigmes²⁶ peut induire, chez

²⁶ Le paradigme tel que l'a défini Thomas Khun peut être entendu, d'après Dominique Lecourt, de deux façons. Dans un premier sens, le mot désigne « l'ensemble des théories ou plus généralement des connaissances que partage un groupe de

les concepteurs, le recours à de possibles postures de résistance. La confiance entretient donc un lien étroit avec l'humilité, deuxième ingrédient de la commensurabilité des points de vue dans l'organisation du travail. L'humilité appelle à ce que chacun accepte de « remettre l'ouvrage sur le métier ». Elle appelle à une possible transformation des activités de travail à partir de la transformation de ses conceptions, de ses modèles de référence. Elle implique, alors, de se déprendre temporairement, mais nécessairement, de quelques certitudes.

Ceci nous amène à concevoir les limites et les faiblesses de notre dispositif d'évaluation. Nous souhaitons que l'évaluation puisse être effective à partir du travail, à partir des points de vue des opérateurs et des concepteurs. L'instruction mutuelle devait être effective à plusieurs niveaux : entre pairs d'abord, puis entre membres d'une même équipe, entre les opérateurs et les concepteurs. Le troisième niveau admet précisément la confrontation entre les savoirs portés par les deux types d'évaluation en présence dans l'entreprise et c'est l'étape la plus difficile. L'agencement de notre dispositif, parce qu'il déclarait recueillir uniquement les savoirs des opérateurs a, de ce fait, fait émerger des craintes dues à un traitement inégalitaire des savoirs. En effet, nous n'avons pas suffisamment permis aux concepteurs d'exposer leurs choix, leurs agir en valeur. Pourtant ils sont, eux aussi, des « travailleurs du front ». Un front certes différent, plus en arrière (ou en avant selon les points de vue) que ceux qui évoluent en première ligne mais un front tout de même plus en avant que ceux qui théorisent depuis le niveau national. Nous pensons donc qu'il ne faut pas négliger le travail, et l'activité qui en découle, des dirigeants qui sont, eux-aussi, aux prises avec des débats de valeurs face aux normes qui les contraignent. Aussi, si nous devons le refaire, nous nous emploierions à travailler autrement en incluant dans le dispositif évaluatif un 5^{ème} GRT, un 5^{ème} groupe de travail constitué des agents de direction. De la sorte, une réflexion partagée entre les porteurs de modèles scientifiques et les porteurs de modèles empiriques pourrait concrètement advenir. Et lorsqu'un dialogue sur le travail devient possible et fécond entre les différents experts, un compromis peut s'installer entre eux. L'évaluation réalisée va donc bien au-delà des seules ambitions informatives dont peut s'arguer une évaluation classique. Elle est aussi un outil démocratique à condition, évidemment, de concevoir que le dialogue est au fondement de la démocratie, ceci parce que la démocratie part de l'homme²⁷.

Et lorsque la production de savoirs issus du travail est permise, que la complémentarité des points de vue est admise, alors l'évaluation ergologique endosse supplémentairement un rôle politique. Nos travaux de recherche menés à la Caf portent à voir, notamment, les conséquences d'un abord trop agressif des logiques marchandes sur l'organisation des activités qui sont au cœur d'un projet politique (au sens de *politeia*) comme l'est le travail social, mais comme l'est aussi la santé ou bien même l'enseignement. Les logiques marchandes transforment les métiers, fragilisent les identités professionnelles, affaiblissent les corps, démantèlent les collectifs, neutralisent les relations et les interactions. Elles changent le sens du travail, questionnent sa visée et sèment le doute dans les attentes de chacun et à tous les niveaux de l'organigramme. L'évaluation ergologique pose le « vivre ensemble » comme problème commun et reconnaît la nécessité d'aborder à plusieurs voix les questions, jamais faciles, de ce que c'est que d'être et de travailler au service du public, de travailler ensemble à produire la richesse essentielle pour construire et améliorer le monde commun dans lequel nous évoluons en combattant les inégalités et les injustices. Plus qu'une dépense, ces activités du service public sont des investissements sociétaux. C'est pour cette raison qu'elles rendent

chercheurs travaillant sur un même sujet à un moment donné. [...] C'est le cadre auquel les scientifiques d'une discipline se réfèrent lorsqu'ils évoquent des résultats ou des problèmes se posant dans leur domaine ». Dans un second sens, le mot paradigme désigne « non pas ces entités représentatives elles-mêmes mais la manière dont celui qui est éduqué dans la discipline apprend à les reconnaître, à les isoler, à les distinguer. Ce second sens renvoie à la phase pratique de la formation du scientifique, celle au cours de laquelle il s'exerce sur des problèmes que les connaissances acquises permettent de résoudre » (Lecourt, 2006, p. 840). Il est ici entendu relativement à la seconde acception.

²⁷ « Alors que « Hegel part de l'Etat, et fait de l'homme l'Etat changé en sujet, la démocratie part de l'homme et fait de l'Etat, l'homme changé en objet » ; elle est « l'homme socialisé » » (Marx, cité par Janover et Rubel, 2003, p. XIII).

obligatoire que soit débattue collectivement l'articulation entre le politique, le marchand, l'organisationnel et le professionnel, en sachant que chacun de ces axes répond à des objectifs particuliers et est traversé par des temporalités spécifiques. Ces activités obligent à ce que le supplément de valeur généré par l'implication individuelle dans le travail général soit considéré et reconnu, parce que sans cette implication individuelle, elles ne seraient pas. Elles appellent donc à ce qu'un dialogue social pluri-disciplinairement intégratif soit désormais permis au sein des institutions.

Enfin, si de manière générale, toute évaluation admet une prise de risque, celle de s'exposer à de possibles écarts entre ce que l'on pensait faire et ce qui est fait réellement, le risque s'entend ici dans la dimension doublement subversive que l'évaluation ergologique rend possible. Elle permet d'abord de renverser les principes classiquement établis de l'organisation du travail : l'instruction mutuelle qui s'opère entre les acteurs de l'entreprise admet une circularité des savoirs à l'opposé d'une conception descendante. Elle permet ensuite de régénérer les directives, de réviser les logiques à partir du travail réel, du travail réellement réalisé. Elle offre la possibilité de gouverner au plus près des réalités du travail et de ses destinataires.

L'évaluation ergologique serait donc plutôt un appui pour qui voudrait ergo-manager²⁸. Si les techniques de management se focalisent aujourd'hui plus qu'hier sur le travailleur et sur ses compétences, aujourd'hui comme hier, c'est la souffrance au travail, la domination et le contrôle qui scandent le quotidien des travailleuses et des travailleurs. L'ergo-management s'en distingue alors indubitablement parce qu'il postule que chacun dans l'entreprise a un savoir, donc un pouvoir pour l'organisation du travail. A l'inverse d'hier et d'aujourd'hui cette technique lutte contre l'individualisme. L'ergo-manager, c'est le dirigeant qui accepte, en permettant que la complémentarité advienne dans les évaluations qu'il commande, un retour d'expérience sur ses conceptualisations organisationnelles et managériales ; c'est celui qui reconnaît que son activité s'inscrit dans un ensemble d'activités combinées qu'il lui faut connaître et comprendre.

Bibliographie

- Avenel C. (2003), « Quelle démarche d'évaluation pour le travail social ? », *Informations sociales* n°110, Paris, Caisse Nationale des Allocations Familiales.
- Blanchet A. et Trognon A. (1994), *La psychologie des groupes*, Paris, Nathan.
- Bouquet B., Jaeger M., Sainsaulieu I. (2007), *Les défis de l'évaluation*, Paris, Dunod.
- Di Ruzza R. et Halevi J. (2003), *De l'économie politique à l'ergologie. Lettre aux amis*, Paris, L'Harmattan.
- Dujarier M-A., Gaudart C., Gillet A., Lenel P. (2016), *L'activité en théories - regards croisés sur le travail*, Toulouse, Octarès Editions.
- Durrive L. (2015), *L'expérience de normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*, Toulouse, Octarès Editions.
- Gori R. (2015), *La fabrique des imposteurs*, Lonrai, Actes Sud.
- Janover L. et Rubel M. (2003), *Karl Marx, Philosophie*, Saint Amand, Gallimard.

²⁸ « Ergo-manager signifie que l'on cesse, à tous les niveaux des organisations humaines, d'hypostasier les normes antécédentes, de réifier les partenaires, interlocuteurs, exécutants, usagers..., comme s'ils n'étaient pas, jour après jour, creusets de dramatiques d'usage d'eux-mêmes, porteurs à des niveaux très divers de réserves d'alternatives. Ceci implique un souci, une veille, une inquiétude permanente pour ceux qui ont cette responsabilité ou ce pouvoir, dans leur rapport à ceux dont ils attendent un résultat industriel » (Schwartz et Durrive, 2009, p. 242). Cette posture est pertinente à tous les niveaux hiérarchiques.

- Lecourt D. (2006), *Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Mucchielli A. (1991), *Les Méthodes qualitatives*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Mendel G. et Prades J-L. (2002), *Les méthodes de l'intervention psychosociologique*, Paris, La Découverte.
- Mormesse M. (2014), *L'évaluation du travail social : une nécessité impossible ?* Paris, L'Harmattan.
- Oddone I., Ré A., Briante G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière*, Paris, Editions sociales.
- Prades J-L. (2007) (dir.), *Intervention participative et travail social. Un dispositif institutionnel pour le changement*, Paris, L'Harmattan.
- Prévot-Carpentier M. (2007), *Travail et re-travail de la démarche ergologique : la dynamique d'un dispositif à trois pôles et la circulation des concepts*, Séminaire Public de l'Institut d'Ergologie, 11 mai 2007,
- http://sites.univ-provence.fr/ergolog/pdf/semDOC/SemPub11.05.07_MPC.pdf, p.3.
- Schwartz Y. et Durrive L. (2009), *Travail et ergologie : entretiens sur l'activité humaine (I)*, Toulouse, Octarès Editions, p. 254.
- Schwartz Y. et Durrive L. (2009), *L'activité en dialogues : entretiens sur l'activité humaine (II)*, Toulouse, Octarès Editions, p. 257.
- Schwartz Y. (2000), *le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès Editions.
- Vial M., Caparros-Mencacci (2007), *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Bruxelles, De Boeck.

Contrepoint en regard de la philosophie de Simone Weil

Laure Minassian *

Le point de vue développé ici n'est pas celui d'une spécialiste, mais plutôt d'une sociologue centrée sur l'activité d'apprentissage dans des contextes multiples (la classe, l'alternance, le travail, etc.), invitée à débattre en séminaire SEMAT. L'ergologie, étymologiquement *discours sur le travail*, est pour moi un champ méconnu, qui s'inscrit, sur le modèle de certains axes de mes travaux, dans une perspective pluridisciplinaire au regard d'une activité humaine essentielle.

Le projet de l'ergologie, me semble-t-il, consiste à attraper l'activité de travail par ses normes (en son sens latin *mettre d'équerre, mettre droit, norma*), tout autant qu'à penser sa renormalisation - puisqu'il n'existe pas de normes sans écarts vis-à-vis de celles-ci. Cette saisie des normes comme des renormalisations s'effectue à partir du point de vue de ceux qui font le travail, notamment dans le cadre de « Groupes de Rencontres du Travail » (GRT) dans lesquels sont mis en réseau des savoirs quotidiens, incorporés, ancrés, implicites, et des savoirs plus stabilisés tels ceux de l'*ingenium*, ou encore de la science, que l'on pourrait qualifier, pour le dire vite, de partageables et dicibles. Ces perspectives où se croisent la pensée de Canguilhem, celle de Wisner ou encore celle d'Oddone, peuvent venir faire écho au projet philosophique de Simone Weil, voire construire des ponts. C'est ce point que je vais à présent développer.

Pour Simone Weil, le monde, la vie, l'expérience, plus fortement encore l'expérience du travail est le lieu d'un effort manuel et intellectuel participant potentiellement d'un enracinement de la pensée. Le travail, ses objets ne sont pas uniquement ce sur quoi les individus exercent leurs propres forces, mais ils sont potentiellement porteurs d'une « *vertu réfléchissante de soi* » (Weil, 1949 ; 1951), car le contact avec la nécessité, avec le réel dans ce qu'il a de plus brut, offre une puissance d'agir et de penser inédites.

Le travail est, selon Weil (id.) un espace qui en puissance permet une conscience réflexive, et cette puissance s'exerce en de multiples endroits. C'est notamment le cas en ce qui concerne ce que l'auteure nomme l'« *effort de traduction* », pas si éloigné du projet des GRT, où il s'agit pour les travailleurs de ne pas réduire le travail au lieu de production, mais de penser le produit dans sa destination à autrui, et travail comme un adressage à un destinataire : « (...) *il y a quelque chose d'étranger dans ce qui a été élaboré par d'autres et pour d'autres.* » (Weil, 1949). Cet au-delà de soi pour aller vers autrui par la médiation du travail constitue potentiellement pour l'auteur un « *échange culturel* ».

Le travail transforme les sujets en même temps que les sujets transforment la matière, il permet de développer un échange entre soi et la matière, ce qui n'est pas sans rappeler les travaux de Meyerson (1948 / 1995) pour qui le travail peut se décliner comme « *œuvre* », et permettre de sortir d'une attitude d'adhérence qui « *ampute* » (Weil, 1951) l'horizon. On verra dans cette dernière phrase un clin d'œil aux concepts développés par Louis Durrive autour du couple *adhérence/désadhérence*, en référence aux travaux qu'il a produit avec Yves Schwartz. Mais plus qu'un clin d'œil, ce couple opératoire permet de distinguer sans compartimenter des positionnements possibles, qui relèvent aussi de « *points de vue* » (Durrive, texte de cet ouvrage), de lier deux types de registres socio-cognitifs invitant à un aller-retour entre *prescrit et réel*.

* Socio-linguiste, ESCOL-Paris 8, ICARE-ESPE de La Réunion

Pour construire d'autres ponts possibles, je propose un autre couple qui relève de l'opposition *métier/profession*, en vue de situer la connaissance de métier comme ressource pour résoudre des problèmes empiriques, techniques et scientifiques. Car si on sait que des éléments pertinents identifiés par les travailleurs ne peuvent être reconnus que dans l'activité en train de se faire (Rosanvallon, 1998), et que les opérateurs développent une expertise propre, l'enjeu majeur du couple *métier/profession* permet de réaffirmer l'intérêt de cette connaissance que l'ingénieur et le technicien ne peuvent formaliser d'où ils sont placés. Rendre publique cette dernière, en discuter avec autrui dans la perspective d'exprimer des besoins, de construire une culture de métier, d'identifier des régularités par la résistance de l'empirie, autorise à construire un savoir différent de celui censé le produire, mais plus encore, sa publicisation vise à effacer les statuts sociaux du travail (producteur, technicien, ingénieur) pour créer une communauté d'intérêts et fonder une communauté savante déhiérarchisée.

Penser le travail comme lieu de transformation consciente, comme lieu où chacun des travailleurs fixe son empreinte, est une manière de considérer la connaissance de métier comme connaissance à part entière, et non pas comme sous-produit d'une culture légitime. Quelle que soit l'activité professionnelle exercée, celle-ci devrait idéalement référer à un collectif plus large que celui du travail en tant que tel, car elle constitue une participation à la construction d'une société. Le travail est alors érigé en valeur politique, et chacun à partir de là où il se situe pourrait, dans cette perspective, participer d'un projet plus vaste de gestion, d'organisation, la voix du producteur comptant tout autant que celle du concepteur.

Ces perspectives politiques, éminemment démocratiques, ne sont d'ailleurs pas étrangères à la pensée de Oddone, pour qui les savoirs scientifiques ne sont pas à transmettre vers la sphère ouvrière, mais à poser sur le même plan que les connaissances des travailleurs. Une perspective démocratique profondément ancrée dans une philosophie weillienne que Chenavier résume ainsi : « *le monde habite chaque individu* » (Chenavier, 2007).

Bibliographie

- Chenavier R. (2007), « Simone Weil », *Revue d'éthique et de théologie morale* 2/2007 n°244, 31-40.
- Durrive L. (2018), « Les différents usages de la notion de compétence en entreprise au regard du couple « adhérence-désadhérence ». Un exemple d'apport conceptuel de l'approche ergologique ». *Céreq Echange* n°7.
- Meyerson I. (1948), *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Vrin, rééd. Albin Michel (1995).
- Oddone I. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière*, Messidor / Éditions Sociales.
- Rosanvallon P. (1998), *Le Peuple introuvable. Histoire de la représentation démocratique en France*, Bibliothèque des histoires, Gallimard, rééd. Folio-Histoire (2002).
- Weil S. (1949), *L'enracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*, Coll. Idées, Gallimard.
- Weil S. (1951), *La condition ouvrière*, Coll. Idées, Gallimard.

Conclusion : **quelques aspects marquants de la démarche ergologique abordés au cours de la séance du séminaire**

Jean-Paul Cadet , Samira Mahlaoui***

Nous faisons ici référence à quelques aspects théoriques et méthodologiques renvoyant à la démarche ergologique, et par là même à une partie des échanges et des débats qui ont émaillé la journée du SEMAT consacrée à cette démarche d'analyse des activités de travail en décembre 2016. Ces aspects ont la prétention de représenter quelques lignes fortes, sinon quelques enseignements à retenir à son propos, sans, loin de là, chercher à couvrir toute sa diversité et ses composantes. Notons aussi que notre objectif n'est pas ici de reproduire un compte rendu fidèle et exhaustif de cette séance de séminaire. L'intention est d'exploiter les échanges et les débats qui se sont manifestés à la suite des exposés des intervenants, selon la visée précitée. De ce fait, les propos tenus par les uns et les autres ne sont pas retranscrits en tant que tels et les remarques et les analyses proposées ici n'engagent que les rédacteurs de cette conclusion. Il n'y a d'ailleurs aucune mention des personnes qui ont pu prendre la parole sur tel ou tel point. De plus, plusieurs éléments évoqués à la suite n'ont pas été développés pleinement de cette manière au cours de la séance, et de même, tout ce qu'elle a généré comme échanges n'y figure pas.

1. La renormalisation comme source de vie au travail

La séance du SEMAT dédiée à l'ergologie a en particulier été l'occasion de revenir sur le concept de renormalisation, qui est au cœur de cette perspective (Durrive, 2015). En premier lieu, tout le sens et la portée de ce concept-clé dans l'analyse des situations de travail ont été rappelés. C'est d'abord au sein de chaque situation individuelle et singulière que se joue la renormalisation. Le travailleur se saisit toujours spécifiquement des différents prescrits et donc des différentes normes qui pèsent sur lui. Il les transgresse, les tord, les enfreint plus ou moins. Le cas échéant, il fait aussi converger au moins provisoirement ces différentes normes quand elles divergent, voire en crée ou en expérimente de nouvelles en situation lorsqu'il est amené à faire des choses qui ne font pas partie des attendus de son emploi ou de son métier. Par exemple les chauffeurs de bus urbain ont à faire comprendre aux usagers certains aspects à observer, pour qu'ils puissent exercer au mieux leur activité, alors que cela est ignoré ou minoré au sein de leur fiche de poste. De fait, le travailleur ne fait jamais ce qu'il a à faire « normalement ». Il transgresse toujours le prescrit global, actualise et personnalise en permanence les normes auxquelles il fait face, et ce par volonté mais aussi et surtout le plus souvent par nécessité. Et cette transgression des normes révèle certainement ce qui est le plus dur à faire dans une activité professionnelle. Elle devrait ainsi être toujours prise en compte au premier chef dans les appréciations de compétence ou de professionnalisme.

La renormalisation est de fait le processus qui permet au travailleur d'agir, selon ce qui a le plus de sens possible pour lui dans la situation considérée. Parce qu'elle met le doigt sur ce processus, l'ergologie présente ceci de particulier, par rapport aux approches classiques en sociologie et en théorie des organisations, de s'ancrer dans une philosophie du vivant, où les sujets sont censés

* Ingénieur de recherche, Département Travail Emploi professionnalisation, Céreq.

** Ingénieure de recherche, Responsable de l'animation du Réseau des Centres associés, Céreq.

essayer sans cesse d'adapter à leurs valeurs le milieu où ils évoluent. Dans cette approche, le travailleur est en effet avant tout un vivant, qui tente à ce titre de gagner sur le milieu, de créer et d'instituer même son propre milieu. Jamais satisfait, il cherche d'ailleurs constamment à le transformer. Il y a là une dimension du soi essentielle. En effet, le sujet ne peut vivre en santé sans cette tentative permanente d'instituer son milieu.

La renormalisation n'est pourtant pas qu'une affaire purement individuelle. Cela peut – et même doit – être aussi un processus collectif. L'activité a de fait un caractère collectif important, impliquant des infractions, des transgressions, des expérimentations de normes, opérées en situation à plusieurs. En outre, il y a constamment un enjeu de socialisation et de discussion des différentes formes de renormalisation pratiquées individuellement, à l'échelle des équipes ou des groupes de travailleurs confrontés au quotidien à des normes analogues. Il s'agit alors d'échanger et de débattre sur les différentes manières de faire et donc de renormaliser en situation, pour déboucher ainsi sur des renormalisations collectives.

Reste à socialiser davantage, c'est-à-dire à légitimer, institutionnaliser ces formes collectives de renormalisation à l'échelle des organisations ou des institutions. D'ordre socio-politique, l'enjeu à ce niveau est de les faire pleinement reconnaître comme nouvelles normes légitimes. Cela passe alors le plus souvent par une capacité des collectifs à les mettre en visibilité, à mener la lutte pour leur reconnaissance, à résister face aux normalisations concurrentes et potentiellement inadaptées, ce qui constitue un autre aspect du vivant dans le cadre de l'approche ergologique. L'exemple des assistantes sociales est alors cité. La norme censée encadrer classiquement leur activité est de ne jamais signer à la place des usagers. Mais dans les situations urgentes, quand par exemple l'utilisateur risque de ne pas profiter de ses droits, il importe parfois de signer des formulaires ou des pièces administratives à sa place. Le combat des professionnels et des collectifs qu'ils constituent consiste dès lors à faire reconnaître cette pratique de renormalisation comme légitime auprès des différentes institutions concernées.

La transformation des renormalisations individuelles et collectives en nouvelles normes institutionnalisées apparaît d'une manière ou d'une autre comme la dynamique à favoriser. Ces nouvelles normes institutionnalisées sont en effet appelées à être éprouvées, débattues et modifiées à leur tour par les travailleurs et leurs collectifs. C'est comme cela, d'ailleurs, que se dessine l'histoire des professions et des métiers.

2. Pour un enracinement dans le travail qui prenne aussi de la hauteur

Afin de capter cette expérience fondamentale des normes que représente la renormalisation, la séance du séminaire a montré tout l'intérêt d'adopter un raisonnement dialectique. D'un côté, il convient de tenir compte des situations de travail auxquelles sont confrontés les travailleurs et les collectifs au quotidien (logique d'« adhérence »). De l'autre, il faut considérer les dimensions plus générales, plus abstraites, plus éloignées de ces situations (organisation et management du travail, stratégies d'entreprise, politiques publiques, histoire personnelle des travailleurs etc., qui relèvent d'une logique de « désadhérence »). Ces dimensions déterminent dans une certaine mesure les situations de travail, les contraignent ou alors les autorisent. Mais elles se transforment aussi elles-mêmes, au contact des effets autonomes et en partie imprévus produits par ces situations.

Sur le plan de la démarche, il est clair qu'un puissant enracinement dans le travail – pour faire écho à Simone Weil (1949) –, et donc dans l'adhérence, s'impose. Cet enracinement est le premier moyen à employer pour sortir, au moins provisoirement, de la désadhérence, toujours omniprésente dans

l'élaboration de nos représentations habituelles, autant savantes que spontanées. Cet enracinement s'incarne concrètement dans une analyse de l'activité.

Dans le cadre de cet enracinement, il est surtout important de saisir le point de vue du travailleur. Et pour cela, il faut tenir compte de l'adhérence, et pas seulement du discours tenu de façon générale par ce travailleur en tant que personne. Le point de vue renvoie aux situations auxquelles il est confronté concrètement, à l'obligation qu'il a de faire des choix, de trancher entre des prescriptions ou des normes divergentes, de les faire converger au moins relativement pour agir dans ces situations. Il donne à voir au nom de quoi, de quelles valeurs le travailleur tranche et oriente effectivement son action.

Un tel enracinement dans les situations de travail permet ainsi de bien comprendre l'expérience des normes, et plus particulièrement comment les travailleurs font face aux contraintes qui pèsent *a priori* sur eux, comment ils prennent des initiatives en situation et font preuve ainsi de compétence. En la matière, les choses ne sont d'ailleurs pas simples. Les contraintes n'apparaissent pas uniquement contraignantes, si l'on peut dire. Elles sont aussi à considérer comme des moyens de faire pour les travailleurs, des points d'appui et des occasions pour prendre des initiatives. Elles créent de fait les circonstances des prises d'initiative, celles-ci résultant du dialogue qu'établissent les sujets avec leur milieu. De plus, les contraintes ne préexistent pas toujours aux initiatives. Si la plupart du temps et en majeure partie, le monde social nous est d'abord donné, l'initiative ou le projet de la personne peut être premier et devancer les obstacles qu'elle va rencontrer pour le réaliser. De même, comme nous l'avons vu, elle peut être à l'initiative de nouvelles normes et donc de futures contraintes potentielles. De fait, il faut donc aller voir la situation concernée pour considérer tout cela avec précision et sagacité.

Par ailleurs, cette plongée dans les situations de travail permet d'user plus adéquatement de notions aussi controversées que celle de compétence. Ainsi, la compétence professionnelle n'est pas vue comme un état de fait immuable, appartenant en propre et à jamais à l'individu. Elle s'avère être avant tout une relation, en regard d'une situation : une compétence « s'accorde à » ou « correspond à » une situation donnée, contextualisée. Elle se révèle dans tel ou tel domaine précis. La personne en soi ne peut être considérée globalement comme compétente ou incompétente. Pareille orientation permet d'éviter tout classement aussi injustifié que violent entre « incompétents » et « compétents ».

L'analyse de l'activité peut du reste être d'un grand secours pour faire face aux nombreux conflits qui existent aujourd'hui autour de la compétence (Durrive, 2016). L'exemple de la formation en alternance, perturbée constamment par un conflit de ce type, est alors évoqué. Acteurs « encadrants » de l'alternance, les formateurs et les tuteurs en entreprise ont des préoccupations différentes et ne conçoivent pas de la même manière la compétence. Les premiers s'inscrivent dans une logique de conformité par rapport à un référentiel et un cursus, tandis que les seconds raisonnent avant tout selon une logique d'utilité. Formateurs et tuteurs d'entreprise dialoguent donc difficilement¹. Il convient ainsi d'en revenir à l'activité, pour avancer et passer outre les difficultés nées des discours différents tenus sur la compétence. Ce qui pose alors la question de la formation des acteurs (en particulier les tuteurs) à l'analyse de l'activité.

C'est ainsi vers une approche dialectique entre désadhérence et adhérence, entre analyse « ergonomique » et analyse « sociologique » du travail, que on doit tendre. Le couple désadhérence-adhérence, qui renvoie notamment au rapport entre l'implicite et l'explicite, doit être privilégié dans le raisonnement.

¹ On a pu par exemple s'en rendre compte, lors d'une étude récente sur le tutorat des jeunes en formation professionnelle initiale (Mahlaoui et *alii*, 2018).

D'ailleurs, si la notion de compétence renvoie aux situations de travail, elle est aussi à appréhender plus généralement à partir de ce couple désadhérence-adhérence. En particulier, elle est à trouver dans le lien à établir entre l'action concrète et située à réaliser et les savoirs, généraux, abstraits ou au moins issus de l'expérience à mobiliser. Plus largement, on peut considérer avec Yves Schwartz que la compétence se compose de plusieurs ingrédients (Schwartz, 1997), les uns relevant plutôt de la logique de l'adhérence, les autres, plutôt de celle de la désadhérence. Ces ingrédients peuvent être ainsi distingués, mais en même temps jamais séparés, pour ne pas perdre ce qui fait l'unité de la compétence. Ce caractère multidimensionnel traduit sans doute la différence habituellement faite entre la compétence au singulier et les compétences au pluriel.

Dans tous les cas, les acteurs qui usent du vocable en tant qu'outil conceptuel au service de leur action (évaluateurs, recruteurs, formateurs, tuteurs, managers dirigeants, managers de proximité...) ne le font pas de la même manière, à l'appui de la même acception. Ils adoptent une conception de la compétence qui se positionne différemment sur le continuum que forme le couple adhérence-désadhérence vis-à-vis des situations de travail. Cela plaide donc bien pour un raisonnement global et dialectique, établissant constamment un rapport entre ces situations et les aspects généraux qui les produisent et/ou qui en résultent.

Dans une perspective d'analyse du travail qui se veut à la fois compréhensive et transformatrice, l'enjeu méthodologique va être en conséquence d'établir un dialogue sur l'activité entre acteurs positionnés différemment sur ce continuum adhérence-désadhérence, et porteurs de savoirs et de points de vue distincts sur cette activité, puisque n'occupant pas la même place et ne jouant pas le même rôle au sein des organisations du travail. Il va donc s'agir de rendre possible un dialogue entre les travailleurs, leurs managers, aussi bien ceux qui sont en charge d'encadrer leur activité au quotidien que ceux, plus distants, chargés de l'organiser ou la gérer, mais aussi entre ces différents protagonistes du travail et toutes sortes d'experts, porteurs de savoirs susceptibles de nourrir utilement la réflexion sur la conduite de cette activité. Le défi méthodologique est donc de faire dialoguer différents points de vue.

3. Dialogue et dialogue et dialogue

Dialogue entre des professionnels, dialogue entre ces professionnels et leur hiérarchie, dialogue entre les mêmes professionnels et un chercheur-intervenant, dialogue entre eux et d'autres chercheurs porteurs d'expertises spécifiques, dialogue entre différents types de savoirs... : le dialogue est bien la pierre angulaire de la démarche ergologique, la condition d'une bonne appréhension des activités de travail, en mesure de favoriser leur consolidation, leur amélioration et/ou leur transformation. Là encore, ce point fondamental est ressorti de la séance du séminaire SEMAT.

De fait, la démarche ergologique d'analyse du travail n'a pas tant pour objectif de découvrir et comprendre l'être humain au travail *en soi*, de façon distanciée, que de découvrir et comprendre *avec lui* la réalité du travail qu'il affronte, et ce par le biais d'une co-élaboration rendue possible par un dialogue. Celui-ci doit dès lors porter dans un premier temps sur son expérience du travail, et plus particulièrement sur les difficultés et les problèmes concrets qu'il rencontre en situation, sur ce qui le questionne et le dérange au quotidien, sur ce qui l'amène à faire des choix, à opérer des renormalisations, sur les raisons et les motifs de ses choix ou arbitrages. L'échange doit ensuite chercher à problématiser et à analyser pareil questionnement ou dérangement, et à élaborer et discuter les concepts susceptibles d'en rendre compte ou enclins plus généralement à donner à voir et à penser les réalités que le travailleur vit dans son activité. Un tel dialogue doit également avoir pour objet l'organisation de la recherche-intervention elle-même : sa méthode, ses modes

d'investigation. Comment mettre en place et favoriser ce dialogue ? Faut-il procéder ou non à des investigations complémentaires ou préparatoires, comme des observations de situations de travail ? Etc. Tous ces éléments sont discutés au préalable avec les professionnels qui exercent l'activité de travail étudiée.

Le dialogue dont il question ici ne se limite certainement pas à des relations bilatérales entre le chercheur-intervenant et divers titulaires de l'emploi analysé. Il implique des échanges dans des groupes de pairs, au cours desquels ceux-ci sont conviés à discuter, à débattre, à co-analyser. C'est d'ailleurs principalement de ce dialogue entre pairs qu'émergent les nouveaux savoirs et les perspectives de développement professionnel, ceux-ci et celles-là émanant avant tout des confrontations et des controverses produites en dialoguant. De plus, il est en général associé à des observations des situations de travail, permettant de préparer les échanges et de donner à voir les pratiques professionnelles concrètes, par-delà la seule production discursive auquel il donne lieu.

Le dialogue ainsi établi a pour caractéristique de produire des transformations potentielles chez les acteurs qui y prennent part, notamment en termes de points de vue, voire en termes de prise de conscience. Il permet une meilleure compréhension des situations de travail et l'élaboration éventuelle de nouveaux savoirs sur ces situations. Notamment, il peut donner chair à des nouveautés, à des transgressions qui s'expérimentent dans le réel des activités, et contribuer à leur conscientisation et à leur diffusion. Il recèle en ce sens des « réserves d'alternatives » (Schwartz, 2014), des possibilités de transformation, et ouvre ainsi sur une possible praxis.

La portée transformatrice du dialogue concerne bien sûr les professionnels pour lesquels l'activité fait l'objet de l'analyse. Amené à dialoguer sur ce qu'il fait, le travailleur narre l'expérience qu'il en fait et la met en récit, sinon en intrigue. Ce faisant, il est aidé à s'exprimer sur son activité, étant entendu qu'il s'agit là d'un exercice toujours très difficile. Généralement, on n'en parle pas aisément. Il y a forcément des aspects implicites, tacites, voire inavouables, de fait difficiles à verbaliser. Dialoguant sur son activité, le travailleur fait donc un retour réflexif sur elle et questionne le sens ou les significations qu'il lui octroie, ce qui le conduit à développer son expérience ou sa compétence, à se transformer ainsi potentiellement. Il procède alors à une « activité constructive », comme pourraient dire les spécialistes en didactique professionnelle (Pastré, 2007). Et le potentiel transformateur sera d'autant plus important que le dialogue ne se limitera pas à un colloque singulier entre le travailleur et le chercheur-intervenant, mais impliquera aussi des échanges avec des pairs sur leurs pratiques. Les nouveaux savoirs susceptibles d'émerger s'expriment, s'affinent, se fortifient en effet avec les autres, avec le collectif de travail. La discussion part alors des situations de travail singulières, du concret, du vécu, pour aboutir à des analyses et élaborations partagées, préludes à des transformations possibles.

Cependant, le changement potentiel issu de ce dialogue a trait aussi au chercheur-intervenant. Dans la perspective dialogique, celui-ci se met dans une posture où il va chercher à apprendre des travailleurs auprès desquels il intervient et de leur singularité. Il est donc enclin à revoir ses hypothèses, ses présupposés, et ainsi à se transformer lui aussi. Dans le cadre d'un tel dialogue, on ne se situe pas à vrai dire dans la posture hypothético-déductive classique. On est dans une posture de co-construction des analyses et des savoirs.

Partant, à quelles conditions un dialogue, portant sur une activité de travail, peut-il être instauré dans le cadre d'une intervention-recherche ? De fait, semblable dialogue ne se décrète pas. Il est au contraire à faire émerger, à installer, à maintenir, à développer dans la durée, et cela relève de la volonté et de la responsabilité des acteurs censés y participer plus ou moins directement : les protagonistes de l'activité étudiée, leur direction et leur hiérarchie appelées au moins à engager les moyens nécessaires, et bien sûr le chercheur-intervenant, à qui il revient de faciliter et de conduire les échanges et les débats. L'enjeu est d'autant plus vif qu'il est impossible de s'appuyer ici sur un

guide méthodologique. Un tel guide serait d'ailleurs une hérésie, car contraire à l'essence même du dialogue, qui se fonde avant tout sur des apprentissages singuliers, s'effectuant à chaque fois en marchant et ouverts constamment sur une part d'inattendu, d'imprévisible.

Certains principes à observer sont néanmoins pointés. En premier lieu, le fait de bénéficier de temps s'impose comme une condition essentielle. En second lieu, il faut savoir créer et entretenir une relation de confiance avec les professionnels pour lesquels l'activité de travail est à analyser. Sans cette condition, impossible pour l'intervenant de parvenir à comprendre quoi que ce soit de leur activité, et ce même s'il en vient à passer avec eux beaucoup de temps, notamment en immersion et en position d'observateur. Ils ne se livreront pas, ou en tout cas pas assez, sur leur expérience intime du travail. Pour créer la confiance, la démarche à mettre en place doit nécessairement reposer sur la constitution préalable d'un groupe de pairs ou rassemblant des membres d'un même collectif de travail. En effet, en cas de groupes interhiérarchiques, la parole ne serait pas libérée. Le volontariat est également un principe fort. En outre, la relation à construire avec chacun des protagonistes qui accepte de s'impliquer et avec le groupe qu'ils forment est une relation de sujet à sujet, fondée sur une certaine égalité. Pour cela, il est important de les engager le plus en amont possible dans la construction et la formulation de la problématique de la recherche-intervention, et de les considérer ainsi comme ses principaux sujets, loin donc d'être de simples objets d'étude ou de recherche.

Le chercheur-intervenant est amené à adopter une posture exigeante. Pour lui, la co-production des analyses et des savoirs issue du dialogue qu'il noue avec les professionnels, qui se crée entre ces derniers et qui se manifeste entre leurs savoirs investis et divers savoirs institués, est une véritable épreuve, requérant un positionnement spécifique et un réel savoir-faire, sinon tout un art. Il lui faut tout à la fois savoir jouer au naïf pour favoriser la description des situations de travail en restant en même temps dans une relation authentique avec les professionnels, savoir leur laisser libre la parole, notamment quand ils s'expriment sur les difficultés qu'ils rencontrent et la souffrance qu'ils ressentent, tout en régulant cette parole, savoir s'effacer et se taire quand le dialogue s'engage entre eux, savoir faire émerger des débats et des controverses en favorisant cependant la bonne entente et la confiance au sein du groupe de pairs, savoir « sentir » les bons moments pour mettre en discussion des analyses à visée générale et conceptuelle², etc. On peut du reste se demander s'il n'y aurait pas lieu de faire de ce « savoir faire dialoguer » un objet de capitalisation en soi. Ne serait-ce pas utile, en effet, d'inviter les chercheurs-intervenants adeptes de ce type de démarche de prendre le temps de travailler collectivement sur leur expérience en la matière ? De leur côté, on a sans doute besoin aussi de témoignages, d'échanges, d'une sorte de méta-dialogue sur les expériences de mise en dialogue vécues ici-et-là auprès de tel ou tel groupe de professionnels, et au sein de telle ou telle organisation ou institution.

Reste à savoir dans quelle mesure organiser, étendre aussi le dialogue avec les autres acteurs de l'organisation, en particulier afin de socialiser davantage les savoirs co-élaborés et les renormalisations admises collectivement, sinon de les faire reconnaître sur le plan socio-institutionnel.

On pense surtout aux différents managers, des dirigeants aux encadrants de proximité, en passant par le management intermédiaire, qui sont des acteurs à embarquer au moins à un moment donné et en partie dans la démarche, ne serait-ce que parce qu'ils représentent, le plus souvent, les commanditaires, les financeurs ou les encadrants des professionnels impliqués. Ces acteurs doivent au minimum être tenus au courant sur la démarche et son déroulement. Mais on peut aussi aller plus loin en entrevoyant un dialogue spécifique à part entière avec tout ou partie de ces différents

² On a sûrement là un savoir-faire capital à développer et à mobiliser, que l'on retrouve d'ailleurs dans toutes les autres approches qui s'appuient aussi sur des entretiens collectifs de type clinique, comme par exemple en clinique de l'activité (Clot, 2006) ou en sociologie clinique (Roche, 2016).

managers. L'enjeu méthodologique est alors de concevoir une ingénierie d'intervention, un dispositif permettant un aller-retour entre ces managers et les travailleurs placés sous leur responsabilité participant à la démarche d'analyse. L'aménagement d'un espace de parole particulier pour les managers, sous la forme par exemple d'ateliers ou de séminaires collectifs, est également concevable. Un tel espace n'a pas alors vocation à être simplement un comité de pilotage, mais aussi à contribuer à analyser les rendus et les productions des professionnels impliqués au premier chef dans la démarche. Parfois, ce sont les managers eux-mêmes (qui sont bien entendu des professionnels eux-aussi), aux différents niveaux de la ligne hiérarchique, qui peuvent être associés à l'analyse de leur travail et amenés à dialoguer sur son contenu et son vécu. Dans tous les cas de figure, l'embarquement de la hiérarchie dans la démarche demande toujours un gros travail, pour lequel le chercheur-intervenant ne dispose pas toujours du temps nécessaire. Par ailleurs, il faut être conscient du risque de voir les managers prendre ou reprendre la main sur la conduite de l'étude, au moment ou à la suite de leur embarquement dans la démarche.

Le même genre de réflexion peut concerner les autres pairs, et par extension les autres catégories de personnel non-engagées dans la démarche, de même que les usagers, les clients et plus généralement les acteurs à qui s'adressent en priorité l'activité analysée. Il est sans aucun doute judicieux de chercher à impliquer d'une manière ou d'une autre les « gens de métier » ou les autres catégories de salariés jusqu'ici non-impliqués. Force est néanmoins de reconnaître que le temps manque le plus souvent pour cela, obligeant à favoriser au mieux des formes d'échanges plus « légers », à l'occasion de simples opérations d'information. Même constat à propos des usagers ou des clients, avec en plus l'idée que leur implication ou non dans la démarche dialogique d'analyse du travail sera là fortement tributaire des objectifs poursuivis par la recherche-intervention.

4. Les Groupes de Rencontre du Travail, ou l'archétype de la démarche ergologique

La séance du séminaire SEMAT a enfin permis de se focaliser sur les dispositifs dits de Groupes de Rencontre du Travail (GRT). Mis en place depuis les années 2000 dans divers lieux à l'initiative de chercheurs-intervenants ergologues (hôpitaux, caisses d'allocations familiales, restauration collective, EDF, secteur du bâtiment...), ces dispositifs concentrent et cristallisent tout ce qui vient d'être relaté à propos de la place et des conditions du dialogue au sein de la démarche ergologique. A ce jour, ils représentent certainement l'archétype ou le cadre d'intervention le plus abouti de cette démarche.

Les GRT ont explicitement vocation à produire des savoirs sur des activités de travail sur la base de processus faisant dialoguer tour à tour certains au moins de leurs protagonistes, ces derniers avec le chercheur-intervenant et divers experts, ainsi que tout un ensemble de savoirs portés par les uns et les autres. L'optique poursuivie est avant tout opérationnelle. Il s'agit le plus souvent de tenter de résoudre un problème concret, déterminé au préalable au sein d'une organisation (ex : transmission des savoirs d'expérience rendue problématique à la suite d'un changement dans les modalités de recrutement, conception d'une évaluation du travail adaptée à une activité donnée, prévention des risques d'accident du travail...). Les GRT consistent en effet, très clairement, à produire des analyses visant non seulement à décrire et à comprendre des situations de travail mais aussi et surtout à transformer ces situations, dans le sens d'une résolution du problème identifié au départ ou d'une amélioration plus générale, notamment en référence à d'autres problèmes découverts ou abordés en cours d'opération.

A ce titre, les GRT favorisent la créativité et l'innovation, et diffèrent d'autres démarches d'intervention sur le travail comme les groupes d'analyse des pratiques. Dans le cas des GRT, on

trouve les notions d'arbitrage, de débat de valeurs et de normes, qui sont cruciales. De plus, personne ne se pose dans un GRT en qualité de « sachant ». Et il y a bien là le projet de partager et de produire des savoirs.

Un GRT constitue toujours un outil singulier, spécifique à une situation d'intervention, de nature plastique et évolutive en cours même d'intervention, en chantier permanent en quelque sorte. On y voit en effet surgir des débats, s'opérer des déplacements, se manifester un processus spécifique, imprévisible à son démarrage. Cependant, un GRT suppose tout un ensemble d'actions pour fonctionner au mieux.

Un important travail de formulation de la demande et de négociation s'impose en amont avec le commanditaire, lequel ne se confond pas bien sûr avec les protagonistes des activités de travail amenées à être mises en discussion au sein des groupes à constituer. D'emblée, il importe également que les professionnels qui se montrent volontaires pour prendre part à un GRT comprennent qu'ils s'engagent dans la démarche pour mettre en débat la manière dont ils exercent leur métier afin de transformer à terme ce mode d'exercice. Il faut aussi qu'ils acceptent de respecter un certain nombre de règles de fonctionnement propices à la dynamique de groupe et à une élaboration collective. Par exemple, il est tout à fait essentiel que chaque participant admette qu'il n'est pas là pour évaluer ses collègues.

Au cours des réunions des groupes, chacun est alors appelé à mettre à plat, à exposer, à raconter toutes les problématiques qu'il rencontre en situation. Toutefois, dans la mesure, comme nous l'avons vu, où il n'est jamais facile de parler spontanément de son activité, de surcroît au sein d'un groupe de pairs, il est opportun de s'appuyer sur des observations de situations de travail en amont ou en parallèle du fonctionnement du groupe en partant de leur enseignement, afin de faciliter la verbalisation. Sans cette pratique, on risque en effet de rester souvent à la surface des choses par rapport à la complexité du quotidien, et ce surtout dans le contexte des professions où les salariés sont peu accoutumés à s'exprimer sur leur vécu, à prendre la parole.

Cependant, le principal enjeu est de parvenir à mettre en débat la manière d'exercer le métier concerné entre les différents participants au groupe, au-delà de leur seule expression individuelle, avec pour finalité de partager, de créer des savoirs sur ce métier, de faire émerger et reconnaître de nouvelles normes de travail ou des normes réactualisées. Un GRT est donc avant tout un espace collectif, provenant toujours d'une synergie entre plusieurs individus, d'un travail d'élaboration mené en commun. Puisqu'il importe de faire vivre en même temps les singularités individuelles dans ce cadre collectif, un GRT s'appuie ainsi sur une dialectique constante entre pareilles singularités et espace collectif.

Par ailleurs, le GRT est bien un lieu de proposition et d'élaboration conceptuelles. A mesure que le groupe avance dans ses réflexions et ses débats, le chercheur-intervenant introduit des concepts académiques (issus de l'ergologie, mais en principe pas seulement) pour rendre compte du travail décrit individuellement et collectivement. Il part alors des anecdotes fournies, des situations relatées par les professionnels pour réaliser cette introduction d'ordre conceptuel, la mettre en discussion et créer ainsi les conditions de son affinement ou de sa révision, via notamment des formalisations qui se précisent ainsi petit à petit. C'est cela qu'on appelle finalement la mise en mots de l'expérience individuelle et collective du travail. Cette action du chercheur-intervenant est donc essentielle. Il introduit des concepts chemin faisant, au moment qui lui semble opportun, selon sa propre expérience acquise en la matière, selon son « savoir faire dialoguer », comme on a déjà pu le dire plus haut.

D'une manière ou d'une autre, la principale limite des GRT reste sans aucun doute leur ambition. En effet, il faut toujours beaucoup de temps, notamment pour passer de la verbalisation à la

formalisation écrite, ou pour permettre le meilleur aller-retour possible entre le chercheur-intervenant et les divers membres du GRT.

Autre élément à prendre en compte, renvoyant également à ce qui a déjà été noté précédemment : le fait que les GRT ne doivent pas constituer des groupes interhiérarchiques, en particulier pour éviter de brider la parole. Cependant, la question des modalités d'un dialogue à nouer avec la ligne hiérarchique est à chaque fois à traiter nécessairement au sein du collectif formant le GRT. Cela a en particulier trait à la restitution des travaux et des productions réalisés par les GRT, auprès de la ligne hiérarchique en général et du commanditaire en particulier. Discutée au sein même de chaque GRT dans ses modalités comme dans ses contenus, cette restitution a lieu autant que possible au cours de l'intervention via des réunions de suivi, notamment dans le cadre d'un comité de pilotage. Mais il apparaît souhaitable d'organiser la restitution finale à l'Université ou au sein de l'institution d'appartenance du chercheur-intervenant, avec l'appui du directeur scientifique de la recherche-intervention correspondante, et en présence d'autres chercheurs-intervenants, pour donner au travail réalisé une légitimité scientifique, dépassant le seul cadre organisationnel où ce GRT s'est tenu.

Ajoutons que l'expérience a montré tout l'intérêt d'organiser des GRT composés de managers, notamment intermédiaires ou de proximité, à côté des GRT rassemblant des professionnels opérationnels.

Enfin, la pérennisation d'un GRT, notamment au-delà de la durée prévue pour l'intervention, est toujours un long combat. Notamment, il faut savoir communiquer en interne sur ses apports, prévus ou non initialement, renvoyant à la problématique de départ ou aux problématiques ayant émergé en cours d'opération (comme on le voit souvent par exemple en matière d'amélioration des conditions de travail). Il faut aussi savoir réintégrer les décideurs au processus, comme nous venons juste de le voir.

Des expériences de pérennisation ont néanmoins d'ores et déjà été constatées, en particulier dans le milieu hospitalier. Les démarches concernées avaient créé une sorte d'irréversibilité, en amenant les personnels impliqués, sinon leur hiérarchie directe, à réclamer leur reconduction – elles étaient devenues à leurs yeux des outils indispensables à leur action collective. Leurs apports avaient été aussi reconnus, démontrant ainsi leur utilité et leur opérationnalité aux yeux des directions. Dans un hôpital psychiatrique, la pérennisation a pris ainsi une forme exemplaire : une « équipe mobile ergologique » a été créée, avec notamment un poste à plein temps dédié au sein de la structure à la mise en place et à l'animation de GRT.

Bibliographie

- Clot Y. (2006), « Clinique du travail et clinique de l'activité », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°1, pp. 165-177.
- Durrive L. (2015), *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*, Toulouse, Octarès Éditions.
- Durrive L. (2016), *Compétence et activité de travail*, L'Harmattan, Logiques sociales.
- Mahlaoui S., Cadet J-P., Gosseaume V., Simonet P. (2018), « Organiser et exercer le tutorat des jeunes en formation au sein des petites structures », *Céreq Etudes*, à paraître.

- Pastré P. (2007), « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche et Formation*, n°56, pp 81-93.
- Roche P. (2016), *La Puissance d'agir au travail. Recherches et interventions cliniques*, Eres, Sociologie clinique.
- Schwartz Y. (1997), « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble », *Education Permanente*, n°133, pp 9-34.
- Schwartz Y. (2014), *Où se trouvent les réserves d'alternative ? Travail et « Projets-héritages »*, séminaire Gabriel Péri du 2 avril 2014,
cf. www.gabrielperi.fr/assets/files/doc/Yves%20Schwartz.docx.
- Weil S. (1949), *L'Enracinement*, Paris, Gallimard.

Postface

Yves Schwartz*

Dans le cadre du projet du Céreq, de mieux cerner les contours de l'activité de travail pour mieux ajuster les relations entre la formation et l'emploi, le projet de cet ouvrage était de donner à voir, à travers les apports de divers(e)s auteur(e)s, quelle pouvait être la contribution propre de la démarche ergologique. Celle-ci s'appuie sur une certaine conception de l'activité humaine, inscrite dans une vision anthropologique, qui fait dire justement à Xavier Roth qu'il s'agit de proposer une méthodologie non pas d'« analyse » de l'activité – ambition déraisonnable si, par définition, nous sommes des êtres d'activité – mais des modifications *par* l'activité des normes du travail. Si l'activité est toujours négociation de compromis avec des normes antécédentes, toute formation qui cherche à outiller l'activité de travail est forcément toujours à repositionner par rapport à ces négociations (la démarche ergologique parle de « double anticipation »). Un tel repositionnement des cinq principales fonctions RH est précisément l'objet du texte de L. Durrive. Comme le dit fort justement le texte de conclusion, cette négociation, qui est toujours « renormalisation » partielle des normes antécédentes, s'enracine dans le vivre, source de santé et vie au travail, et recrée en permanence de la singularité ; c'est « le cœur », le plus dur à saisir de l'activité de travail, ce qui a un effet retour sur la conception de la « compétence », du « professionnalisme ». Le travail comme activité d'un vivant, « *cherche toujours à gagner sur son milieu* ».

Comme le disent encore les auteurs de la conclusion, qui synthétisent remarquablement l'ensemble des contributions, c'est cette approche qui fait la différence avec beaucoup d'approches classiques en sociologie du travail ou des organisations. Cette négociation de normes qui pour celles-ci peuvent paraître « résiduelles, c'est précisément ce sur quoi on ne doit pas faire l'« impasse » » (S. Mailliot). Ou encore, comme le dit I. Dromard, ce « *pas de côté* » dont résulte une « *puissance abrasive de ré-usinage des normes* » fait que le travail des chercheurs ne peut être d'entériner des hypothèses *ex ante*, comme dans d'autres démarches de recherche : il faut accompagner la mise en visibilité de ce ré-usinage en pénombre.

Ce ré-usinage ne peut être saisi que dans le *hic et nunc* auxquels par définition se confronte toute activité humaine. Même si tous les textes insistent sur le fait que coller au *hic et nunc* ne saurait être le tout de leur visée, et ne s'accorderait d'ailleurs pas aux objectifs du Céreq, plusieurs textes, notamment celui de L. Durrive et le texte de conclusion, montrent pourquoi il faut partir d'abord du couple « adhérence (adhérence à ce *hic et nunc*)-désadhérence », et le faire travailler pour réinterroger la problématique Formation–Emploi. Il faut d'abord se sentir convoqué par la « dramatique » au cœur de l'adhérence, pour se prémunir provisoirement de l'unilatéralité de la désadhérence, toujours omniprésente dans l'élaboration de nos « *représentations habituelles, autant savantes que spontanées* ». Cette captation de nos jugements sur les agirs humains par leur approche en désadhérence, celle qui essaie de les penser en neutralisant leur *hic et nunc*, celle qui privilégie leur lecture en les catégorisant comme « faits » plutôt que de chercher à apprendre dans quelle mesure ils sont toujours des « faire histoire » partiellement singuliers, cette captation nourrit le risque majeur de médire de l'activité humaine ; même si cette adhérence est toujours tendancielle, si l'adhérence n'est qu'un *pôle*, supposant que des aires et durées variables de ici et maintenant seront pris en considération selon les questions en débat.

* Professeur émérite de philosophie, Aix-Marseille Université

Comme le rappelle L. Durrive, cette adhérence n'est pas absorption dans un milieu vécu comme une nature dont aurait disparu toute trace d'intention et de fabrication humaines. Contrairement au monde animal, l'humanité « *culturalise l'adhérence* », ce qui veut dire que notre expérience de l'adhérence est une « *expérience de normes* » : des normes instituées dans l'histoire humaine, dans l'histoire des peuples, des groupes, des institutions, des entreprises, médiatisent et saturent nos rapports en valeur aux milieux de vie. L'adhérence est donc bien une renormalisation au sens où elle est confrontation toujours problématique à un univers de normes socialement instituées, anonymes et antécédentes à tout agir industriel. Ce *hic et nunc* est donc une confrontation tout azimut avec les diverses sphères de désadhérence dont relèvent les normes antécédentes, c'est bien une « *expérience de normes* », selon cette formule de L. Durrive.

Ainsi, on tombe sur le « paradoxe » de l'adhérence, ou sur la contradiction interne du terme, et c'est ce paradoxe qui va contraindre à repositionner partiellement les approches de la compétence, de la formation professionnelle, les normes du management... : l'agir en adhérence, s'il ne peut être approché que dans l'ici et maintenant¹, est en même temps un arrachement à l'adhérence puisqu'il est débat avec l'univers différencié des normes qui le précèdent et l'encadrent². On veut dire que cet agir dans l'adhérence est le contraire d'un agir qui serait intégralement déterminé par les normes qui l'encadrent ici et maintenant. Des formes variables de désadhérence sont bien omniprésentes dans cet arrachement mais dans le cadre de son débat avec les diverses sphères normatives. Nier ce débat, c'est ne rien voir de ce qui fait le vivre au travail. Mais l'assumer oblige à prendre ses distances par rapport à toute figure de l'exécutant, de l'« appliquant » (de consignes, de procédures), et donc admettre que l'agir est toujours négociation d'un certain « *usage de soi* » (S. Mailliot). Qu'on le veuille ou non, ce paradoxe de l'adhérence est une « irruption » d'un « soi » (X. Roth), sujet de cette négociation, dont toutes les « sciences du travail », et au-delà, l'anthropologie et la philosophie devront œuvrer à en mesurer les implications opérationnelles comme conceptuelles : comment comprendre ce « soi » et comment une telle entité peut-elle gérer le rapport Formation – Emploi ?

Au premier plan des thématiques impliquées : la présence d'un monde de valeurs au cœur de tout agir industriel. S'il y a débat, sauf à se condamner à l'immobilité, il faut trancher, donc *préférer*, ce qui suppose l'obscure présence d'un univers axiologique au sein de ce « soi » qui doit « user de lui-même ». Et sauf à retomber dans la primauté de la désadhérence, la façon toujours renouvelée dont cet univers obscur va interférer, va peser dans cette négociation d'arrachement à l'adhérence, est inanticipable. Ces valeurs opérantes, toujours retravaillées par la situation, ne peuvent être « transmises », formalisées, répertoriées dans des références métiers ou des manuels, comme dit S. Mailliot. Comment évaluer ce qui n'a pas de prix ? se demande I. Dromard, aux prises avec les pratiques d'évaluation dans les activités du travail social qui ne produisent aucune valeur marchande. Mais cela est vrai de toutes les préférences qui, parce que la négociation est toujours singulière, ne peuvent faire l'objet d'une échelle quantitative, métrique qui serait toujours un retour vers le privilège – l'« usurpation » dirait G. Canguilhem – de la désadhérence : comme l'exprime X. Roth, si la normativité de l'usage de soi est à établir sur le plan de l'expérience, toute tentative de l'établir à distance, en exterritorialité des tensions liées à la hiérarchisation et à l'inter-normativité des normes antécédentes, est irrecevable.

Mais la démarche ergologique ne souhaite nullement en rester là, elle voudrait contribuer à outiller un enrichissement des dialectiques qui opèreraient d'abord entre la formation et l'activité industrielle, avant d'opérer entre formation et emploi. Ces dialectiques, dont aucun texte de cet

¹ Ce que la démarche ergologique pointe comme discipline ou ascèse ergologique.

² Ce que G. Canguilhem caractérise comme : « Faire à quelque distance de ce qu'il est prescrit de faire » (in « Présentation » de Y. Schwartz, *Expérience et Connaissance du Travail*, Editions Sociales (1988), 2012, p.21)

ouvrage ne sous-estime les difficultés, s'articulent simultanément sur deux registres : celui des valeurs, et celui des savoirs.

Celui des valeurs, on vient de l'évoquer : s'il y a arrachement *dans* l'adhérence à l'adhérence, cela veut dire que l'usage de soi promeut dans le visible ou l'invisible un « faire autrement » ou un faire localement (ré-)inventé - concernant des micro-gestes, des procédures, l'invention de nouvelles formes de travailler ensemble, une « torsion » discrète ou visible des objectifs attendus... – ce que nous appelons des « réserves d'alternatives ». Ces alternatives en attente, produites par les usages de soi et leurs renormalisations, peuvent être à un pôle des propositions concrètes pour rendre plus opérationnelles les normes antécédentes, ou à l'autre pôle des propositions pour en repenser certaines, discrètement ou plus frontalement. Dans la vie des organisations, ces réserves sont plus ou moins en attente d'évaluation, de publicisation que ce soit dans l'horizontalité des entités créées pour mieux travailler ensemble et/ou dans la verticalité hiérarchique. La notion d'emploi, définie en désadhérence, cache la plupart du temps cette insubstituable prise d'initiative, ce point de vue sur la situation (L. Durrive) qui définit toute activité humaine et qui potentiellement peut redéfinir les contours de ce qui est neutralisé comme emploi. Ces réserves d'alternatives n'ont nulle automaticité quant à transformer telle dimension d'une organisation ou de la vie économique, sans débat sur leur pertinence, mais on ne peut ni préparer à, ni parler de l'« l'emploi » en ignorant que cette tension traverse toute situation de travail, et qu'elle en re-dessine *hic et nunc* les formes.

Mais cette dialectique « resterait en l'air » si elle ne trouvait pas une assise dans une forme de confrontation de savoirs sur laquelle les contributions se sont très remarquablement étendues. Ces « arrachements à l'adhérence dans l'adhérence », ces dramatiques d'usage de soi, ces renormalisations, si ce sont des arbitrages et non des actes gratuits, ne peuvent se comprendre sans des formes de savoirs autour desquels ils pivotent. Savoirs au statut compliqué, nous les avons longtemps appelés « investis », investis dans le « corps-soi » qui les loge et les métabolise. L. Minassian, se référant à Simone Weil, rappelait que l'expérience du travail participe pour elle d'un « *enracinement de la pensée* », porteuse d'une « *vertu réfléchissante de soi* ». Quoique l'on puisse en dire, ces savoirs hybrides entre le corps et l'intelligence sont comme aimantés, mobilisés par la question : comment négocier mon agir pour tenter d'affecter positivement ma santé de vivant au travail ? De ce fait, ce sont ces savoirs qui nourrissent les arbitrages, qui soutiennent notre mise en hiérarchie des normes et configurent ainsi l'intrication des valeurs et de l'agir. Instant après instant la vie en nous doit réévaluer à quelles conditions elle peut vivre : les attendus de cette réévaluation tissent en nous registre des valeurs et registre des savoirs. Voir par exemple les trois illustrations de « *travailler, c'est renormaliser* » dans le texte de X. Roth : chaque fois le choix renvoie à un « parce que », un « pour », un « rendre raison » conscient ou inconscient, su ou insu. Ainsi, passer plus de temps sur une œuvre importante, signer un formulaire à la place du bénéficiaire, ou faire des choix souvent obscurs à nous-mêmes, sur la façon, pour le corps-soi, de penser sa santé, ces divers arbitrages convoquent des savoirs de la situation pesés en valeur pour trancher son usage de soi.

Est donc mise au premier plan une interrogation épistémologique sur les rapports pertinents entre les savoirs et l'agir (le réusinage de *l'emploi*) qui ne peut laisser indifférent le souci opérationnel du Céreq. Deux formes de savoir se confrontent dans tout agir qui se veut efficace : ces savoirs, dont nous parlons, qu'on appellera des « savoirs-valeurs » noués à ces arbitrages dans l'adhérence, et des savoirs stabilisés, enseignables à distance de tout agir singulier, et dont l'inestimable valeur est justement de pouvoir se formuler sans que soit impliquée la singularité de celui qui les formule, d'où leur pouvoir d'anticipation. Comme le dit encore L. Minassian, le travail va lier deux types de registres cognitifs, et I. Dromard va beaucoup insister sur cette confrontation dont la rencontre est un problème critique des relations professionnelles : confrontation entre deux représentations du travail, entre deux rapports à des valeurs différentes, les unes traversant les dramatiques de l'usage de soi, les autres posées et définies par anticipation et à actualiser dans les normes de comportement. « *Deux intelligibilités véridiques se côtoient, évoluent en parallèle* ». Deux formes

d'expertise différentes, qui conduisent I. Dromard à poser la question centrale au cœur du management : « *les savoirs narratifs auront-ils autant de poids que les savoirs numériques ?* ». Va-t-on, se demande L. Ropert, rendre visible le travail, les arbitrages, les savoirs valeurs ?

Pas étonnant que les valeurs d'« humilité » (I. Dromard), l'assomption d'« incomplétude » (S. Mailliot), la « conscience de l'incomplétude de soi », l'« humilité nécessaire » échappant aux présupposés de domination (D. Efos), apparaissent aux auteur(e)s comme une condition nécessaire pour que cette confrontation des savoirs se déploie, en lieu et place d'un affrontement dissymétrique, en une dialectique féconde.

Il y a donc un déplacement tout à fait naturel des préoccupations des auteurs sur les conditions d'une posture de dialogue authentique : nul n'a prise sur la connaissance de l'agir industriel s'il se désintéresse de cette mise en rencontre studieuse de ces deux types de savoirs. En sachant que les « savoirs-valeurs », les « savoirs narratifs » du fait même de leur imprégnation dans l'adhérence par le registre des valeurs, n'ont pas la forme de la généralité qui donne force et clarté à l'argumentation conceptuelle, privilège de la désadhérence. Asymétrie dans la mise en visibilité de ces deux savoirs, tendue socialement dès lors que le parler conceptuel et catégorisant est d'autant plus l'usage langagier de la hiérarchie que celle-ci minore l'écart entre le travail réel et le travail prescrit (voir la distinction tendancielle dans le texte de L. Durrive entre le manager organisateur, qui tend à formuler les compétences à partir de « situations professionnelles types », et le manager de proximité qui spontanément n'en parle pas mais évoque plutôt la complexité des arbitrages en situation réelle). Les différents protagonistes, comme le dit le texte de conclusion, se situent différemment sur le continuum adhérence / désadhérence. D'où l'exigence du dialogue, « tout un art », un « savoir faire dialoguer » qu'il faut apprendre, dit justement ce texte.

On lira donc avec attention la contribution de D. Efos qui se préoccupe depuis longtemps des pièges et des obscurités que cache le mot « dialogue ». Un colloque de philosophie africaine, et l'évocation de la « pédagogie dialogique » du grand Paulo Freire lui donnent l'occasion de souligner les conditions d'un échange des savoirs où chacun puisse admettre que les savoirs de l'autre peuvent retravailler les siens propres : retrouver le sens de l'altérité, assumer une perte de certitude, savoir que c'est le « nous pensons » qui assure le « je pense », soutenu par cette affirmation souvent réitérée de Freire : nous sommes « *inacabados* », nous sommes chacun des êtres incomplets. A travers le descriptif méthodologique et les pratiques éducatives issus de ces principes, on mesure mieux une des raisons profondes des coopérations amicales et fécondes qui se sont développées depuis plus de vingt ans entre collègues et amis brésiliens et réseaux ergologiques francophones.

La dialogie ergologique (les « *dialogues socratiques à double sens* ») a donc tout intérêt à s'instruire de toute étude sur les énigmes de l'écoute langagière (comme le font de nombreux textes de C. Castejon, non présente dans cet ouvrage³). Comme le rappelle I. Dromard, ces savoirs valeurs sont des connaissances immergées, en sommeil, « torpides », comme les nommait G. Canguilhem, « *immobilisés par l'évidence et occultés par les habitudes* » dit-elle ; ou bien ils s'expriment sous des formes que nous ne savons pas entendre. On pensera encore ici à ce que dit L. Durrive des évaluateurs : ne pouvant plus évacuer la considération de l'adhérence, ils s'en tiennent finalement à un mixte pour repérer la compétence : « *une réalisation probante assortie d'une explicitation logique des arbitrages* ». Mais cette représentation de la compétence incluant ainsi une démarche réflexive, « *une construction logique, une combinatoire qui peut se modifier selon les situations* », donc transférable, reste une perception encore fortement marquée par la désadhérence, neutralisant les arbitrages concrets ici et maintenant. Cet attachement à la scénarisation logique de la compétence est bien ce qui bloque cette dialogie à double sens, asymétrie langagière qu'exploite, volontairement

³ Voir par exemple « Chiffrement parlant » ou la déstabilisation d'un dogme », *Empan*, 2012/4, n°88, pp 54-59, et « La résistance qui s'ignore », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2009/1, n°7, pp. 19-32.

ou involontairement l'asymétrie hiérarchique. Il n'y a pas dans l'adhérence, rappelle L. Durrive, « *d'arbitrage purement logique* », comme « *agencement neutre de différentes options* ».

On aura compris que cette dialogie n'est ni naturelle ni évidente dans le champ des relations professionnelles. Elle est déstabilisante, comme dit I. Dromard. Pour autant, les expériences sur lesquelles s'appuient les divers auteurs, et notamment les Groupes de Rencontre du Travail (GRT), vers lesquels convergent ces expériences, si elles n'occultent pas les difficultés, manifestent que ces « dialogues socratiques » sont susceptibles de s'ancrer dans les milieux professionnels et d'avoir des effets transformateurs très prometteurs. On lira avec intérêt la « petite histoire » que raconte L. Ropert au début de sa contribution : comment la mise en débat au sein d'un GRT d'une expérience de transgression des règles, régissant la surveillance des patients dans un hôpital psychiatrique, a permis de « décortiquer » cette situation de travail, de rendre visible ses arbitrages, d'évaluer collectivement ce débat de normes et la décision prise ; de là, des concepts plus généraux sur l'activité de travail, sur le travailler ensemble se dessinent, des propositions concrètes émergent à faire remonter pour repenser certaines normes antécédentes. Sa posture de soignante est renforcée, et de l'expérience de cette co-construction de savoirs sur l'agir s'élaborent de « nouveaux chemins », comme « l'équipe mobile d'Ergologie » visant notamment à prévenir la violence au sein des établissements de l'Assistance Publique des hôpitaux de Marseille.

On l'a dit, le propos de cet ouvrage est de s'inscrire dans les préoccupations opérationnelles visant à instaurer de riches dialectiques entre les savoirs, la formation et l'« usage » toujours recontextualisé de l'emploi. Les GRT ont bien cette visée, et plusieurs textes s'organisent autour de la conception de tels outils : ceux notamment de S. Mailliot, qui fut une des initiatrices de cette pratique, celui d'I. Dromard, celui de L. Ropert, qui en a travaillé la genèse historique et le texte de conclusion qui en synthétise les aspects majeurs.

Parler d'« outil » pourrait prêter à malentendu : en va-et-vient permanent entre la désadhérence, qui permettrait de stabiliser une « méthodologie » si elle était seule en cause et l'adhérence qui resingularise constamment les configurations techniques, sociales et humaines des situations à étudier, proposer un « guide méthodologique » de conception et de conduite de GRT serait, dit très justement le texte de conclusion, une « hérésie ». Comme le dit S. Mailliot, « *les raisons de la mise en œuvre des GRT ne sont jamais deux fois les mêmes* ». Il ne peut y avoir de « *méthode ergologique standard* », dit D. Efros, même si des principes généraux sont requis, comme le volontariat, la confiance, l'humilité (on l'a déjà évoquée), la parole libre, la nécessaire temporalité, la complémentarité des verbalisations collectives et des observations... (Voir texte de conclusion). La lecture des textes proposés en dira beaucoup sur la construction et la vie de ces GRT dont l'évolution, la labilité, la durée, les modalités diverses de pérennisation limitent les ambitions de toute modélisation.

Au bout du compte, si l'on a insisté sur la nécessité d'une immersion dans l'adhérence, parce que c'est ce pôle-là qui est le plus malmené, la visée de la démarche ici présentée est d'œuvrer à une dialectique productive entre les deux pôles, adhérence et désadhérence. Comme le précise si utilement le texte de conclusion, dans le GRT « *cependant, le principal enjeu est de parvenir à mettre en débat la manière d'exercer le métier concerné entre les différents participants au groupe, au-delà de leur seule expression individuelle, avec pour finalité de partager, de créer des savoirs sur ce métier, de faire émerger et reconnaître de nouvelles normes de travail ou des normes réactualisées* ». Rien ne pourra vraiment changer si les débats de normes en restent au niveau purement individuel, s'ils ne sont pas débattus, socialisés, pour en évaluer les potentialités d'alternatives positives. « *Créer des savoirs sur le métier* », réactualiser les normes : conformément à l'articulation des registres des valeurs et des savoirs, les GRT doivent être le lieu d'une « *montée en généralité* », comme le disent bien plusieurs textes. On a évoqué l'expérience de L. Ropert : décortiquer « sa petite histoire » dans ce dialogue à plusieurs voix, permet de repenser plus largement son expérience clinique,

l'« émergence » de nouveaux savoirs. Comme le dit le texte de conclusion, « *le GRT est bien un lieu de proposition et d'élaboration conceptuelles* » et à mesure que le groupe avance dans ses réflexions et ses débats, des « concepts académiques » sont introduits par le chercheur-intervenant pour être mis à l'épreuve. Les approches disciplinaires, dit D. Efros, « *alimentent systématiquement le processus d'analyse pour mettre en dialectique les dimensions « locales » et « globales » de la situation* ». Il faut « *décoder et réencoder une réalité* ». Cette « *montée en objectivité* » est la condition pour, dit I. Dromard, « *construire un monde commun* ». Mais, notons-le bien, cette « *montée en généralité* » ne vise pas un retour confortable et restabilisé vers la désadhérence : elle vise plutôt l'apprentissage d'une dialectique continue entre la fécondité des concepts anticipateurs et l'exigence de leur retravail par les renormalisations de l'activité.

Bien entendu, c'est là où l'épistémologique (la dualité des savoirs) se confronte au gestionnaire et au politique. Pas d'« angélisme » en la matière, rappelle S. Mailliot, « *réviser les logiques à partir du travail réel* », avancer vers un « *ergomanagement* » a qu'on le veuille ou non des dimensions quelque peu subversives, conclut I. Dromard. Il n'y a pas forcément convergence sur ce « monde commun à construire ». D'où la nécessité, comme le fait le texte de conclusion, sauf à rester stérile, d'envisager « *les modalités d'un dialogue à nouer avec la ligne hiérarchique* », de l'« embarquer » à un moment ou l'autre du processus, d'organiser le cas échéant des GRT de managers de divers niveaux⁴, en tout cas de « *réintégrer les décideurs au processus* », voire au-delà les usagers ou les clients.

*

On peut remercier le Céreq et les organisateurs de cet ouvrage d'avoir sollicité avec confiance les divers contributeurs sur leur façon de ré-envisager la relation Formation-Emploi à partir d'un point de vue qu'on dira ergologique. Dès lors que derrière « emploi », on pense « activité » (de travail), on mesure les problèmes redoutables que tous les participants ont eu à affronter dans leurs investigations sur cette relation. Mais on peut voir aussi à quel point cette entreprise est passionnante, et, espérons-le, prometteuse. De même que les GRT apparaissent comme un « outil démocratique » (I. Dromard), ce retravail proposé des liens entre formation et emploi, entre savoirs et agir, peut être considéré comme une tentative de resignification de ce que pourrait être aujourd'hui un vivre ensemble démocratique.

⁴ On notera d'ailleurs qu'I. Dromard se reproche de « *n'avoir pas suffisamment permis aux concepteurs d'exposer leurs choix* ».

Il s'agit, dans ce numéro, de s'interroger sur ce que peut apporter la démarche ergologique à la compréhension des relations formation-emploi-travail, d'un point de vue conceptuel et méthodologique. Cette publication comprend les articles issus d'une séance thématique du Séminaire d'Analyse du travail (SEMAT) du Céreq. Elle complète une série de publications antérieures (collection Relief Céreq) également issues des travaux du séminaire, et visant à présenter, discuter et confronter d'autres approches pour analyser le travail, et à saisir les liens entre les savoirs et les agirs professionnels.

Le séminaire d'échange et de production SEMAT a pour objectif, depuis près de 10 ans, de capitaliser les acquis du Céreq et de ses Centres associés sur le thème de l'analyse du travail. Il s'intéresse aussi aux autres outils développés et mis en œuvre par ailleurs, pour les faire connaître et les intégrer à la panoplie d'outils mobilisable par le Céreq. Il s'agit d'approfondir la connaissance de ces démarches en suscitant une réflexion collective sur l'articulation entre leurs principes ou caractéristiques et leurs usages. Le SEMAT examine leurs apports, leurs limites et leur contribution spécifique à la compréhension de la relation formation-emploi-travail.

Il repose sur des séances thématiques, mais aussi sur des séances dédiées à la présentation d'ouvrages récents sur le thème du travail et de son analyse. Ses publications apportent un matériau exploitable par les démarches d'analyse pour la conception et la réalisation de futures études et recherches sur les contenus d'emploi, les métiers, les pratiques professionnelles et leurs évolutions.

Centre d'études et de recherches sur les qualifications
10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28

ISBN : 978-2-11-151931-2 ISSN 2554-2346

