Université Paris VIII

ÉCOLE DOCTORALE EN SCIENCES SOCIALES 401

Laboratoire EXPERICE

Doctorat en Sciences de l'Éducation

ÉLEMENTS POUR REPENSER LA PROFESSIONNALISATION DES MANAGERS

à partir des travaux du **C**entre d'**I**nnovation et de **R**echerche en **P**édagogie de **P**aris (CIRPP)

Tome 2

Textes publiés ou en cours de publication

Contributions à colloques

Marlis Krichewsky

Thèse dirigée par Jean-Louis Le Grand, Professeur des Universités à l'Université Paris 8

Soutenue le 18 Mars, 2013

Liste des textes publiés (Tome 2)

T 2.1 - Chapitres d'ouvrages collectifs

2.1.1 Krichewsky, M. & Vial, M.(2007). VAE, politiques, enjeux et courants de pensée, dans HEMAR, T.*EuroguideVAL – Handbook for the professionalisation of APEL practitioners.* Arras: CIBC, 2007, 12–14. EN et FR 9

2.1.2 Krichewsky, M., Anastasiou, M., Edwards B-D. & Hemar T. (2007). Training appel professionals to receive disadvantaged people, dans Hemar, T.*EuroguideVAL – Handbook for the professionalisation of APEL practitioners.* Arras: CIBC, 14-18. 11

2.1.3 Krichewsky, M. (2007). Action research as an aid for designing vocational training courses: the example of professionalisation amongst APEL practitioners », dans HEMAR, T.*EuroguideVAL – Handbook for the professionalisation of APEL practitioners*. Arras: CIBC,.*Téléchargeable à* http://m.Krichewsky.free.fr/textes_EN.html 15

2.1.4 Krichewsky, M. & Vial, M. (2007). Formation des personnels de la VAE (Licence expérimentale dans le département des Sciences de l'éducation à l'Université de Provence www.educaix.com) dans Hémar, T. *EuroguideVAL – Handbook for the professionalisation of APEL practitioners*. Arras: CIBC, 2007, 1-2. 19

2.1.5 Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2012). Olin College: une variante de la pédagogie coopérative sur le mode communautaire. Dans Fourcade, F. & Sumputh, M. (coord.). *Oser la pédagogie coopérative*. Lyon : Chronique sociale. (en cours de parution) 24

T.2.2 - Articles dans des revues à comités de lecture répertoriées

2.2.1 Krichewsky, M. (2004). Note de lecture: "René Barbier (1996), La recherche-action. Paris : ECONOMICA, Coll. Anthropos: l'originalité de l'ouvrage. *Questions Vives*, Vol.2, N° 3.2004.133-135. 39

2.2.2 Krichewsky, M. (2005). Ausbildung von Evaluationsexperten in der Provence - Interview mit Michel Vial, Université de Provence, in *Zeitschrift für Evaluation* 2/2005 ,Verlag für Sozialwissenschaften, 303-318. Résumé en allemand et en anglais sur: http://www.zfev.de/fruehereAusgabe/ausgabe2005-2/index.htmlv 41

2.2.3 Krichewsky, M. (2007). De l'importance de la co-évaluation des pratiques dans la formation professionnelle initiale et continue des praticiens de la VAE. *Pratiques de Formation. Analyses. "La professionnalisation des acteurs de la VAE" Collection thématique "Reconnaissance et validation des acquis".* Septembre 2007, 125-142. 57

2.2.4 Krichewsky, M. (2008). Les compétences clé de l'Union Européenne, un outil de référence pour réformer nos systèmes éducatifs et de formation : 69

réflexions critiques », dans Mallet, J. & Boutte, J.-L (sous dir.), *Questions Vives,* N° 10*,* Université de Provence*,* Décembre 2008, 93-109.

2.2.5 Krichewsky, M. & Fourcade F. (2011). Pris dans la crise du capitalisme, comment concevoir la formation des managers autrement ? » dans Krichewsky, M. Fourcade F. (dir.) *Pratiques de formation. Analyses,* (Former les managers), N° 60/61, Université Paris 8, 2011, 17-97. 84

2.2.6 Krichewsky, M. (2011). Note de lecture : Datar, S.M. & Garvin, D.A. & Cullen, P.G. Boston (2010), Rethinking the MBA. Business Education at a Crossroads, Harvard Business Press, dans Krichewsky, M. Fourcade, F. (sous dir.), *Pratiques de formation. Analyses.* N° 60/61, Université Paris 8, 2011, 241-247. 137

2.2.7 Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2012). Analyse, catalyse et retroaction : effets non escomptés d'une expérimentation de dispositif pédagogique. *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes*, 7, 168-185. 142

T 2.3 - Articles dans des revues à comité de lecture non répertoriées

2.3.1 Fourcade, F. Krichewsky, M. (2011). Dispositifs: le plein et le vide … , dans *Personnel,* n°516*,* janvier, 60-61. 156

T. 2.4 - Communications avec actes dans un congrès international

2.4.1 Krichewsky, M. & Le Grand, J.-L. (2008). Pour qui roule le consultant? Contribution au colloque *"Évaluation des politiques publiques: cultures et futurs" de la SFE/DeGeVal* au Parlement à Strasbourg les 3 et 4 Juillet 2008. http://www.sfe-asso.fr/sfe-evaluation.php?menu_id=190&PHPSESSID=b7f8d6fae4c619e0e48f9985b95ad337 159

2.4.2 Krichewsky, M. (2009). « Pédagogie transitionnelle : L'expérimentation de soi accompagnée pour développer des "Soft Skills" » *Colloque des 40 ans de l'université Paris 8*, Paris 8, mai 2009. http://www2.univ-paris8.fr/colloque-mai/Communications/Pedagogie_transitionnelle--M-Krichewsky_S9_.html 168

2.4.3 Krichewsky & M. Fourcade F. (2009). « Entre cadre et liberté : une "pédagogie transitionnelle" pour développer des compétences transversales ? Analyse critique de deux dispositifs dans l'enseignement professionnel supérieur », dans les Actes du Colloque de l'AFEC *Orientation et mondialisation*, Dijon, Juin 2009. http://iredu.u-bourgogne.fr/colloques-organises-par-liredu/colloques-deja-organises/130-colloque-orientation-et-mondialisation.html 182

2.4.4	Krichewsky, M.& Fourcade, F. (2010). « Développer les compétences transversales non techniques (CTNT) dans l'enseignement supérieur : quels dispositifs de formation ? », Colloque de L'AREF, Genève, 12- 16 septembre 2010. Actes Actes coordonnés par Lucie Mottier Lopez, Catherine Martinet et Valérie Lussi en ligne à: http://www.unige.ch/aref2010/index.html .	196
2.4.5	Krichewsky M. & Fourcade F. (2010). « (Se) construire autour du vide : à propos de dispositifs de formation « vides mais habitables » en formation professionnelle universitaire? », - Actes du Colloque *Imaginaires, connaissances, savoirs*. du 25 au 27 Novembre 2010, Angers: Éd. CNAM Pays de Loire, 383-396. http://ouest.pleiad.net/Fr/ressource-0-8620-49221-150063-no.html#49221	209
2.4.6	Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2011). "Empty habitable frameworks (EHF): a new concept for organizational change." "*6th Colloquium on organisational change and development: advances, challenges and contradictions*"(EIASM)- Malte- Septembre 2011 Actes en cours de publication. Téléchargeable actuellement à http://cirpp.preau.ccip.fr/publications-colloques	223
2.4.7	Krichewsky, M. & Fourcade, F.(2011). " Pour une formation à l'entrepreneuriat qui apprenne à prendre des risques: analyse réflexive de quatre moments clé issus de formations initiales pour futurs entrepreneurs." - *Workshop international en ENTREPRENEURIAT (AGROSUP Dijon & EM-Lyon*) 26 et 27 septembre 2011. Film sur: http://www.canal-eduter.fr/videos/detail-video/video/enseignement-superieur-et-entrepreneuriat.html Publication prévue.	239
2.4.8	Krichewsky, M. & Fourcade F. (2011). « Maîtriser le "mou" : stratégies pour rendre fiable, identifiable et critiquable un dispositif de recherche souple, vague et foisonnant. » dans Bertin, G. (coord.) Actes du *Congrès AFIRSE/UNESCO*, Paris, 14 au 17 Juin 2011.	261
2.4.9	Krichewsky, M., Fourcade, F. & Sumputh, M. (2011). " Empty Habitable Frameworks for Transformative Learning: A Concept to Foster Soft Skill Development in Management and Management Education?" Athènes 27 au 30 Mai 2011: *Transformative Learning Conference*. University of Columbia. Actes téléchargeables sur: http://www.sunkhronos.org/books/ 609-616.	272
2.4.10	Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2012). L'esprit d'initiative: Essai de clarification en vue d'y former les managers. Actes du *Colloque "Formes d'éducation et processus d'émancipation*" CREAD & IUFM à Rennes du 22 au 14 Mai, 2012. (sur clés USB).	281
2.4.11	Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2012). « Training & Education: Emptiness as a Condition for Soft Skill Development.», *Twelfth International Conference on Management Knowledge, Culture and Change Management,* Chicago, 2012. http://m12.cgpublisher.com/proposals/20	294

2.4.12 Fourcade, F., Krichewsky,M. & Go, N. (2012). « From competition towards cooperation », *Twelfth International Conference on Management Knowledge, Culture and Change Management,* Chicago, 2012 http://m12.cgpublisher.com/proposals/21. 315

2.4.13 Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2013). L'entrepreneur et le cycle de la double transformation des savoirs., *2èmes rencontres de la Recherche et de l'Action "Enseignement, formation et accompagnement dans le champ de l'entrepreneuriat."* 31/01-1/02/2013 à Chambéry. EM Lyon & Savoie Technolab. 323

2.5 - Communications avec actes dans un congrès national

2.5.1 Krichewsky M. (2004) " A propos de la validation des acquis de l'expérience... et du pari sur le potentiel humain (à tout âge). Réflexions politiques." *Colloque "Validation des Acquis de l'Expérience*" Mai 2004 à Lambesc (Université de Provence, Sciences de l'Éducation). Contributions aux Colloque, 10-11. format inadéquat à la publication.

2.5.2 Krichewsky, M. (2005). « Éthique - évaluation - développement durable , Colloque *"La prévention des risques: quel pilotage et quel accompagnement ? Du changement dans les pratiques de l'intervenant en organisation",* Univ. de Provence, Lambesc, Mai 2005. Actes p.26-28. 334

2.5.3 Krichewsky, M. (2006). " À propos de l'identité nomade du consultant."Colloque Université de Provence, Sciences de l'Éducation Lambesc Mai 2006. *"La polyvalence : quelle identité professionnelle ? Un pluriel composite ou des dynamiques conflictuelles ?"* http://m.Krichewsky.free.fr/textes_FR/texte_FR_2.pdf 338

2.5.4 Krichewsky, M. (2009) "Le pédagogue voleur de temps ou passeur vers le sens?" *1ère Université d'été pour les Enseignants de la CCIP: "Enseignant à la CCIP: Quelles innovations dans ma pédagogie?*" Noisy-Champs, Juin 2009. Actes, 73-93. © CCIP. 341

2.6 - Communications orales sans actes dans un congrès international ou national

2.6.1 Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2012) "EBAR – a Framework for Managing Multi-partner and Multi-site Action Learning". *New Dimensions in Action Learning: Reinventing Leadership Development*. Conference August 1-2, 2012 MIT Sloan School of Management, Cambridge , MA. (Conference Book) 353

2.7– Rapports de recherche

2.7.1a Krichewsky, M. (2006). « Former les professionnels à accueillir des populations en risque d'exclusion dans les dispositifs VAE » Rapport de recherche pour la Commission Européenne dans le cadre du projet EuroguideVal. 2006.Téléchargeable à : http://m.Krichewsky.free.fr/textes_FR/texte_FR_1.pdf. 380

Peut être acheté à *European Training Village*

2.7.1 b *Version anglaise (non reproduite ici):*

Krichewsky, M. (2006). *Training APEL professionals to respond to the special needs of high-potential drop-outs,* EuroguideVAL – Projet Leonardo da Vinci, Research Report 2006. CEDEFOP Library: http://www.siov.sk/refernet/public/.../nal200606.pdf Also: http://m.Krichewsky.free.fr/textes_EN/texte_EN_1.pdf

2.7.2 Krichewsky, M. (2008) *Professionnaliser les entrepreneurs ? Exploration autour d'une pédagogie transitionnelle,* (papier de recherche fondé sur ART'TITUDE) décembre 2008, 28 p. CIRPP © CCIP 415

http://cirpreau.ccip.fr/arttitude-1

2.7.3 2.7.3 rapport confidentiel, voire *tome 3*

2.7.4 Krichewsky, M. (2009)" *Dérive créative » Expérimentation pédagogique dans une école supérieure de commerce*." © CIRPP2009. Chambre d'Industrie et de Commerce de Paris..39 p. http://cirpreau.ccip.fr/la-derive-creative 443

2.7.5 Krichewsky, M. (2010) "*Du dispositif de formation au dispositif de développement organisationnel :Du changement et de la vertu du vide*. (fondé sur la Dérive à l'ESCP et dans le DUFA de Paris 8) 22 pages. Rapport CIRPP © Chambre d'Industrie et de Commerce de Paris. 481

http://cirpreau.ccip.fr/sites/cirpreau.ccip.fr/files/Rapport%20la%20d%C3%A9rive%20VF%20%20MK.pdf

2.1.1

Krichewsky, M. & Vial, M.(2007). VAE, politiques, enjeux et courants de pensée, dans HEMAR, T.*EuroguideVAL – Handbook for the professionalisation of APEL practitioners.* Arras: CIBC, 2007, 12–14. (existe aussi en anglais)

1. La problématique politique sous-jacente au domaine d'ingéniérie de la formation dans lequel nous travaillons au sein du projet EuroguideVAL

Les politiques européennes de la formation et de l'éducation tout au long de la vie se rattachant aux noms des trois villes de Copenhague, Lisbonne, et Bologne. Elles ont en commun de s'inspirer simultanément de différents registres de pensée et se situent ainsi dans une complexité donnant naissance à une grande variété d'approches et de mises en oeuvre au sein des différentes cultures européennes. Un schéma nous permettra d'y voir plus clair:

Courants de pensée	**Enjeux politiques et humains**	**Moyens mobilisés**
Fonctionnalisme	économie néolibérale basée sur les compétences la plus forte du monde pour que l'Europe puisse tenir son rang	Soutien aux projets de R & D, Redynamisation de l'éducation /formation initiale, de l'enseignement professionnel continu et de l'enseignement supérieur, faire participer tous les acteurs concernés (y compris les représentant du monde économique) aux prises de décision
Humanisme	Favoriser le développement du potentiel en termes de compétences, de savoir et de participation culturelle de tous les Européens sans discrimination aucune	Assurer l'acquisition des compétences clé par tous, Rendre la formation professionnelle plus pertinente (aux besoins des personnes dans leur parcours) plus efficace (mise à disposition de moyens) et plus efficiente (p.ex. par la VAE en évitant le gaspillage d'apprendre deux fois la même chose)
Pragmatisme	Réaliser pas à pas le projet d'une convergence des cultures et particulièrement des cultures professionnelles et éducatives en Europe sans effacer ou amoindrir les particularités culturelles des pays membres	Renforcer la mobilité des élèves, étudiants et professionnels tout au long de la vie et soutenir des projets qui sont les laboratoires où l'on co-produit les embryons d'une culture européenne commune

De ce schéma inspiré de celui de (Vial 2001, p. 39) concernant les registres de pensées, nous pouvons tirer un triple éclairage pour évaluer les actions menées sur le terrain ! Il y aura toujours des actions affiliées plus fortement à l'un ou l'autre des trois enjeux. Mais au niveau de l'ensemble de la mise en oeuvre des politiques européennes citées on posera aussi la question de l'équilibre entre les trois. Ce qui est particulièrement intéressant (et difficile) dans une telle évaluation ex ante, chemin faisant ou ex post est le fait que chacun des trois enjeux

est teinté par les préoccupations s'exprimant dans les deux autres : aucun de ces buts ne saurait se réaliser sans les deux autres . Ainsi le défi économique libéral ne pourra être relevé sans une motivation forte des travailleurs qui ont besoin d'épanouissement au-delà de l'acquisition de compétences directement utiles. Sans intégration culturelle et notamment sans le développement de cultures professionnelles communes il y aura également des obstacles à la productivité économique. Aussi faudra-t-il que le climat social en Europe s'améliore à tous les niveaux. Deux pistes politiques se dessinent pour professionnaliser les acteurs :

- un investissement accru dans l'éducation, la culture et l'art (car ce qu'on économise dans ce domaine, on est forcé à le dépenser pour le social et l'assistanat),
- un soutien fort aux dynamiques qui vont dans le sens de la coopération plutôt que de la compétition qui a atteint un degré socialement dommageable.

2. Développer la conscience politique et éthique chez les professionnels (de la VAE par exemple)

Le projet EuroguideVAL a donné naissance à une formation au niveau Licence (BA), mais aussi à des formations plus courtes à des niveaux soit supérieurs (Master) ou non universitaires. La compétence de réflexion et d'approche critique nous semble importante à tous les niveaux, mais particulièrement au niveau universitaire. À partir du niveau licence (niveau 6 EQF) il ne s'agit pas seulement de devenir un bon professionnel, mais aussi de participer activement au développement de son métier ou de s'y préparer. D'*agent* le sujet devrait évoluer vers *acteur* et *auteur* de ses actes professionnels comme du développement de ses compétences (lifelong and lifewide learning).
Il s'agit donc pour nous d'intégrer l'éducation à l'approche critique dans les formations. Pour ce faire nous avons misé sur une triple démarche :

- informative : nous avons informé sur les politiques nationales et européennes dans le domaine professionnel et avons débattu de ces politiques
- formative : notre pari est que la formation à la recherche et par la recherche développe les compétences et outils de l'approche critique chez les apprenants
- réflexive : par la co-évaluation des pratiques rencontrées et expérimentées sur les terrains de stage, car c'est une formation en alternance qui cherche à professionnaliser par la réflexion sur l'activité

Cette triple démarche cherche à renforcer l'autonomie des professionnels. Invités à devenir les co-auteurs de leur processus de formation et - dans le cas d'une formation expérimentale - aussi les co-auteurs du référentiel et des dispositifs de formation qu'ils régulent en continu, ils y trouvent une fierté et prennent une part active comme nous avons pu le constater. Cela semble transférable dans d'autres contextes. Pour devenir un « bon » professionnel, il faut d'une part développer des compétences à un certain niveau, mais d'autre part *mûrir en tant que personne*, surtout si le métier est un « métier de l'humain ». Seule la maturité de la personne permettra une véritable assurance qualité dans un esprit de recherche de l'excellence et au-delà de la simple conformisation à des procédures.

Bibliographie

Vial, M.(2001). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts.* Bruxelles : De BoecK Université.

2.1.2

Krichewsky, M., Anastasiou, M., Edwards B-D. & Hemar T. (2007). Training appel professionals to receive disadvantaged people, dans Hemar, T.*EuroguideVAL – Handbook for the professionalisation of APEL practitioners.* Arras: CIBC, 14-18.

Access to APEL does not present the same difficulties for everyone. Starting out on the scheme is not always easy for common mortals, as is shown by a CEREQ study: First of all, you have to find a way in, identify someone who is both kind and in possession of useful information, draw up a project on the basis of which you commit yourself and then – with the help of an guidance counsellor – find the target certification that is both appropriate to your project and attainable on the basis of your professional or personal experience. Following agreement by the accreditation body, if you manage to find an accompanier and financial backing, then the real work can begin: you now have to extract the skills that you have developed from your past experiences and activities. By extracting them you develop and consolidate them. After this process, you are more competent than before! This is due to the combined effects of awareness, symbolisation through language and formal expression with a view to communicating them. Receiving populations who have, deliberately or not, broken away from the "System" If we look closely at these processes, we realise that implementing them requires (and develops) new skills of a different order: not really the same as the ones that enable us to achieve success at school, but nevertheless a reminder to many people of – bad – memories linked to their educational failures and frustrations. In certain people, APEL therefore rekindles educational trauma and causes a rejection due to a long history of failure or frustration linked to their former school life. This rejection is particularly noticeable in people who are living on the margins and who have broken away from neo-liberal values and the neoliberal idea of competition in all walks of life, including the system of learning with its marking system excesses. Here, there is a psychological handicap to be overcome before the individual can take an initial step towards APEL, which would nevertheless enable them perhaps to escape from their marginal existence and find work. Because this desire to escape from one's marginal existence can be perceived in a large number of people who have "dropped out" and survive on their own resourcefulness (see "Training APEL professionals to respond to the special needs of hight potential drop-outs")). They are often convinced that there is no possible way back. As they get older, and due to the various accidents of life, these marginal people run the risk of falling into destitution sooner or later. Some of them are aware of this and suffer from the threat. APEL would be a solution as long as suitable accompaniment could be found. For unskilled populations, who are sometimes handicapped by illiteracy and yet involved in an APEL scheme, it does occur that they develop a desire to move towards a training course and a professionalisation project. The CPE thus accompanies "specific" populations in upgrading their basic knowledge and defines APEL training and accompaniment procedures, taking into account their complex personal and professional history. The schemes on which the CPE works have the particular feature of combining the acquisition of the writing skills required to draw up an APEL application and accompaniment in acquiring basic general skills (literacy, numeracy…). This type of action, which is extra to APEL, works on the conditions and options for constructing a real certification procedure. A study based on interviews led us to consider the difficulty encountered by the heads of associations and companies in accompanying changes in strategy (national policies / service jobs policy, responses to tender invitations under the government contracts regulations, rationalisation of processes and the demand for professionalisation of employees (quality procedure, certification of services) and changes in terms of Human Resources (deployment of skills management, relations with unions, application of the DIF and GPEC …).

Ne pas diffuser S.V.P.

An article analyses three examples of applicants' procedures and reveals the requirements in terms of skills and training for the various people involved in such an approach focused on populations that are generally far remov[illegible] rewarding jobs. The CIBC team [illegible] in autonomy The Artois Ternois [illegible]ject, carried out some research [illegible] positioning of the professionals in [illegible] process with regard to this target population and the existing system (see "APEL and poorly qualified target groups lacking in Autonomy") The results point to a common nucleus of obstacles and curbs encountered by applicants in terms of information and advice, implementing the procedure and the ability to express themselves orally or in writing. The underqualified and unqualified population is one that has no evidence of qualification or a minimum qualification, such as a BEP or CAP (basic vocational diplomas).

Apart from the individual's level of training, which is not necessarily a sign of "social fragility", what causes the most difficulties in any integration process is the problem of autonomy. Autonomy here assumes that the individual has the ability to assess and critically comprehend what they are doing, as these skills are a decisive part of an APEL procedure. APEL requires an ability to analyse experience that implies reflectivity and to take on board the assessment panel's explicit and implicit expectations and requirements. These abilities, which are vital for the work that has to be done to build up the accreditation application, are precisely those that are missing amongst people who have a low level of autonomy and who therefore need reinforced accompaniment. Other curbs were revealed, linked to the applicant's cognitive and linguistic abilities (the application, the procedure…), psychological difficulties (educational failure, self-confidence…), cultural difficulties (self-image, perception of others…), an unsupportive family and social background and the applicant's financial situation. These obstacles and curbs reveal the need to review the APEL scheme in France if this right is to really become accessible to all citizens. Even more surprising, the research showed that, not only do certain professionals in reception, information and guidance structures that are not APEL Advisory Relays not have the "APEL instinct", but they have also internalised the idea that the procedure is too complex for the population in difficulty and therefore do not talk to

them about it. An interesting proposal to make it easier to monitor people in difficulty emerged from this field research: appoint a single referent to accompany the applicant throughout the APEL procedure. This idea, which was reiterated by a number of professionals interviewed, is one of the areas being experimented on in the Midi-Pyrénées region and is currently being tested in the Nord Pas de Calais region on underqualified population lacking in autonomy.

These experiments consist of developing a reinforced support system that is incorporated into the current scheme and should help to meet the needs of underqualified populations lacking in autonomy. The recommendations that emerge from them are:

* Broadcast the APEL culture Bring the initial information structures closer to the Advisory Relays Simplify procedures to facilitate access to this right
* Construct information targeted at this population, which still does not have an accurate perception of APEL
* Build in time for advice and discussion upstream, before starting out on the procedure. This would be used to: Work on constructing the individual's professional identity Help to verbalise and formally express their knowledge and skills
* Plan for a single referent throughout the procedure
* Introduce high-quality accompaniment for this population, at the risk of failure and extra social costs.

* Think about the place of the written word with accompaniers and accreditation organisations

These recommendations have implications for the way in which the scheme is organised, implemented and evaluated, and especially for the training of the people who intervene at each stage and throughout the APEL process. The study describes a training initiative that is intended to raise awareness amongst the people responsible for reception, information and guidance of the need to make special allowances for the specific difficulties experienced by underqualified populations lacking in autonomy in gaining access to APEL .
These examples of two social and training accompaniment organisations show the intricate link between the training needs of professionals and the specific difficulties of the populations they receive on the one hand, and with the political and social context on the other. It is not possible to consider only the needs of certain populations: we must also consider what answers we can possibly provide to the needs identified amongst these populations. This once again shows that a common training standard should always be translated into a more detailed standard and, above all, specific to the global context of the professional situation of the people concerned. To a certain extent, no one offering training can be exempted from doing what we have tried to do in this project: use an activity standard as a basis for creating an appropriate training standard. Conclusions: With regard to professionalising APEL staff, we can draw three types of lessons from the situation of those different population categories that may experience particular difficulties with the usual procedures:
1. For those people who live on the margins or have broken away from the dominant society in their country, everything depends on mutual “ownership” to make it possible to complete the procedure. Staff need to learn to abstain from any value judgements concerning these different people, to be open to their points of view, recognize the value of their often original experiences, encourage them to integrate into society without betraying their values... All this requires considerable listening and reception skills, and personal qualities such as respect for others, tolerance and imagination. But, apart from “ownership”, there is a need to ensure that the accompaniment contract is complied with, that the work is properly done, etc., which assumes that one knows how to politely but firmly adjust the situation when necessary. In the APEL Degree (University of Provence) we are working on developing these skills and qualities in modules 4,6,7,8 and 9 .These are mainly psychological, educational and ethical skills. In the common standards these skills are found in section 4.
2. For those people who lack the key skills, this adds a technical dimension: they need to be helped upstream or via reinforced accompaniment to acquire the know-how they need to complete the procedure they have embarked upon. A boost to their self-confidence is often needed and is also possible if the progress they make over time is valued. The skills required for this are similar to the skills required for trainers and are developed in relation with section 2 of the skills standard and modules 4,6,7,8 and 9 of the experimental degree (see "Professionaliser les acteurs de la VAE : Formation expérimentale - Licence VAE 2006-2007 -Les référentiels")
3. For those people with a motor or sensory handicap, APEL staff must consider them as “having a handicap” but not as “defined by their handicap”, which requires a great deal of work on the part of the professionals. They would also find it useful to be able to use the technical resources (hardware and software) adapted to make the procedure easier for people who otherwise could not get through to the end of an APEL process . These skills form part of section 2 of the common skills standard (see "Proposed common European standards for the professional development of APEL practitioners") although not all countries are in a position to provide the technical means required in their national languages.

Bibliography

Kogut-Kubiak, Morin, Personnaz, Quintero, Séchaud (2006): Logiques d'accès à la APEL et parcours de validation. Relief 12. Rapports du CEREQ . Marseille.

Krichewsky, M. (2006) Former les professionnels à accueillir des populations en risque d'exclusion dans les dispositifs APEL. A study carried out as part of EuroguideVAL (Leonardo da Vinci project). http://www.euroguideval.org/article.php3?id_article=86 also available in English.

Mencacci/Vial (2007): L'accompagnement professionne. Edition De Boeck Université. Brussels.

Hemar, T, Deblock E, Souissa, S « APEL and poorly qualified populations lacking in autonomy » www.euroguideval.org

For more articles written by the authors, see also: Pratiques de Formation. Analyses. Special APEL collection September 2007 "La professionnalisation des acteurs de la VAE".

2.1.3
Krichewsky, M. « Action research as an aid for designing vocational training courses: the example of professionalisation amongst APEL practitioners », dans HEMAR, T.*EuroguideVAL – Handbook for the professionalisation of APEL practitioners*. Arras: CIBC, 2007.

Since the so-called Social Modernisation Act of 2002 in France, all diplomas and titles now have to be gradually entered into the national certification directory and described by a standard that defines the certified skills grouped together in a few main areas. This is for two reasons: firstly, in the medium term, the aim is to standardise them across Europe, and, secondly, they must become accessible - with a few exceptions – through the accreditation of prior experiential learning. Faced also with the task of finding a place for university degrees in these standards, many people in charge of diplomas are still very hesitant. And yet, European harmonisation in the field of training and the accreditation of prior experiential learning require them to make the effort. The partners in the European EuroguideVAL project (Leonardo programme, 2005 selection(1.)) have decided to take the reverse route and design training courses based on standards. The professions concerned are known as emerging, and may even just be a set of functions amongst others, performed by professionals operating in different sectors according to the country they live in.

Basing the standards on research

The project consortium, which consists of training researchers, practitioners and engineers from five European countries, began its work with a trans-sector field study to identify the activities of APEL practitioners and a study of how these practitioners received groups who have special difficulties in dealing with the APEL procedure. Previous research(2.) showed that it helps to already have the basic skills (key skills(3.)) in order to have your learning certified, even if only to draw up your application or feel at ease in front of the certification panel. During the research phase, the three key questions were:

1. What are the activities of professionals during the various phases of the APEL procedure?
2. What skills do they use for these activities?
3. What particular skills are needed to receive groups in difficulty as part of the APEL process?

Dealing with different philosophies and cultures

But we very soon realised that:

1. The APEL legislation in our various countries is very different, if it exists at all.
2. The degree to which certification is used is also very different.
3. The importance attributed to diplomas is not the same from one country to another.
4. The distribution of tasks between the different professionals in the training and education sector can hardly be compared between one country and another.
5. The history of education and the economic and social situation have a strong influence on policies linked to APEL.

Globally, the differences lie between the two following extremes: the way of thinking that supports economic interests over and above everything else (liberalism) and the philosophy that focuses on the interests of the individual (humanist approach). The resulting values are generally seen as antagonistic and the representatives of each way of thinking tend to regard

the with caution, or even defiance. It is difficult to draw up a balanced approach combining macro-economic concerns with those of the individual caught up in a situation and for whom the challenge is to rise above it economically (professionally) and to construct himself psychologically. In the project, these contrasts have caused conflicts and divisions, but have never prevented people from taking an interest in each other and have led to a flourishing dialogue between cultures.

So: common standards or national standards?

At certain times during the project it was difficult to believe in anything other than national standards: in one place in the United Kingdom, APEL was the province of guidance counsellors, in Sweden the manager of a training centre can decide off his own bat to accredit his client's learning. And then, are they clients or users, of a right or a service that they pay for? And in relation with the underlying philosophy: should we direct the person towards certification that opens the door to professional areas where there are vacancies, or should we follow the client's deeper aspirations? In short: what do we mean by guide? Pushing the other person towards a goal that we have attributed to him, or placing what he needs at his disposal so that he can find his own way to where he really wants to go? Whatever answer one wishes to give to this question, the partners agreed on the need to know what we are doing, and therefore to distinguish between the two ways of thinking that are the basis of how we act: guidance and accompaniment. Once the distinction had been made, the rest was easier. The task of drawing up a common skills standard based on the four phases of a complete APEL was given to a researcher from the University of Provence, because the four phases of APEL are most easily found in France:

1. Guidance towards a target certification
2. Accompaniment with the support document
3. The accreditation panel (which gives full, partial or nil certification)
4. Monitoring the applicant on the road to employment, completing his/her certification or a training course

Then, on the basis of subsidiarity, countries can decide on their own detailed standards using this common standard, free of all details, as a framework. This is what was done for the experimental "APEL degree" at the University of Provence. The other partners clearly had greater difficulties, as they did not have the possibility of setting up equivalent courses in their own countries, but had to be content with grafting modules on to existing courses which were not based on formalised standards.

The experiments

At least one or two training modules have been designed in each of the countries taking part in the project and most of these havebeen tested and evaluated. These experiments should lead to a regulation of the standards and modules in each country and the common standards. We foresee that changes will take place first and foremost at a local level. If we take the example of the APEL Degree: an initial formative evaluation led to an adjustment in the course (content and methods) from the second semester. An evaluation-audit has led us to make a more deep-seated change to the modular framework of the course. But we do not believe that changes are needed to the skills standards. The chart below gives a view of the whole action research procedure that was carried out:

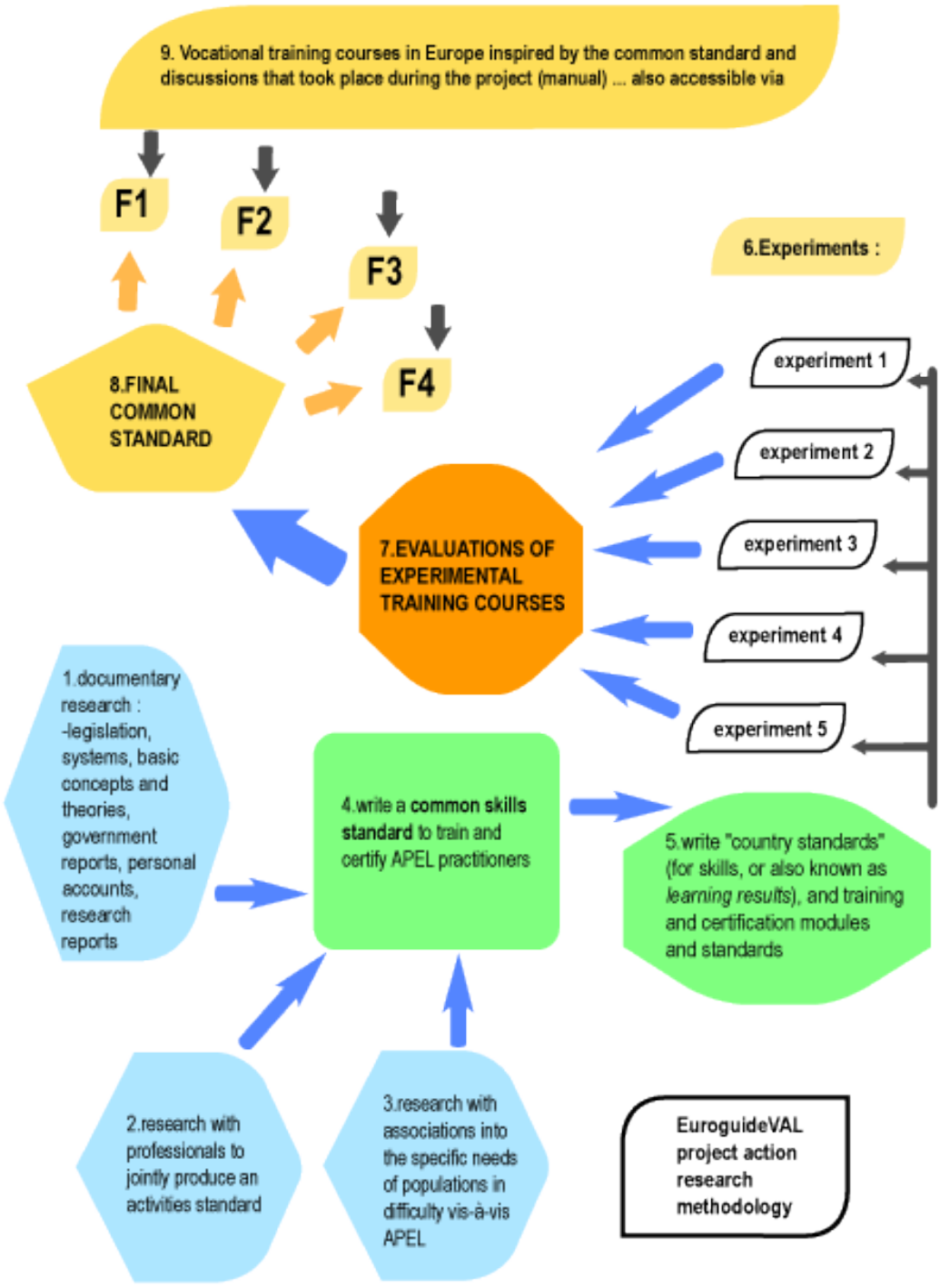

Fig. 1: producing standards through action-research

The time aspect

As in any action research, it is of vital importance, as the central process consists of a maturing of ideas through ongoing dialogue between all the parties concerned. EuroguideVAL found it difficult to "give time to time", as the project period (24 months) was prescribed by the European programme. In fact, it would have taken three full years to complete the course evaluation-readjustment aspects. The University's routine means that courses beginning in the autumn have to be announced in February. We therefore have the following time diagram:

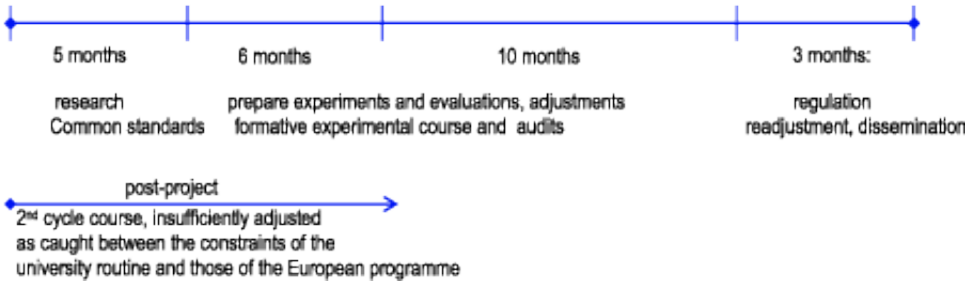

Fig.2: action-research process

The problem was a different one for short courses and training modules in France's partner countries: most of the time they did not have the autonomy to organise these experiments. It was therefore much longer and more difficult than planned to find partners inside the countries who were prepared to adopt our methodology. In Estonia, for example, university staff were not interested in our standards and limited themselves to an information course very different from the approach chosen in France (passing on knowledge, but also working on one's professional position and acquiring the first elements of a research training course). In England, too, it was about information rather than training. In Sweden, the benchmark theory chosen was psychometry: difficult to find an approach more remote from the French procedure inspired by psycho-sociology! But here, subsidiarity requires that each country can decide what skills are taught.
This obviously poses the question: how do we compare what at first sight does not appear comparable? How can we keep the idea of common standards alive? Even if we begin with a skills standard common to our countries, national cultures lead to many different ways of developing them.

Conclusions

We have only just received the results of the experimental course evaluations, which allow us to draw a few initial conclusions:

1. It is not possible to have common, detailed and immediately usable standards to help us design training courses due to the differences between cultures, practices and structures in professional fields in the various European countries.
2. But an attempt to design common tools such as these standards forces these very different partners to enter into dialogue, improve their understanding of each other, learn other ways of doing things and enhance their conceptual world and practices.
3. The method used is innovative. Designing courses based on intra-European research and dialogue leading to standards, then experimenting to learn lessons and readjust the tools that have been designed is not (not yet?) a common practice, and we believe that it is worth developing internally in each country and at a European level.
4. We think that this shared adventure has not only served to create courses based on research (and not just on intuitions regarding the needs of practitioners), but has also made a small contribution to the development of a common European culture – but respectful of differences – in the field of adult training and education.

2.1.4

Krichewsky, M. & Vial, M. (2007). Formation des personnels de la VAE (Licence expérimentale dans le département des Sciences de l'éducation à l'Université de Provence www.educaix.com) dans Hémar, T. *EuroguideVAL – Handbook for the professionalisation of APEL practitioners*. Arras: CIBC, 2007, 1-2.

Introduction

Depuis 2005, le projet Leonardo EuroguideVAL travaille à produire des outils pour professionnaliser les acteurs de la VAE en Europe par une formation spécifique, c'est-à-dire non pas pour transformer des postes de travail ou des fonctions actuellement exercées en métiers, mais pour permettre aux acteurs actuels de développer leur pouvoir d'agir.

Une recherche initiale a été menée dans les pays participants au projet : Suède, Royaume Uni, Allemagne, Estonie, France pour recueillir les besoins de formation des personnels en exercice et pour concevoir un référentiel d'activités commun. Ce référentiel peut être décliné en référentiels nationaux en fonction du cadre d'exercice de la VAE et des savoirs disponibles (subsidiarité). En 2006/07 l'équipe UP avec le concours de IFE, dans le Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Provence a mis en place une Licence « VAE » expérimentale.

Le travail dans ce projet Léonardo ne consiste pas à entériner les pratiques telles qu'elles se donnent à voir actuellement. A partir d'une recherche (documentaire et de terrain) ont été mises au jour des compétences spécifiques, créées en situation par les acteurs, et des problématiques vives parlées en termes de « besoins de formation ». Donc le projet de formation que nous allons présenter ici pour professionnaliser les acteurs de la VAE, se nourrit de :

- la loi 2002 et son esprit,

- les pratiques existantes en tant qu'elles ont créées des compétences clandestines que nous avons fait verbaliser,

- les problématiques contenues dans les pratiques et leurs réponses de formation à assurer, que nous pensons utiles pour pouvoir prendre en compte à parité les trois courants de pensée à l'œuvre dans la VAE, (humaniste, fonctionnaliste et pragmatique- sans en masquer aucun.

1. Description de la formation expérimentée

La licence s'organise dans l'Université et obéit à ses règles locales et nationales.

Ses missions sont de permettre la formation de chercheurs et de développer l'esprit critique (capacité de dés-adhérence à toute idéologie) et avec des acteurs empreints de valeurs et d'une orientation philosophique qu'on peut cataloguer d'«humaniste», ce qui est pertinent à la VAE. Ces valeurs se trouvent parfois en tension avec des approches autres, notamment celles qui par leur caractère technocratiques, fonctionnalistes, exclusivement orientées sur le rendement

risquent d'instrumentaliser l'homme au service d'enjeux purement économiques. Dans ce contexte, il est important d'une part que les étudiants soient acteurs et co-auteurs de leurs pratiques professionnelles, et d'autre part qu'ils situent leur agir professionnel en pertinence avec le contexte institutionnel et politique. Pour cela la formation aux méthodes de recherche

et à l'épistémologie doit permettre non seulement de renforcer le processus de professionnalisation des apprenants mais aussi les mettre en mesure de contribuer activement au développement de leurs métiers ou fonctions.

Ouverte en automne 2006 avec 10 étudiants, cette formation, validée par 60 crédits ECTS, a été la première formation universitaire en France pour professionnaliser les praticiens de la VAE, dans les quatre étapes du dispositif VAE.

L'enquête préalable auprès de professionnels en exercice pour identifier les besoins de formation a fait apparaître qu'il s'agit d'un travail professionnel de haut niveau qui nécessite une formation spécifique et des savoirs liés à la relation éducative. Le référentiel d'activités spécifique à la France sert d'objet de travail pour les étudiants et les formateurs tout au long de l'année.

Fondé sur ce référentiel a été dérivé un référentiel de formation en fonction des savoirs supposés nécessaires à l'exercice des compétence. Il a été ensuite traduit en un dispositif de formation modulaire dans une formation par alternance. Pour ce faire, nous devions accepter les contraintes de cette université (10 modules de longueur égale -- 6 ETC, rythme d'une semaine par mois en salle, calendrier, stages). Pour la définition des niveaux à l'entrée et à la sortie de cette année de Licence (Bac + 3) nous nous sommes accordés au European Qualification Framework. Cela signifie que le niveau d'entrée est 5 (Bac +2 ou équivalent) et de sortie 6 (Bac + 3)

La validation du diplôme s'est faite par l'exécution de tâches à chaque module en fonction d'un référentiel de certification communiqué aux étudiants.

La démarche pédagogique était par choix délibérément participative (séminaires et alternance, c'est-à-dire des stages retravaillés en cours), sous la forme d'apports magistraux courts précédés ou suivis de débats et d'exercices pour leur appropriation. Il s'agit d'un enseignement distribué : les modules ne s'égrènent pas les uns après les autres, ils sont imbriqués (2 jours sur l'un, un jour sur l'autre) dans un semestre, pour favoriser la mise en liens par les étudiants des contenus.

L'équipe de formateurs était composée de 35 % d'universitaires et de 65 % de professionnels de la VAE actifs dans les 4 phases de la VAE ou institutionnels.

L'évaluation de la formation : nous avons procédé en deux temps : une évaluation à mi-parcours à la fin du premier semestre avec les étudiants, et une deuxième à la fin du deuxième semestre avec les étudiants et les formateurs. Ces évaluations par questionnaires (un pour les étudiants un autre pour les formateurs) étaient suivis d'un entretien collectif.

Comme dans le cadre du projet européen il s'agissait de tester notre démarche de formation (organisation et approches pédagogiques) et de réguler les référentiels (de formation et de certification), nous avons complété l'évaluation bilan par une rencontre inter-universitaire (avec le laboratoire Experice de Paris 8) pour réfléchir sur les approches pédagogiques (didactique universitaire axée sur des démarches actives : simulations, jeux de rôle, visualisations, production d'outils, travaux en sous-groupe etc.).

La démarche VAE pour cette licence. Certains étudiants ont validé des modules par VAE avant de compléter leur formation par certains des cours proposés. D'autres viennent d'essayer d'obtenir cette Licence cette année par VAE et ont obtenu des validations partielles. Dans la mise en oeuvre de la démarche VAE pour ce diplôme nous avons constaté que les

praticiens de la VAE pouvaient parfois rencontrer des problèmes spécifiques liés à une méconnaissance du niveau spécifique d'une Licence.

2. Perspectives

La Licence modifiée après l'évaluation-bilan du deuxième semestre et des régulations avec des institutionnels et des professionnels du champs de la formation d'adultes

La régulation de cette licence s'appuie sur les retours faits par les étudiants, les formateurs et les échanges tout au long du projet avec des personnes attachées aux différents ministères valideurs et d'autres chercheurs dans le domaine de la formation d'adultes.

Elargissement de la thématique de la formation

Dans le souci d'une plus forte mobilité professionnelle des étudiants, il a été décidé que ceux-ci devraient se préparer à exercer d'autres métiers et fonctions pas très éloignés des pratiques de la VAE . Cela semble possible, car seulement 30 à 40 % des contenus de la Licence expérimentée sont spécifiques aux activités liées à la VAE. Les autres servent aussi bien aux formateurs qu'aux conseillers d'orientation1. Parmi nos étudiants, certains se sont orientés vers le recrutement, d'autres vers l'accompagnement à l'insertion professionnelle. Ils se disent bien préparés par ce qu'ils ont appris au cours de l'année. Désormais cette licence s'adressera plus largement aux professionnels du champs de la formation d'adultes dont la VAE n'est qu'un dispositif parmi d'autres. Ce changement semble correspondre aussi bien aux souhaits de nos interlocuteurs du Ministère du travail en France qu'aux souhaits de nos partenaires européens.

Certains modules sont placés au premier et non plus au deuxième semestre en fonction des recommandations argumentées des étudiants qui depuis l'évaluation à mi-parcours sont devenus les co-auteurs de la formation. Les démarches pédagogiques seront encore davantage basées sur les méthodes actives .

Voici l'intitulé de la formation avec les modules, les contenus et les compétences reformulés :

"Formateurs d'adultes dans la VAE : apprendre tout au long de la vie"

Premier semestre :

SD1 : Initiation aux méthodes de la recherche :

Panorama des méthodes utilisables - Les concepts clés de la relation éducative - Se distancier par rapport au sens commun - travailler son rapport au savoir - faire des recueils de données objectivés

SD2 : Epistémologie et éthique des acteurs de la VAE :

Incarner la déontologie des personnels VAE – Se familiariser avec les différentes dimensions de la relation humaine : avoir des grilles de lecture des situations d'interrelation – Connaître les théorisations de la relation humaine et de la relation éducative- Se construire des références sur l'accompagnement-

SD3 : Apprendre tout au long de la vie :

Se repérer dans les théories de l'apprentissage et dans les modèles de la formation - Connaître l'esprit de la loi VAE(sa philosophie) - Connaître les dispositfs d'insertion distinguer acquis

formels non-formels et informels, expérience et savoirs

SD4 Cadre législatif et veille documentaire :

Connaître les politiques européennes et française dans le domaine de la formation d'adultes - Connaître le cadre juridique et législatif en France- Assurer une veille méthodologique et documentaire –

SD5 Régulation du projet professionnel :

Mettre en travail sa posture professionnelle -Travailler les différents types d'écoute - identifier d'autres acteurs dans le domaine de la Formation d'adultes, comprendre leurs enjeux et apprendre à travailler en réseau – élaborer un projet de stage et le négocier

Second semestre :

SCD6 : Modèles et dispositifs pour évaluer en éducation :

Se repérer dans les modèles de l'évaluation - Critères, indicateurs, référentiels - Participer au dispositif qualité.

SCD7 : Accompagnement et verbalisation des acquis:

Distinguer les différents types d'entretiens et savoir faire l'entretien pertinent à sa place dans le dispositif - Connaître les sources de l'accompagnement - Tenir compte des processus et des effets du passage de l'expérience auxcompétences- Modèle de la régulation et de l'étayage : guidage et accompagnement professionnel - Problématisationet orientation par l'action

SCD 8 : Analyse des pratiques :

A partir de l'analyse des expériences vécues, régulation des projets et réajustements des stratégies. Evaluation de pratiques, analyse de pratiques rencontrées, clinique des pratiques : études de cas - Etre préparé à un questionnement éthique

SCD9 : Outils de validation des acquis et reconnaissance

Tenir compte des enjeux du travail sur l'expérience - Distinguer la notion de preuve de la réussite d'une activité et de trace d'une action - Distinguer compétences, habiletés, expérience - Bilans de compétences, portfolios, dossier de jury vae, situations de recrutement - Preuve, témoignages, traces : quels fondements ? quelles pratiques ?

SCD10 : Informer, orienter, conseiller, communiquer:

le conseil - l'orientation et l'aiguillage - informer et communiquer - théorie du choix : résolution de problème et prise de décision rationnelle, problématisation et élucidation - Faire des entretiens de confirmation du besoin - Faciliter le choix d'un parcours

Les différents référentiels pour cette formation re-pensée (dans le sens d'un élargissement) seront en cours d'adaptation (pour l'année universitaire 2008/09).

Certains praticiens de la VAE, de la formation d'adultes et de l'insertion professionnelle ne peuvent pas s'absenter de leurs lieux de travail pour faire toute une licence. Pour eux il y aura

la possibilité de s'inscrire dans certains modules en fonction de leurs besoins.

Une formation n'est jamais figée dans une forme idéale une fois pour toute. Au gré des changements sociaux et politiques elle doit s'adapter aux nouveaux besoins identifiés. Le rythme annuel des universités fait par ailleurs que les plaquettes des formations doivent être prêtes pour l'impression dès le mois de février pour les inscriptions d'automne.

L'offre de formation issue d'EuroguideVAL ne va donc pas se stabiliser avant Janvier 2008. Elaborer la formation, l'expérimenter, l'évaluer et la réajuster aurait nécessité trois ans au lieu des deux prévus par le programme Leonardo. Il reste à espérer que les travaux menés seront utiles à d'autres qui feront en partie l'économie des tâtonnements inévitables pour arriver à une formation à la fois viable, correspondant aux besoins des praticiens souhaitant se professionnaliser au niveau d'une Licence et aussi en accord avec la politique européenne et avec celle de la France.

*****

Pour plus d'informations sur cette licence qui existe toujours en 2012:

www.educaix.com et www.michelvial.com

2.1.5

Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2012). Olin College: une variante de la pédagogie coopérative complexe sur le mode communautaire. Dans Fourcade, F. & Sumputh, M. (coord.). *Oser la pédagogie coopérative*. Lyon : Chronique sociale. (en cours de parution)

L'échec et la motivation faible sont devenus des problèmes majeurs pour les étudiants et les institutions d'enseignement supérieur dans de nombreux pays. Pour rendre les études universitaires plus intéressantes et, par conséquent, plus efficaces, deux chercheurs et professionnels de l'enseignement ont visité Olin College, une école d'ingénieurs à Boston, espérant y trouver de l'inspiration pour la réforme de l'enseignement supérieur en France. Ils ont ramené plusieurs idées :

1. Plus de participation de la part des étudiants au processus décisionnel et à la conception de cours ;

2. Plus d'apprentissage expérientiel, par la pratique, par des projets ;

3.Un meilleur accompagnement pour gérer l'articulation difficile des projets institutionnels, personnels et professionnels ;

4. La création de milieux propices à l'apprentissage ;

5. L'intérêt de travailler ensemble - étudiants et professeurs - dans une communauté d'apprentissage vivante et chaleureuse ;

6. Des institutions ouvertes avec de multiples partenariats (entreprises, ONG, communautés locales, régionales et nationales, des universités et des laboratoires partenaires).

Olin prouve que c'est possible. L'analyse comparative qualitative entre institutions et la participation des étudiants à la conception de cours pourraient être des sources puissantes de la *réforme de l'université.*

Le contexte

Depuis 2007, notre centre de recherche, le Cirpp, financé par une grande institution semi-publique, travaille sur des idées et un modèle de changement destinés à inspirer les réformes et l'innovation dans ses dix écoles et collèges professionnels d'enseignement de gestion, d'ingénierie, etc.

L'innovation, selon notre philosophie, provient de deux racines parfois entremêlées : *endogène* quand les auteurs sont des employés de l'organisation, ou *exogène*, quand elle est importée du monde extérieur.

Une forme presque pure d'innovation exogène consiste à adopter des solutions toutes faites (les dites *meilleures pratiques*) qu'on applique avec des adaptations mineures.

Mais souvent des formes mélangées prévalent :

- des idées trouvées ailleurs qui *inspirent* des solutions localement inventées (le dialogue entre nos propres idées et celles venues d'ailleurs) ;
- une co-création ou innovation à travers *le dialogue avec les « étrangers* » (mode de fonctionnement de certains projets européens).

La plupart des organisations sont des systèmes partiellement ouverts et, même quand elles inventent leurs propres solutions, celles-ci sont co-générées par l'apprentissage dans de nombreuses situations liées au travail avec des acteurs externes. Chaque organisation doit à

tout moment trouver un équilibre entre ce qui lui vient de l'extérieur et peut féconder ses propres dynamiques et les aspirations au changement qui naissent spontanément en son propre sein. Le danger de l'innovation imposée[1] est de provoquer des résistances et de bloquer l'ensemble des dynamiques de changement. Il convient de prendre cette utopie concrète qu'est Olin comme une source d'inspiration parmi d'autres et non pas comme un modèle à importer clés en main.

En quête d'inspiration à Boston

En mars 2011, nous sommes allés à Boston pour explorer ce qui se passe dans quatre écoles américaines d'élite et échanger des idées avec les professeurs et chercheurs outre-atlantiques. Dans la première partie de cet article, nous présentons ce que nous avons appris à *Olin College* qui pourrait inspirer nos propres écoles ? Dans une deuxième partie, nous confrontons ces idées avec ce que nous percevons comme les principaux problèmes liés à ces trois moments de la vie étudiante en France :

- La transition de l'école à l'université ;
- La vie d'apprentissage à l'université ;
- La transition de l'université vers la vie professionnelle.

Il peut apparaître plus rationnel de commencer par l'identification des problèmes. Au lieu de cela, nous invitons le lecteur à nous suivre dans cette visite à Olin sans idée préconçue, en privilégiant une approche holistique. Car Olin elle est un système vivant et non pas un mécanisme fabriqué par la sédimentation de règles bureaucratiques. L'esprit qui y règne est plus important que le détail des outils et des dispositifs conçus au fil du temps pour répondre aux besoins à partir de cet esprit.

Une visite à Olin College

Voici comment le collège se présente lui-même :

« À partir de la fin des années 1980, la National Science Foundation et la communauté des ingénieurs en général, ont commencé à appeler à des réformes dans la formation des ingénieurs. [...] il était clair que les ingénieurs devaient avoir des compétences commeriales et entrepreneuriales, une créativité et une compréhension des contextes sociaux, politiques et économiques de l'ingénierie. La F.W. Olin Foundation a décidé que la meilleure façon de maximiser son impact était d'aider à créer à partir de zéro un collège qui pourrait répondre à ces besoins émergents.

Le collège a ouvert ses portes officiellement à l'automne 2002 avec sa classe de première année inaugurale. Au cours de l'année précédente, trente étudiants « partenaires » avaient travaillé avec des professeurs de niveau international à Olin afin de créer et tester un programme d'études novateur. Celui-ci a permis de concevoir une formation rigoureuse en ingénierie en comprenant aussi le commercial et l'entrepreneuriat ainsi que les arts, les sciences humaines et sociales. Ils ont développé une approche concrète, interdisciplinaire qui reflète mieux la pratique réelle d'ingénierie. Des installations de pointe adaptées aux besoins d'étudiants sélectionnés, aux professeurs de renommés et un enthousiasme qui va sans faiblir ont fait d'Olin un tourbillon d'activités passionnantes et d'excellence. L'engagement d'Olin pour l'innovation et l'amélioration continues vise à faire d'Olin College un endroit où la poussière ne s'installera jamais. »[2]

---

1 Norbert Alter, L'innovation ordinaire, Paris, PUF, 2000.

2 passages soulignés par les auteurs

Olin est un petit campus situé dans une zone forestière, avec de belles maisons anciennes et des parcs : trois grands bâtiments entourent une sorte d'agora ensoleillée et balayée par les vents. Environ 350 étudiants et leurs enseignants (le rapport étudiant/enseignant est de neuf à un) y forment une communauté d'apprentissage. Un projet coûteux : *Olin Foundation,* financée par des fonds privés, a fait un don initial d'environ 460 millions de dollars (un des plus grands dons de l'histoire américaine de l'enseignement) et continue de soutenir l'école. Les étudiants, sélectionnés sur des critères non seulement de performance scolaire, mais aussi « de créativité, de passion et d'esprit d'entreprise », ont peu de problèmes d'argent : « Chaque étudiant admis reçoit une bourse de demi-scolarité évaluée à environ 80 000 de dollars sur quatre ans ». Le travail dans l'intérêt de la communauté des étudiants sur le campus est correctement payé. Ce souci pour leur bien-être matériel n'est pas dû à la charité, mais à une conscience aiguë selon laquelle les États-Unis, pour demeurer compétitifs dans la nouvelle économie mondiale, ont besoin d'ingénieurs bien formés et dotés de créativité. Il paraît donc logique de soutenir autant que possible les étudiants dans le travail qu'est le développement de leurs compétences.

En entrant dans le hall principal d'Olin, on voit un grand nombre de photographies avec des noms et des titres : le personnel enseignant d'Olin ! Chaque étudiant connaît chaque enseignant par son nom. Aborder les professeurs est facile et les étudiants n'hésitent pas de leur demander des conseils. De même, les membres du corps professoral connaissent tous leurs étudiants par leurs noms. À Olin, comme dans Harvard Business School, nous avons trouvé une centaine ou plus de photographies et de noms sur les murs de bureau de chaque professeur. Tout le monde est considéré comme un être humain à part entière, pas juste comme un numéro ! La jeune femme qui nous a fait visiter Olin était une « ninja » : une tutrice pour des camarades étudiants plus jeunes. Elle nous a emmenés dans les différentes salles de classe, nous expliquant avec enthousiasme l'apprentissage par projets, la coopération entre étudiants et entre enseignants et étudiants et la résolution des problèmes de la vie commune par l'ensemble de la communauté d'apprentissage. Les conflits sont analysés et travaillés en groupes à géométrie variable et à l'aide de techniques de visualisation. Accompagnement et coaching sont disponibles sur demande.

La communauté d'apprentissage comprend les étudiants, les enseignants et le personnel de soutien. Elle est au centre d'une philosophie de *l'apprendre tout au long de la vie*. « Communauté » ici ne signifie pas un système fermé, mais une communauté en flux : chaque année de nouvelles personnes y entrent et en sortent. Souvent « l'esprit d'Olin » laisse des traces sur l'identité culturelle et professionnelle des ex-étudiants. La communauté des *alumni*[3] est une garantie de survie à long terme des écoles américaines et soutient en général activement les jeunes étudiants à différents moments de leurs parcours. Compte tenu des caractéristiques de l'« esprit Olin » - un environnement d'apprentissage *ouvert* avec de nombreux partenaires - il ne devrait y avoir aucun problème avec ce que les Français appellent *communautarisme*. Cette communauté ne se constitue nullement en opposition à d'autres mais inclut l'échange d'idées et les alliances autour de projets dans son fonctionnement quotidien.

Dans *Olin College*, nous avons vu de nombreuses traces d'apprentissage par la pratique[4],

[3] les *alumni* sont les anciens étudiants

[4] Kenneth J. Arrow , "The Economic Implications of Learning by Doing", *Review of EconomicStudies*, 1962, N° 29, 155-173.

d'apprentissage expérimental actif[5] et d'apprentissage conversationnel[6]. Le *désir* des étudiants et des enseignants d'apprendre, d'agir et de coopérer semble central. La lumière, les salles de classe spacieuses équipées des machines nécessaires pour inventer et présenter de nouvelles idées en procédant par leur prototypage, favorisent l'initiative et la créativité. Une pièce a particulièrement captivé notre attention : « C'est un atelier où les étudiants sont autorisés à travailler en toute autonomie », nous explique notre jeune guide. « Nous leur apprenons simplement à utiliser les machines. Mais ils viennent ici quand ils le souhaitent et développent leurs projets individuels ». Olin utilise l'apprentissage sous toutes ses formes - enseignement, co-apprentissage et travail autodirigé - tout ce qui semble adapté au projet d'une professionnalisation agile et évolutive.

Fig. 1. Dans une classe d'apprentissage cogéré

[5] Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques*, tome 1 ; Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation, Paris, Seuil, 1943

[66] David Kolb, *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and development*.. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice Hall, 1984.

Fig. 2. Salle d'apprentissage autodirigé

Olin semble mettre réellement en oeuvre ses promesses « d'innovation et d'amélioration continues ». De grandes affiches visualisent les processus d'interaction enseignant-étudiant autour de difficultés identifiées et suggérant des solutions possibles. Discuter des activités professionnelles des enseignants, voire de leurs problèmes, n'est possible que si chaque membre de la communauté se sent profondément accepté et soutenu sans faille ! Les professeurs sont ici considérés et se considèrent comme des apprenants un peu plus avancés mais qui ont besoin des conseils de leurs étudiants pour progresser dans leur manière d'enseigner, de former et d'accompagner. L'estrade où des sachants trônent au-dessus de la foule sans nom des ignorants est inconnue ici.

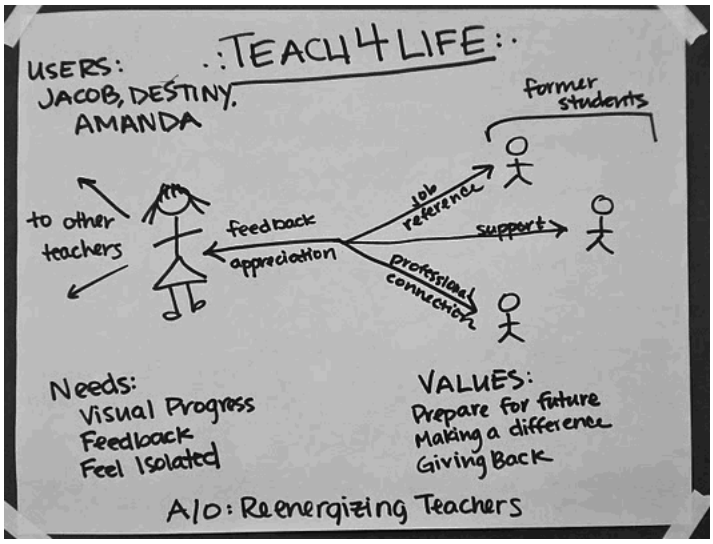

Fig. 3. Travail sur l'interaction

L'apprentissage a toujours lieu dans un contexte particulier et peut être favorisé par l'environnement : l'écologie ici n'est pas un contenu qu'on enseigne, mais une façon de vivre. L'écologie de l'apprentissage est à la fois physique et sociale. C'est une question qui concerne l'architecture comme l'organisation. Les deux induisent des effets sur les façons de vivre, de travailler et d'apprendre. L'écologie a toujours à voir à la fois avec la mise en œuvre et la création de valeurs. Elle va plus loin que l'adaptation au contexte en fonction des besoins. Si la valeur principale d'une organisation est le devenir professionnel et personnel des membres de la communauté d'apprentissage, l'environnement doit y concourir y compris par une architecture complexe favorisant à la fois le bien-être et l'effort, la contemplation et le dialogue, le travail individuel et les échanges mutuellement enrichissants avec l'ensemble de la communauté.

L'évaluation.

Les universités, comme tous les établissements d'éducation et de formation, si elles visent à l'excellence, doivent aller bien au-delà du simple contrôle. Elles doivent investir du temps et des idées dans leur évaluation. Malheureusement, beaucoup de gens confondent l'*évaluation* et le *contrôle*. L'évaluation est une relation réflexive et explicite établie entre les objets et les valeurs d'évaluation[7]. Si elle est partagée par les membres, les partenaires et les clients d'une organisation, elle devient un support puissant pour le développement individuel *et* organisationnel. Olin semble tendre vers ce genre d'évolution permanente par une intégration des pratiques réflexives et critiques dans la vie ordinaire : des pratiques réflexives qui consistent à faire dialoguer les valeurs et les visées avec les pratiques observées et vécues.

Fig. 4. Traces : travail sur les valeurs

[7] Michel Vial, *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et des concepts*. Bruxelles, De Boeck, 2001.

Le plus grand danger avec les valeurs consiste justement à les nommer et à les communiquer au monde extérieur, sans qu'on les pratique et sans jamais soumettre ses pratiques à un quelconque examen critique. L'analyse des pratique et l'apprentissage transformatif collectif[8] sont des approches garantissant à la fois une certaine cohérence entre les valeurs et l'agir et grâce à cela une identité institutionnelle forte (l'esprit d'Olin !).

Synthèse des résultats d'apprentissage lors de notre visite à Olin College

Notre trop courte visite à Olin College a été suivie d'échanges de courrier avec leurs professeurs et un projet d'expérimentation de quelques-uns de leurs outils dans une école d'ingénieurs française. La visite d'un de leurs enseignants dans plusieurs écoles en France en 2012 est prévue.

Pour nous l'idée la plus importante ramenée d'Olin est de demander aux étudiants de participer à la conception de la formation et à la gestion de l'école. On pourrait résumer les éventuels axes de progrès que nous avons identifiés pour nos propres écoles ainsi :

- la démocratie étudiante : participation des étudiants à toutes les décisions importantes ;
- une communauté d'apprentissage : toutes les parties prenantes participent à et prennent soin de la vie scolaire (façonner ainsi son école est un *learning by doing)* ;
- un système ouvert et actif de partenariats avec d'autres communautés, institutions, individus et entreprises ;
- une grande variété de méthodes d'enseignement et d'apprentissage : groupes autogérés et l'apprentissage individuel, l'apprentissage par projets, par problèmes et expérientiel ;
- *les* compétences sociales, l'autonomie et l'imagination créative comme visées;
- une culture d'empathie et de soutien entre membres de la communauté ;
- un état d'esprit de service de la communauté envers la société globale ;
- l'évaluation et la régulation continue et partagée des pratiques.

Comment s'en inspirer ici et maintenant en France ?

Les « grandes écoles » françaises ou les universités dans les pays qui favorisent vraiment l'éducation sont souvent en mesure de mobiliser les ressources financières dont ils ont besoin pour leurs ambitions. Mais certaines universités, « de masse » et accablées de problèmes sociaux, comme par exemple l'université Paris 8 - Saint-Denis (que nous connaissons bien), devront trouver non seulement de nouvelles idées mais aussi des moyens financiers pour motiver les enseignants et les étudiants à investir du temps et des idées pour améliorer l'état « écologique » de leur université en tant que lieu d'apprentissage et de travail. Nous examinons par la suite les trois moments qui structurent la vie des étudiants quel que soit leur milieu social.

[8] Jack Mezirow, "Transformative Learning: Theory to Practice", *New Directions for Adult and Continuing Education*, N° 74, 1997, 5-12.

La transition de l'école vers l'université (ou la grande école)

Beaucoup d'étudiants n'ont pas de projets de travail ou de vie bien définis après avoir passé douze ans ou plus dans des écoles, où chaque minute de leur vie et de leurs actions étaient planifiées. Le contrôle du corps, du temps et de l'esprit visant à la transparence et provoquant des sanctions, tend à transformer les écoles en institutions totales[9]. Le célèbre livre d'Ivan Illich sur la *déscolarisation de la société* publié en 1971[10], est toujours d'actualité : dans les quarante dernières années, ni les théocraties, ni les démocraties n'ont appris à *éduquer à la liberté*. Ainsi, lors du démarrage de l'enseignement supérieur, la plupart des étudiants ont eu peu d'occasions de développer l'autonomie, l'apprentissage autodirigé, la réflexivité critique[11]. Par ailleurs, la très forte concurrence dans le marché de l'emploi rend leur entrée dans la vie d'adulte difficile : les perspectives dans les pays occidentaux semblent beaucoup plus sombres que dans le passé. L'obtention d'un diplôme est plus souvent devenue une stratégie de survie que la conséquence d'un intérêt particulier de quelqu'un pour une matière ou une discipline[12].

Traditionnellement, nous avons trois types d'étudiants dans les universités :

- des apprenants avides, mais sans projet professionnel précis,
- de futurs chercheurs et enseignants,
- de futurs professionnels espérant développer des compétences spécifiques.

Beaucoup d'universités ont essayé, au cours des dernières décennies, de répondre plus ou moins à ces différentes populations d'étudiants et, en plus, à une quatrième catégorie dont le choix est entre l'université et pôle emploi. Pour certains, le statut d'étudiant semble plus attrayant que celui de chômeur. Les motivations des étudiants sont aussi complexes que les théories mobilisées pour les étudier[13]. En tout cas, les universités ne sont plus des écotopes protégés où le développement humain a lieu dans une zone protégée. Elles sont devenues des champs de bataille régis par le darwinisme social introduit artificiellement, comme ailleurs. Cette situation devrait changer, à notre avis, parce que le darwinisme social extrêmement destructeur est juste une idéologie[14] et les différentes composantes de biotopes ont besoin de coopération même au niveau primitif, tout autant que de compétition, pour leur survie. Les jeunes personnes incapables d'établir des liens de coopération, des relations fidèles et riches avec d'autres personnes et avec la nature ne sont tout simplement pas préparés à la vie.

Les universités étaient traditionnellement financées principalement par l'État ou, aux États-Unis, par des fonds privés alimentés par des particuliers qui restituent ainsi une partie de leur richesse à la société. Certaines universités demandent aux étudiants des frais élevés, les

---

[9] Erving Goffman, *Asylums: Essays on the social situations of mental patients and other inmates*. Oxford, England, Doubleday (Anchor), 1961.
Michel Foucault, *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.
[10] Ivan Illich, *Une société sans école.* Paris, Point Seuil, 1971, 220 p.
[11] Jack Mezirow, "A critical theory of self-directed learning", *New Directions for Adult and Continuing Education*, N°25, 1985(25), 17-30.
[12] Marc Bordigoni, 2000, *Jeunes sans diplôme et risque d'exclusion sociale. Exploitations spécifiques de l'enquête Génération 92 pour l'Observatoire de la Pauvreté et de l'Exclusion*. Rapport Final, http://www.cereq.fr/cereq/gene92/wp6.pdf
[13] Paul R. Pintrich, "A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts", *Journal of Educational Psychology,* N° 95(4), 2003, 667-686.
[14] Richard Hofstadter, *Social Darwinism in American Thought, 1860-1915,* Philadelphia, Univ. of Pennsylvania Press, 1944.
Paul Miesing et John F. Preble, "A Comparison of Five Business Philosophies", *Journal of Business Ethics*, N°4 (6), 1985, 465-476.

rendant ainsi dépendants de leurs parents ou des banques. Avec les difficultés financières des états, cette tendance risque de devenir un phénomène de masse. D'un côté, des frais élevés peuvent empêcher les jeunes ne s'intéressant pas vraiment à la vie intellectuelle de devenir des étudiants, mais d'un autre côté, cela pourrait également décourager des jeunes hommes et femmes talentueux et intéressés à poursuivre leurs études privant ainsi la société d'atouts importants pour son avenir.

L'étudiant idéal (et en situation idéale), libéré de la lutte quotidienne pour la survie, ayant un projet clairement défini, suffisamment autonome et responsable pour tirer le meilleur parti de l'opportunité qui lui est donnée, est exceptionnel. Si la grande majorité des étudiants ressemblait à cet étudiant idéal, il serait sans doute inutile d'écrire ce texte: même dans un système médiocre, ces étudiants prospéreraient et trouveraient les moyens à mettre en œuvre leurs projets. Les sociétés modernes ont besoin d'hommes et de femmes bien formés et bien éduqués, en très grand nombre, afin de faire face aux problèmes majeurs en matière d'industrie, d'agriculture et d'environnement auxquels ils sont confrontés : des hommes et femmes proactifs et motivés, critiques et engagés pour le bien public, des apprenants tout au long de la vie qui développent de multiples intelligences, une réflexion et une réflexivité complexes en plus de leur savoir-faire technique[15] Elles ont aussi besoin de leaders capables d'induire un changement de paradigmes allant d'une rationalité linéaire aveugle vers une pensée complexe[16] et de la guerre de tous contre tous vers une coopération dans le respect des différences. Si les universités ne peuvent pas recruter des étudiants possédant ces qualités ou ayant le potentiel de les développer durant la première année de leurs études, cela signifie que le problème ne concerne pas seulement l'université, mais l'ensemble du système éducatif. Au regard des études Pisa[17], cela pourrait bien être le cas dans de nombreux pays européens dont le nôtre. Ainsi, outre des contributions à la transformation du système éducatif dans son ensemble, que pourraient faire les universités pour leurs étudiants actuels ?

Sur le seuil de l'université : Une année propédeutique pour les étudiants de première année

Les jeunes, juste après avoir terminé leurs études secondaires, manquent pour la plupart de maturité et d'expérience dans l'apprentissage autodirigé. Cela les empêche de tirer pleinement profit de ce que l'université leur offre. Shankland[18] montre dans son étude comparative que les étudiants des écoles alternatives qui pratiquent l'apprentissage en groupe axé sur des projets, ont généralement une plus grande facilité à faire face à l'université moderne de masse. Ayant l'habitude de gérer des projets ou d'y participer, ils ont développé des « soft skills » et des formes d'intelligence qui manquent dans les systèmes éducatifs traditionnels. Cela attire notre attention sur ce que devrait offrir une année propédeutique aux étudiants :

---

[15] Richard Yelland, 2008, OECD *Initiative on Assessing Higher Education Learning Outcomes* (AHELO), http://www.iauaiu.net/conferences/Utrecht/presentations/Yelland.pdf
CEDEFOP, *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020,* Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2010.
[16] Edgar Morin, Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris, Seuil, 1993.

Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe,* Paris, Seuil, 2005

[17] OECD, 2009, *Pisa results*. http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_46584327_1_1_1_1_1,00.html
[18] Rebecca Shankland, *Les pédagogies nouvelles: aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ?* Thèse de Doctorat de Psychologie, Université Paris 8, 2007.

- des notions de base en philosophie et en sciences sociales ;
- l'expérience de conception et de gestion de projets ;
- des techniques de coopération en équipes et dans des partenariats ;
- des capacités culturelles et artistiques ;
- des capacités d'apprentissage autodirigé ;
- l'apprentissage expérientiel en projet sous différentes formes;
- des capacité d'évaluation, d'auto-évaluation et de réflexivité.

Pour le développement des *soft skills*, les formes sociales et les choix pédagogiques sont plus importants que les contenus[19]. Mais cela ne signifie pas que ces derniers doivent être négligés. On peut ici imaginer de grands tableaux synthétiques et problématisés sur l'état de nos sociétés, de l'économie, des enjeux géopolitiques des macro-acteurs dans le monde. Les approches transdisciplinaires et les mises en lien de ce qui autrement resteraient des savoirs morcelés seraient à privilégier pour faciliter aux étudiants d'enraciner le sens de leurs projets professionnels et de vie dans une vision complexe et globale. Un des enjeu serait d'éveiller à une conscience plus claire que nous sommes co-citoyens de la terre-patrie[20] et porteurs d'un espoir pour un avenir vivable pour tous.

Les principales visées interdépendantes d'une année propédeutique seraient l'autonomie, l'individualisation et la socialisation[21] sur tous les niveaux : psychique, culturel, social, économique et écologique.

Investir dans une année propédeutique ainsi conçue permettrait à un nombre beaucoup plus important d'étudiants de réussir leurs études universitaires et n'éviterait ainsi pas seulement beaucoup de souffrances individuelles, mais serait sans doute aussi économiquement rentable. La plupart des éléments répertoriés ne sont pas des contenus intellectuels, mais concernent les méthodes, les mentalités, les intelligences multiples[22] et les compétences clés. Ainsi l'enseignement présentiel sous forme de cours magistraux ne serait plus envisageable que pour 20% des activités de formation tout au plus. Les enseignants et les formateurs devraient adopter des posture nouvelles en apprenant à devenir des facilitateurs de processus, des spécialistes en environnements d'apprentissage et évaluation formative : des concepteurs, des interlocuteurs et des accompagnateurs.

La vie étudiante ordinaire : Ensemble bâtir une communauté d'apprentissage tout au long de la vie !

Pourquoi en effet ne pas envisager les étudiants comme nos égaux (des individus qui « quoiqu'ils diffèrent en dotation physique et mentale, sont néanmoins considérés comme égaux en termes d'humanité partagée »[23]. Enseigner et faire des recherches ensemble est une activité d'échange de connaissances où les enseignants apprennent parfois autant que leurs étudiants. Plus l'université se considère comme une communauté d'apprenants et moins elle ressemble à une école traditionelle, mieux c'est! L'idée principale pour les études

---

19 Marlis Krichewsky et François Fourcade, « (Se) construire autour du vide : à propos de dispositifs de formation 'vides mais habitables' en formation professionnelle universitaire », *Contrib. au Colloque « Imaginaires, savoirs, connaissance* » du 25 au 27 novembre 2010 à Angers.

20 Edgar Morin, avec la collaboration de Kern (A.B), *Terre-patrie*. Paris, Seuil, 1993.

21 Claude Dubar, *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles,* Paris, Armand Colin, 1995.

Jean-Claude Kaufmann, *L'invention de soi,* Paris, Hachette, Littératures, 2004.

22 Howard Gardner, *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books, 1983.

Howard Gardner, *Five Minds for the Future*, Cambridge (MA),Harvard Business School Press, 2009.

23 Gary Easthope, *Community, hierarchy, and open education*, London, Routledge, 1975, p.11.

universitaires devrait être l'autonomisation de chaque membre individuel de la communauté. Cela exige :

1. Des règles de fonctionnement librement acceptées et modifiables à la demande d'une majorité des membres de la communauté.
2. Une identité organisationnelle forte, fondée sur les idées, les valeurs et la sympathie.
3. Des parcours d'apprentissage individualisés dans une large mesure : Pourquoi ne pas bénéficier pleinement du système de formation modulaire ? Personne ne sait comment seront les emplois professionnels de demain. Combiner des cours en fonction des projets d'apprentissage et d'emploi des individus dans la mesure du possible tout en encourageant la curiosité et le goût d'apprendre sont peut-être les meilleures garanties d'une employabilité durable.
4. Quelques règles pour la composition de parcours individualisés. Pour certains apprentissages une progression organisée s'impose et la validation des savoirs fondamentaux des différents métiers impose des contraintes limitant la liberté de choix.
5. Le choix individuel d'un mentor parmi les enseignants et les étudiants au niveau post-licence (les « ninjas » d'Olin). Ils conseilleraient les étudiants sur leurs études, intervenant comme médiateurs en cas de conflits. Parfois cela pourrait servir de préparation à une carrière d'enseignant.
6. Un comité spécial d'enseignants d'université et d'étudiants diplômés pour développer des relations et des projets partagés entre l'université et les partenaires extérieurs (entreprises, ONG, communautés locales, les partenaires internationaux, fondations et particuliers). Participer activement à ce comité pourrait permettre aux étudiants de valider des crédits, parce que cela permet un apprentissage expérientiel important.
7. La prise en charge du travail à faire dans l'université par des étudiants et des enseignants sous forme de projets (par exemple la peinture du hall, l'organisation de la réception de visiteurs étrangers, des tâches administratives, ...), payés, si personne n'est bénévole pour le faire. Seuls les emplois techniques difficiles devraient être externalisés. Ainsi on apprend à se connaître d'une autre façon et contrebalance le travail intellectuel par des activités plus manuelles.
8. Des institutions démocratiques pour la gestion des conflits et la résolution des problèmes. Dans l'ESIEE (une école d'ingénieurs près de Paris), les enseignants et les étudiants de la première année par exemple ont commencé à pratiquer le « tenir conseil » inspiré de la pédagogie institutionnelle (Oury et Freinet).
9. L'obtention des diplômes sur la base des résultats d'apprentissage et non pas par la fréquentation de cours. L'apprentissage peut avoir lieu n'importe où ! Les cours universitaires pourraient être intégrés dans le cadre d'un projet d'apprentissage plus individuel. Il pourrait y avoir un ensemble de compétences de base et d'options supplémentaires de spécialisation. La vie au travail elle-même est organisée de cette façon : les Allemands l'appellent « Kernberufe »[24] et autour de ces métiers de base de nombreuses variantes à la fois requièrent et développent des spécialisations professionnelles essentiellement par l'apprentissage sur le terrain.

[24] Walther Kruse, „Europäisierung beruflicher Bildung: Hemmnisse, Beiträge", Grollmann, P. & Kruse,W. & Rauner, F. (HG.). in *Europäisierung beruflicher Bildung*. Münster (DE), LIT Verlag. Coll. Bildung und Arbeitswelt, 2005, 159- 181.

10. L'évaluation du travail des enseignants et des ninjas. Ils en ont besoin pour la reconnaissance sociale[25] et l'optimisation de leurs pratiques de travail. Toutes les formes d'évaluation doivent être respectueuses des personnes. Les objets d'évaluation sont les processus et la performance, et non les personnes elles-mêmes.

La transition de l'université vers la vie professionnelle

Cette transition devrait être rapide et souple. Les étudiants diplômés sont habituellement à l'âge de se marier et d'avoir des enfants. Ils ont besoin d'un emploi, ils ont besoin d'argent, et non de dettes contractées pour se former à l'université ! En dehors de cette tâche très coûteuse de construire une famille, on attend des jeunes aussi qu'ils financent les pensions de vieillesse de leurs aînés. Est-il raisonnable d'amasser tout cela *et* des dettes accumulées sur leurs frêles épaules dans une vie professionnelle commençant souvent par plusieurs années de dur travail sous-payé, voire des stages qui n'en finissent plus ?

Les étudiants devraient avoir la possibilité de tester leurs projets professionnels bien en amont grâce à des emplois d'été, des stages et des recherches encadrées sur et dans leur domaine professionnel souhaité. De telles occasions d'apprentissage et de réseautage favorisent également des relations de confiance avec d'éventuels futurs employeurs. Accompagner ce processus pourrait être un aspect du travail des ninjas, mais les enseignants aussi devraient être disponibles en tant que conseillers. Une étude menée par Nurmi & Salmela-Aro[26] montre combien les jeunes sont fragiles durant cette phase de transition identitaire qui les oblige souvent à redéfinir leurs objectifs de vie et de travail en les adaptant aux opportunités qui se présentent. Les alumni pourraient également jouer un rôle important ici et en même temps parfois résoudre leurs problèmes de recrutement. Ils le font d'ailleurs déjà pour de nombreuses grandes écoles en France.

Conclusion

Nous pensons que les universités et les professeurs peuvent faire beaucoup pour améliorer la vie et l'apprentissage des étudiants, mais que cela ne devrait pas être décidé sans les intéressés eux-mêmes. Cependant il y a une limite : jusqu'où pouvons-nous aller sans changer aussi le système scolaire et la vie au travail (et la gestion) ? Si l'apprentissage est une activité située qui dépend pour une large part de l'écologie organisationnelle des institutions d'enseignement supérieur, c'est aussi le cas avec ces institutions elles-mêmes : elles reflètent l'état de la société dans son ensemble ! Les institutions ont, elles aussi, besoin de bonnes conditions pour leur développement optimal. Bien que nous pensions que certaines écoles font un travail remarquable, nous considérons que de nombreuses critiques d'Ivan Illich (op.cit) concernant l'ensemble du système scolaire sont toujours justifiées : il reproduit encore l'injustice sociale, est inadapté aux besoins de la société et des individus, exerce une violence institutionnelle inutile et entrave l'initiative. Cependant, au lieu de déscolariser la société, nous pourrions donner aux écoles et aux universités une autre chance de trouver des moyens plus appropriés pour améliorer l'appétit des étudiants pour l'apprentissage. Une autre philosophie de l'éducation et une dynamique d'innovation des ressources pédagogiques sont nécessaires pour nourrir leur travail de construction de compétences au service de leur processus de professionnalisation. Un réseau de chercheurs et de professionnels engagés dans des projets de R & D pédagogique et de développement organisationnel pourrait soutenir les acteurs locaux dans leurs expérimentations novatrices. Ce réseau ne chercherait pas à imposer des

[25] Michalinos Zembylas, (2003). "Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, N° 9(3),2003, 213-238.
[26] Jar-Erik Nurmi et Katariina Salmela-Aro, "Goal Construction, Reconstruction and Depressive Symptoms in a Life-Span Context: The Transition From School to Work", *Journal of Personality*, N° 70(3), 2002, 385-420.

changement, mais à dynamiser les échanges inter-institutionnelles, le partage d'expériences à grande échelle et un accompagnement avec des méthodes élaborées à partir de nombreuses expériences.

Bibliographie

Alter N. (2000/2005). *L'innovation ordinaire.* Paris : PUF Coll. Quadrige.

Arrow, K. J. (1962). "The Economic Implications of Learning by Doing." *Review of Economic Studies*, 29:155-73.

Bordigoni, M. (2000). Rapport Final "*Jeunes sans diplôme et risque d'exclusion sociale. Exploitations spécifiques de l'enquête Génération 92 pour l'Observatoire de la Pauvreté et de l'Exclusion*" téléchargé le 30/07/2010 sur :

http://www.cereq.fr/cereq/gene92/wp6.pdf.

CEDEFOP (2010). *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Dubar, C. (1995). *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles,* Paris: Armand Colin.

Easthope, G. (1975). *Community, hierarchy, and open education*. London: Routledge.

European Commission (2009). *New Skills for New Jobs Anticipating and matching labour market and skills needs.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses*. S.Francisco: Jossey-Bass.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

Freinet, C. (1943). *Œuvres pédagogiques*, tome 1 ; Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation. Paris: Seuil.

Gardner, H. (1983; 1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. The second edition was published in Britain by Fontana Press.

Gardner, H. (2009). *Five Minds for the Future. Harvard Business School Press*.

Gardner, H. (1998/2004). *A Multiplicity of Intelligences: In tribute to Professor Luigi Vignolo.*Accessed 4-28-2010 at : http://www.howardgardner.com/Papers/papers.html

Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situations of mental patients and other inmates.* Oxford, England: Doubleday (Anchor).

Hofstadter, R. (1944). *Social Darwinism in American Thought, 1960-1915.* Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. ([1st ed.].). New York: Harper & Row.

Kaufmann J.-C. (2004). *L'invention de soi.* Paris : Hachette. Littératures.

Kolb, D. A. (1998). *Experiential learning: From discourse model to conversation. Lifelong Learning in Europe,* 3, 148-153.

Krichewsky, M. (2009). Pédagogie transitionnelle: L'expérimentation de soi accompagnée pour développer des « soft skills ». *Contribution au Colloque des 40 ans de Paris 8.* http://www2.univ-paris8.fr/colloque-mai/Communications/Communications_Point-doc/Pedagogie%20transitionnelle-M.Krichewsky.ppt.

Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2010). « (Se) construire autour du vide : à propos de dispositifs de formation 'vides mais habitables' en formation professionnelle universitaire. » *Contrib. au Colloque « Imaginaires, savoirs, connaissance* » du 25 au 27 novembre 2010 à Angers (FR).

Kruse, W. (2005). Europäisierung beruflicher Bildung: Hemmnisse, Beiträge. In Grollmann, P. & Kruse,W. & Rauner, F. (HG.). in *Europäisierung beruflicher Bildung*. Münster (DE) : LIT Verlag. Coll. Bildung und Arbeitswelt. 159- 181.

Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition, éducation et tournants de vie*. Paris : Economica.

Levine, M. (2005*). Ready Or Not, Here Life Comes*. New York: Simon and Schuster.

Mezirow, J.
(1985). A critical theory of self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1985(25), 17-30.
(1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12.

Miesing, P., & Preble, J. F. (1985). A Comparison of Five Business Philosophies. *Journal of Business Ethics*, *4*(6), 465-476.

Morin, E. (1993 a, avec la collaboration d'A.B. Kern). *Terre-patrie.* Paris: Seuil.

Morin, E. (1993 b). *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris: Seuil.

Morin, E. (2005, nouv. édition). *Introduction à la pensée complexe.* Paris : Seuil. coll.

Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. (2002). Goal Construction, Reconstruction and Depressive Symptoms in a Life-Span Context: The Transition From School to Work. *Journal of Personality*, 70(3), 385-420.

OECD (2009) *Pisa results*. Accessed 4-28-2011 at:
http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_46584327_1_1_1_1_1,00.html

Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology,* 95(4), 667-686.

Shankland R. (2007). *Les pédagogies nouvelles: aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ?* Thèse de Doctorat de Psychologie, Université Paris 8.

Vial, M. (2008, 1st ed. 2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et des concepts*. Bruxelles : De Boeck.

Yelland R. (2008). OECD *Initiative on Assessing Higher Education Learning Outcomes*

(AHELO). Téléchargé le 12/5/2010 sur :

http://www.iauaiu.net/conferences/Utrecht/presentations/Yelland.pdf

Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. Teachers and Teaching: *Theory and Practice*, 9(3), 213.

2.2.1

Krichewsky, M. (2004). Note de lecture: "René Barbier (1996), La recherche-action. Paris : ECONOMICA, Coll. Anthropos: l'originalité de l'ouvrage. *Questions Vives*, Vol.2, N° 3. 2004, 133-135.

L'originalité de l'ouvrage

Dans cet ouvrage court et concis René Barbier, professeur en Sciences de l'Education à Paris VIII, nous offre d'une part une introduction à la recherche-action (RA) en général et d'autre part à la variante "existentielle" qu'il a développée depuis les années 1980 en dialogue avec l'oeuvre d'Ardoino, Castoriadis, E. Morin , mais aussi René Char, Krishnamurti et Gaston Pineau (en multiréférentialité, un concept qui lui est cher) (8).

La recherche-action a ses origines dans les Etats-unis des années '40 . Parente des enquêtes ouvrières marxistes qui la précédaient elle a été inventée par des sociologues (notamment l'immigré allemand Kurt Lewin) travaillant dans les quartiers deshéritées des grandes villes américaines. Ayant une double visée (production de connaissance et de changement) et reposant en général sur une démarche collective, elle se situe depuis toujours en marge de la sociologie classique et reconnue. Son caractère politique, en tout cas émancipatoire (39) la rend à la fois désirable pour les "agents" d'une organisation ou les habitants d'un quartier et redoutable pour le pouvoir institué, selon le contexte et le type de RA pratiqué. Théoriquement n'importe quel groupe humain peut pratiquer une RA, c'est-à-dire réfléchir sur ses pratiques, concevoir des changements, les mettre en oeuvre et les évaluer pour apporter de nouveaux ajustements. C'est une démarche en spirale, image d'un processus de changement avec feed-backs répétés.

En réalité un tel groupe cherche souvent l'aide d'un chercheur professionnel, d'un consultant ou psychosociologue censé faciliter le processus en lui donnant une forme praticable. Le plus souvent cet intervenant organise la recherche en se servant de la parole orale et écrite et aboutira aussi en général à un texte écrit par le "chercheur collectif" (les membres du groupe) ou rédigé par l'intervenant en incluant les écrits de ceux-ci. Dans tous les cas le rapport final devra être validé par l'ensemble des participants.

Le livre de B. insiste beaucoup sur la posture de cet intervenant extérieur, en particulier pour la variante "existentielle" de la RA (RAE). Il est à la fois impliqué et extérieur, selon le contrat négocié avec le groupe et selon les moments du processus. Il amène de l'ordre sans tuer la dynamique, tente d'instaurer une bonne écoute dans le groupe, crée de "l'espace de parole" y compris pour les plus effacés et marginalisés. Dans la RAE il est responsable d'une qualité particulière de l'écoute que B. appelle "l'écoute sensible et multiréférentielle"(65-67), qui inclut les dimensions affective et "mytho-poétique" de la vie. Le soin que R.B. apporte à la prise en compte de ces dimensions le rend original parmi les chercheurs. Cela ne l'empêche pas (au contraire) de réfléchir aux implications épistémologiques de son approche et de la confronter avec les exigences des sciences positives pour justifier le pourquoi de sa différence (32-41). Dans l'alternative paradigmatique d'Edgar Morin il se situe plus dans le paradigme "biologique"("et") sans pour autant rejeter le paradigme rationnel ("ou") (60-65). La RAE n'est pas éthiquement neutre. Elle valorise l'émancipation des participants, "l'autorisation" (devenir l'auteur de sa vie) des populations en souffrance et s'inscrit dans un ensemble de valeurs humanistes. L'intervenant est tenu de s'abstenir de toute manipulation du processus: tout doit pouvoir être dit , y compris ce qui touche à sa rémunération ou à son rôle

dans le groupe.

Voici quelques “fruits de lecture” récoltés dans l’ouvrage en question:

“je peux contrôler une procédure, mais j’évalue un processus” (79)
“Il y a une illusion à vouloir boire l’océan du réel avec la paille d’un concept.”(60)
“La RAE comme la médecine, relève de l’art tout autant, si ce n’est plus, que de la science.”(46)
“En RAE , le changement se manifeste par des flashs existentiels à savoir saisir au passage pour le chercheur.” (cit.Barbier 1992) “la RA devrait déboucher sur un surcroît de sagesse pour chaque participant.” (81)

Mon point de vue

La RAE est une méthode utilisable dans des contextes spécifiques. Elle vise principalement à mieux intégrer les humains dans leur contexte en renforçant leur statut, leur dignité. La très forte parenté avec les démarches de la démocratie directe et participative pratiquée à Porto Allegre (Brésil) m’a frappée. Dans les deux cas, on n’exclut pas " la dimension dionysiaque de la vie collective " (10). Si le pouvoir en place est favorable à l’émancipation des individus et des groupes on peut ouvertement travailler comme ça, sinon il s’agit d’une action politique facilement ressentie comme subversive et que les " chefs " risquent de combattre comme une source de danger pour leur position. Le seul élément " garde-fou ", c’est le contrat initial de la RA, qui peut délimiter l’étendue du champ labouré, encore qu’en principe, il s’agit d’un contrat " ouvert dans toutes ses dimensions ’ "(86). Mais qui peut prétendre contrôler une dynamique de changement et d’émancipation naissante ? J’ai toujours dû mettre de l’eau dans mon vin dans la pratique de la RA, car la négociation du contrat se joue toujours dans un contexte, souvent institutionnel. Or, il faut aussi tenir compte des enjeux des acteurs qui se situent dans le contexte de la RA. Il serait intéressant d’explorer cette dimension de la relation entre la RA/RAE et son contexte, par exemple dans un article … Titre proposé : " Écologie de la recherche-action ".

Je pense que la RA est valable surtout dans les projets de développement durable, dans le tiers-monde comme chez nous. Ce n’est bien sûr qu’une façon de traiter le problème du changement parmi d’autres. Elle a comme principal atout de résoudre le problème de résistance au changement à l’intérieur du groupe. Intégrer ensuite le changement négocié dans le contexte social et humain autour du groupe porteur est une autre question. Porto Allegre peut sans doute l’éclairer par sa longue expérience de médiation entre rues et quartiers à enjeux souvent conflictuels.

Synthèse

La Recherche-action a une double visée : produire des connaissances et du changement . Elle décrit un mouvement en spirale (boucle élucidation-action sur un axe ascendant) et tend vers l’émancipation des acteurs (autorisation) par la création d’un espace de parole. La Recherche-action existentielle (version René Barbier) inclut les dimensions existentielles voire transpersonnelles des sujets en cherchant à développer l’écoute sensible et multi-référentielle dans le groupe de chercheurs.

2.2.2

Krichewsky, M. (2005). Ausbildung von Evaluationsexperten in der Provence - Interview mit Michel Vial, Université de Provence, in *Zeitschrift für Evaluation* 2/2005 ,Verlag für Sozialwissenschaften, 303-318. Résumé en allemand et en anglais sur: http://www.zfev.de/fruehereAusgabe/ausgabe2005-2/index.htmlv

Voici la version française de cet entretien publié dans « Zeitschrift für Evaluation », publiée sur le site du Journal des Chercheurs :

http://barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=422

I Le master

-Tu es responsable d'un Master professionnel dans le cadre de l'Université de Provence, en Sciences de l'éducation, où se forment des intervenants en organisation chargés de missions d'évaluation. Quelle est l'origine de ce diplôme ? Et sa spécificité : les contenus, les passages obligés, les épreuves ?

Je crois que le diplôme existe depuis 1985. L'origine en est que l'évaluation était la spécificité du département, et notamment au niveau des recherches. Donc, c'était tout naturel qu'on ait un diplôme de formation d'évaluateurs. Depuis, les choses ont évolué puisque le département s'est diversifié et que l'évaluation est devenue une composante parmi d'autres. J'ai pris la responsabilité du diplôme en 1995. Au début le diplôme s'intitulait "Consultant dans la fonction publique" parce qu'il y avait une opportunité avec le Rectorat de formation d'enseignants pour faire travailler les équipes d'établissements. C'était seulement centré sur l'Education nationale. Il s'agissait donc de former des enseignants qui devenaient consultants internes dans leur structure. Après, le diplôme s'est ouvert aux consultants dans les entreprises… et quand j'ai repris le diplôme, j'ai ajouté comme débouché la Santé, car je m'intéresse particulièrement à la Santé. Donc aujourd'hui on forme des gens qui peuvent travailler soit dans la fonction publique, soit dans les entreprises soit dans la santé.

-Comment les étudiants dans cette formation arrivent-ils à articuler leur projet personnel avec le projet global du diplôme ? Est-ce qu'il y a une différenciation selon les intérêts dans le groupe ?

J'ai déjà essayé de faire des groupes temporaires pendant une semaine, en parallèle, selon le champ social dans lequel ils voulaient aller. Ça ne m'a pas du tout satisfait. La raison est que, notamment, les gens qui viennent de la santé, qui ont déjà une expertise dans la santé, par exemple ils ont été infirmiers pendant 20 ans, viennent dans ce diplôme en fait pour élargir leur horizon. Se retrouver dans un groupe "Santé", ne les intéresse pas. Ils sont au contraire

friands de découvrir l'entreprise, de découvrir la fonction publique, bref, de sortir de leur domaine.

- *Renouveler leur regard en se décentrant de leur domaine d'origine ?*

Voilà ! Faire des détours par d'autres domaines pour éventuellement revenir dans le leur, mais différencier les groupes selon leur origine ne fonctionne pas. Donc, j'ai abandonné l'idée de faire des parcours spécialisés. J'ai donc mis ces unités d'enseignement en options, et ils devront choisir celle qu'ils veulent suivre.

- *Et quels sont les passages obligés, quel est le tronc commun pour tous les étudiants ?*

Le tronc commun est autour de la connaissance des modèles, des dispositifs d'évaluation qui ont été créés au fil de l'histoire. Donc une histoire de l'évaluation et la mise à jour de dispositifs disponibles, sachant que *tous les modèles ont redéfini l'évaluation à leur usage*. On a donc plusieurs définitions de l'évaluation possibles qui sont explicitées aux étudiants. Le but c'est, en fait, que la connaissance des courants de l'évaluation devienne pour eux une sorte de boîte à outils dans laquelle ils pourront choisir LE dispositif qui leur paraît pertinent à l'intervention qu'ils veulent faire. Et au projet qu'ils ont dans cette intervention-là.

C'est un passage obligé ; l'autre passage obligé c'est – à partir de mes travaux de recherche– un travail sur le « processus de référenciation », l'étayage à des références, dans le vécu de l'évaluateur, sur ses engagements épistémologiques et leurs conséquences en termes de « postures [27]» : ces attitudes, cette façon d'aborder les situations qui évolue en permanence et décline des variations autour d'une *figure* possible, par exemple, le vérificateur ou l'accompagnateur. Donc faire le lien entre une vision du monde et la posture choisie, ce qui conduit l'évaluateur à survaloriser une des deux logiques de l'évaluation : la logique du contrôle pour des bilans ou l'autre logique de promotion des dynamiques. Les deux postures principales de l'évaluateur, l'expert et le consultant, leur sont présentées donc comme une « épistémologie ordinaire » dans le mécanicisme et la sur valorisation du contrôle vers la posture de l'expert et dans la vision du monde biologiste, la sur valorisation de l'autre logique de l'évaluation vers la posture du consultant. Les deux postures leur sont présentées comme

[27] [On appelle posture[27] un mouvement, un équilibre instable, comme la marche ; un effort et un travail dans la durée. La posture se différencie de la pose qui, elle, se reprend à l'identique comme un scénario reproductible, hors le temps (poser pour un peintre). Est en lien avec le projet qu'on porte. Une posture se joue. Est souvent confondue avec la position (être calé dans un contexte) qui, elle, se tient, une fois pour toutes jusqu'à ce qu'on change de position.].

contradictoires mais complémentaires. Il s'agit de prendre conscience que [vouloir saisir la réalité par des procédures rationnelles de contrôle ou l'approcher par une vision globale qui cherche à comprendre, sont des attitudes révélatrices d'un système explicatif du monde qui dépendent des choix profonds du sujet. La formation à l'évaluation permet de passer de ces préférences à une mise en dialectique des références]. Et en fonction du formatage qu'ils ont subi dans leur vie avant leur arrivée dans le diplôme, on leur propose d'élargir leur horizon et de s'intéresser à l'autre lignée possible pour la réhabiliter en eux, la rendre possible ou honorable. Et s'ils sont à l'aise dans l'une des deux logiques, de découvrir, et de s'essayer dans l'autre logique. Sachant qu'à la fin du diplôme, on peut parfaitement accepter que quelqu'un reste attaché à une logique qu'il avait déjà en arrivant. Ce qui aura changé pour lui, c'est qu'il aura compris que l'autre logique est aussi légitime, voire nécessaire, ce qui lui permettra de travailler avec des gens qui viendront en complémentarité avec ce que lui sait faire.

-Est-ce que le travail en groupe et en complémentarité te paraît intéressant et important dans cette formation ? Y a-t-il justement un travail en équipe ?

Oui, c'est important car on est avec un public aux origines diverses, aux parcours et aux niveaux totalement différents. C'est donc un public très hétérogène qui arrive, et le souci tout au long de l'année, c'est de faire que le groupe existe. Nous faisons tout pour que les étudiants travaillent ensemble et acquièrent la notion de « corps professionnels », d'intérêts communs à défendre.

- Il y a un problème de langage commun peut-être ?

Oui, le langage commun est à apprendre, c'est en acquérant le contenu du diplôme qu'ils l'utiliseront. Donc, cet apprentissage se fait graduellement pendant l'année. Se former c'est toujours, avant tout, apprendre une langue. C'est plutôt au niveau affectif, émotionnel, au niveau des relations qu'il faut qu'il y ait un groupe qui existe pour qu'ils puissent se soutenir les uns les autres, échanger des techniques et des lectures. C'est à ce niveau-là que ça m'intéresse.

- Comment décrirais-tu la professionnalisation d'un intervenant en organisation ?

La professionnalisation ici c'est d'abord l'acceptation de la posture de l'autre. Ce que je trouve très inquiétant chez les évaluateurs aujourd'hui, c'est qu'ils sont persuadés d'avoir LA bonne définition de l'évaluation. Et de ce fait, ils ont une sorte d'arrogance par rapport aux autres définitions qui les met d'emblée dans un combat qui me paraît absolument dévastateur, ruineux. La notion d'évaluation plurielle n'est pas encore couramment acceptée.

Donc, pour moi un intervenant professionnalisé en évaluation, c'est quelqu'un qui sait où sont ses limites à lui, et s'il a fait ses choix, s'il a pris position, il admet qu'un autre puisse en avoir d'autres.

-*C'est la multitude des points de vue sur le monde qui t'importe et il me semble que dans tes cours on entend aussi parler de « multiréférentialité ». Est-ce que tu peux la distinguer de cette multitude de points de vue dans la communication ?*

Nous empruntons à Ardoino la distinction entre multiréférentialité et multidimensionnalité. Les points de vue, c'est, j'allais dire, de la politesse professionnelle : admettre que ce que je ne peux pas faire d'autres peuvent le faire et que c'est aussi bien que si moi je l'avais fait. Il est vrai que l'idéal serait que tout le monde puisse faire à la fois de l'expertise et de la consultance, mais c'est au-dessus des moyens de la plupart des gens. Les étudiants n'ont pas le temps en un an de se rendre plastiques à ce point. Et certains n'y arrivent jamais, tellement ils ont été formatés pour tenir l'une ou l'autre des deux attitudes possibles. Donc, comme on ne peut pas exiger que tout le monde soit capable de tenir les deux postures, au moins que, s'il y a choix d'une posture, ce soit dans le respect de l'autre posture. Et qu'on arrête de croire que parce qu'on est évaluateur, on a accès au tout de l'objet. L'évaluation ce n'est pas un point de vue panoptique, au-dessus de l'objet, c'est au contraire une façon d'entrer dans l'objet. Or il y a deux façons totalement hétérogènes, différentes d'entrer dans l'objet à évaluer : pour le surveiller ou pour le questionner, pour le contrôler ou pour mettre en relief ce qui importe, pour vérifier la conformité du sens donné ou pour chercher du sens. Et ces entrées sont honorables toutes les deux.

- *Quand tu parles de formatage d'une part et de plasticité d'autre part, est-ce que ça veut dire que dans ton diplôme il n'y a pas de formatage, mais il y a plutôt une recherche de plasticité, de flexibilité, ce qui n'est pas la même chose d'ailleurs ?..*

Oui, j'estime qu'on ne fait pas de formatage, dans la mesure où on demande à chacun d'élargir ses horizons, d'élargir ses possibles. En revanche, il y a forcément des références communes, un langage commun qui doit se mettre en place. Sinon, il n'y aurait pas formation. Donc ceux qui verraient du formatage dans ce diplôme c'est en fait qu'ils confondraient le langage employé, les références utilisées et les points de vue tenus. Pour ce qui est des références, il y a bien un point commun, un « métalangage » commun qui est nécessaire, qu'il faut apprendre et qui relève d'ailleurs d'une culture universitaire et non pas d'une culture pratique professionnelle. Mais après, il y a des façons différentes de se tenir dans ce langage. J'essaie

de faire jouer cette différence.

-Il me semble aussi, en pensant aux onze pages de la bibliographie indicative de ce diplôme, que ce n'est pas un système de références fermé, mais ouvert. Il y a des références multiples, hétérogènes ; il y a parfois des tensions entre ces différentes références.

Former, c'est permettre de questionner ce qui jusque-là ne l'était pas. Cela me rappelle la phrase d'Affergan dans *La pluralité des mondes* (1977, p. 52) : « Ce n'est ni dans le jugement, ni dans la construction de nos idées que nous élaborons notre monde, mais dans le prédonné de nos croyances non questionnées, dans le naturel courant de nos préjugés". Interroger l'élaboration de notre monde, nos préjugés pour construire nos idées, c'est le but.

II. Le processus d'apprentissage dans ce diplôme peut se résumer ainsi :

1/ Passer de structures de préférences, de croyances et de convictions à des références organisées en système avec des valeurs.

2/ Passer de la formalisation d'une pratique pour la rationaliser par des normes à la conceptualisation de cette pratique pour la problématiser par des références.

3/ Commencer à élaborer une formalisation de la pratique, conceptualisée depuis un système de références.

Pour cela, j'ai fait avec ceux qui dans le département s'investissent dans le diplôme, un gros travail que j'estime assez original d'ailleurs. On a distingué entre les savoirs de base, les savoirs fondamentaux et les savoirs de référence.

***Les savoirs de base* :** ce sont ce qu'on a l'habitude d'appeler des **techniques** (comme la lecture rapide, l'enquête documentaire, la prise de notes etc…) qui permettent de découvrir le savoir et de le travailler. Mais on sait que ces savoirs instrumentaux sont davantage que des procédures et qu'ils entrent pour une large part dans le « style » de l'intervenant. Ils vont permettre la « mise en scène » des autres savoirs.

Par exemple : Connaissance des techniques de recherche documentaire, des démarches d'accès au terrain et à l'information utile.**,** des techniques de diagnostic et de « l'analyse des besoins », des techniques des entretiens directifs, semi-directifs, d'explicitation…

Après, il y a l***es savoirs fondamentaux*** pour être intervenant. Ce sont des savoirs historiques, culturels, un héritage patrimonial. C'est la connaissance de notions, de concepts, de méthodes et de modèles qui viennent de plusieurs disciplines, de l'histoire des idées, de l'épistémologie, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie et la psychanalyse ; avec une option forte sur les Sciences de l'éducation, puisque l'intervenant qui se forme ici a une particularité : il va installer *une relation éducative* avec son client pour évaluer[28]. Ces savoirs permettent d'initier des réflexions par lesquelles l'intervenant doit être passé, pensent les formateurs du diplôme, pour étayer sa posture professionnelle :

Par exemple :Connaissance de notions, de concepts, de méthodes et de modèles de l'information et de la communication, des modèles de l'évaluation et de leurs dispositifs, des modèles du sujet , des théories de l'engagement , de la théorie des représentations sociales…

-Mais un intervenant en organisation ne traite pas forcément en priorité avec un individu mais une collectivité, même des structures d'organisation.

Oui c'est bien pour cela qu'il a besoin des savoirs fondamentaux qui lui permettent d'aborder l'organisation qui l'appelle. Mais une structure n'existe que parce que des gens la portent. Et être intervenant, c'est d'avoir à travailler avec des gens, pas simplement avec une structure. Et il y a deux façons de se présenter devant ces gens-là : en mettant entre soi et eux un référentiel, c'est le travail de l'expert qui n'a pas accès directement aux gens. Il voit les gens à travers une grille d'analyse qu'il considère être la bonne. Le consultant, lui, entre beaucoup plus en contact avec les gens pour leur faire travailler LEUR référentiel à eux. Pour cela il a

---

28 C'est notre spécificité, par rapport à ce qui peut se faire comme formation à l'évaluation en psychologie ou ailleurs. [L'intervenant chargé de missions d'évaluation, en effet, installe une relation éducative, où s'articulent transmission de savoirs et accompagnement du changement. Il ne peut pas être finalisé que sur l'instruction, l'information et la formation instrumentale. Il vise l'appropriation dans l'expérience des acteurs, le changement des attitudes, des relations entre professionnels. Même l'expert formé en évaluation ne peut ignorer la dimension éducative, il l'aborde par le contrôle mais ses préconisations, au moins, tiendront compte de l'installation participative du changement. La relation éducative est une situation d'interactions entre sujets où se transmettent des savoirs (l'instruction) et où se travaille l'appropriation de ces savoirs (l'évolution ou le développement), créant ainsi du changement. Deux rôles s'y jouent : l'éducateur et l'éduqué. L'un est garant de tout faire pour que l'autre change, sans jamais être certain que cela fonctionnera ; l'autre est là, en principe, pour changer. Les deux apprennent, mais pas la même chose. L'intervenant en organisation est une figure de l'éducateur : « pour Castoriadis il ne s'agit pas de produire un sujet autonome mais de le viser comme tel et de le considérer comme l'agent principal de son autonomie […] l'activité de celui qui vise l'autre autonome « n'est pas l'application d'une technique mais une praxis, à savoir l'action d'une personne qui se propose d'en aider une autre à accéder à ses potentialités d'autonomie. Et dans la mesure où le contenu concret de ce but n'est pas déterminé à l'avance et ne peut pas l'être, puisqu'il implique aussi la libération des capacités créatrices de l'imagination radicale chez le sujet, cette activité est création, autrement dit poësis » (Castoriadis, 1999). Les limites de cette activité pratique-poëtique ne peuvent être définies qu'en référence aux exigences du développement par le sujet de son activité sur lui-même. » Giust-Desprairies, (2003) L'imaginaire collectif. Paris : ERES, p. 93

besoin d'un système de références évolutifs qui s'actualise à chaque fois en fonction du projet à réaliser. Mais de toute façon, on est bien dans une relation humaine, et non pas dans l'évaluation d'objets. On est bien dans l'évaluation de la relation humaine, au travail, une relation professionnelle. Aussi on ne se contentera jamais, à la différence avec d'autres formations qui existent sur évaluation, d'analyser une structure. On aura toujours le souci de la relation humaine dans cette structure. Et c'est parce qu'on s'intéresse à la relation humaine dans cette structure qu'on a besoin d'aborder les gens avec un rôle d'éducateur et non pas de thérapeute ou de réparateur.

- *Là tu as beaucoup utilisé la préposition "dans". Qu'est-ce qui permet de ne pas être seulement dans l'implication, mais aussi de se distancier lors d'une intervention en organisation ?*

C'est le troisième type de savoir – que je n'ai pas pu caser encore -, ***les savoirs de référence*** ! *C*e sont des idées, des orientations dont l'intervenant se sert pour étayer sa compréhension de ce qu'il voit et de ce qu'il entend en situation (selon qu'il est en posture d'expert ou de consultant). Directement en prise avec l'intervention sociale dont l'intervention éducative est une variante, ces savoirs cadrent l'écoute ou l'observation. Ils permettent non seulement la réflexivité et l'autoévaluation mais aussi la « réactivité » en situation.

Par exemple :Connaissance des concepts de l'évaluant : des registres et des modes de pensée, des logiques de l'évaluation, du conflit paradigmatique comme théorie profane et épistémologie ordinaire ; des processus de conceptualisation pragmatique (dialectique – herméneutique) ; des divers processus de décision et d'orientation dans l'agir professionnel ; des notions de désir de maîtrise, d'autorité et d'emprise sur l'autre : les relations de pouvoir, de double notions comme le rallier – délier, le transfert - contre-transfert ; de doubles compétences dans l'articulation des contraires ; de la distinction entre contrôler et évaluer, entre trajet et trajectoire, entre conduire et accompagner, entre éduquer et instruire, entre projet et programme, entre action et agir, entre processus, procès et procédures, entre individu et sujet, entre référentiel et références, personne et personnage, éthique et déontologie…

C'est au niveau des références qu'on est très ouverts alors que pour les savoirs de base et fondamentaux on peut être assez sélectifs... Car l'intervenant en organisation qui se forme à l'évaluation organise **les savoirs** présentés dans le cursus et les met en liens avec son projet professionnel. **Le programme du master initie aux savoirs utiles** à la réalisation des missions de l'intervenant en organisation formé à l'évaluation pour qu'il constitue lui-même

son système de références. Pour tous les savoirs, il est très important de pouvoir citer l'auteur, de situer dans son œuvre le texte emprunté, de comprendre d'où il parle, bref de contextualiser le savoir signé. On fera tout pour que tous les étudiants lisent un certain nombre d'auteurs qui nous paraissent fournir des fondamentaux. En revanche, on essaie de pousser les étudiants à se fabriquer leurs références en lisant le plus loin possible dans l'ensemble des sciences humaines mais aussi dans les sciences du travail et dans les sciences de la gestion, en fonction du champ social dans lequel ils veulent intervenir.

Sélectionnés dans les savoirs précédents, augmentés de savoirs rencontrés ailleurs, ***le système de références*** (évolutif, régulable) de l'étudiant se construit à partir d'une bibliographie personnelle ; il est le but de la formation. Ce système déploie un ensemble de questions vives pour exercer le métier. Il étaie un ensemble de problématiques professionnelles destinées à évoluer avec l'exercice professionnel et la dynamique identitaire. Ce travail est inachevable.

Car cette formation à l'évaluation ne veut pas de convaincre que telle pratique est la bonne. La culture en évaluation n'est pas finalisée seulement par la rationalisation des pratiques. Le but est de permettre à l'étudiant d'inventer une praxis à partir d'une culture en évaluation. L'évaluation est une *pratique problématisée* à chaque intervention, par l'utilisation d'une matrice de références possibles. Le but de la formation n'est pas d'obtenir une architecture conceptuelle (un référentiel, un ensemble fini de "concepts mobilisateurs") ni une "structure conceptuelle" mais *un système évolutifs de références* qui obéit aux aléas de la culture de l'acteur (à son pouvoir d'intelligibilité) et au travail sur soi qu'il accepte de réaliser, pour se rendre plus plastique.

- *Qui sont les employeurs ou commanditaires susceptibles de faire appel à ces étudiants une fois qu'ils sont diplômés ?*

Je suis toujours heureux quand l'étudiant m'apprend qu'il a été embauché mais ce n'est pas ce qui guide la formation. Par exemple, il est clair que les stages ne sont en aucun cas l'exercice grandeur nature de compétences professionnelles stables ou maîtrisées, puisque les étudiants sont en cours de formation, en cours de professionnalisation. Le stage est un cas d'expérience professionnelle, un essai, une occasion permettant de s'exercer à tenir les postures professionnelles attachées aux métiers de l'évaluation. C'est pourquoi l'accompagnement et la régulation faite à l'université sur les stages, portent sur ce que l'étudiant a appris en stage, sur les processus de son projet professionnel et non pas sur la fabrication d'un produit pour l'organisation qui le reçoit. Ce produit est de la seule responsabilité de l'étudiant.

Ce Master n'est pas un diplôme professionnel. On n'est pas dans une formation professionnelle. On n'est pas là pour former des gens à un niveau prédéterminé de professionnalité pour les adapter à un poste de travail prédéfini. Notre formation n'est pas d'abord une réponse au monde du travail. Nous sommes à l'université ; nous faisons une formation professionnalisante. L'université ne fabrique pas directement des professionnels adaptés à un poste, comme peuvent le faire les organismes de formation professionnelle. L'idée de « *préparation* à » un ou des métiers ou à des activités professionnelles plutôt que « formation à » est importante. Autrement dit, nous travaillons dans *l'idée de « processus de professionnalisation » plutôt que de mécanisme d'obtention d'un état de professionnalité*. Nous avons comme ambition de faire aussi changer les postes de travail et non pas seulement d'adapter nos étudiants à ces postes. Dans l'écart entre l'enseigné et le requis par l'exercice professionnel se jouent d'autres objectifs, d'autres enjeux touchant à l'éducation de l'étudiant qui rendent légitime l'université : sa fonction de développement de la fonction critique, de transmission d'une culture faite de méthodes, de modèles, de théorie et de références savantes plurielles, de débats. Autant de choses qui ne sont pas attendues des organismes des formations professionnelles qui visent, elles, l'opérationnalité, la professionnalité mesurable en niveaux prédéterminés, la certification, au service de l'entreprise notamment.

De ce fait, les décideurs sont davantage des partenaires que des commanditaires. Ce sont davantage des gens avec qui les étudiants devront travailler que des patrons ou des employeurs. L'autonomie de l'éducateur, elle est là ! L'intervenant en organisation ne peut pas simplement être quelqu'un qui répond à une commande, il doit aussi l'interpréter ! L'important n'est pas de se rendre conforme mais de travailler les valeurs[29]. Et la garantie de cette zone de créativité, c'est que le commanditaire n'est pas associé étroitement au diplôme, bien que certains viennent faire des cours, mais pas trop longtemps ! Quand je fais venir des professionnels, mon souci – et ce n'est pas toujours faisable – c'est qu'ils viennent d'ailleurs et qu'ils viennent parler cet *ailleurs* ! À partir du moment où ils ont acquis notre langage, c'est

[29] [Le travail de l'intervenant sur lui-même consiste à articuler et hiérarchiser les valeurs en fonction de son projet et donc de savoir quelle est son *échelle de valeurs*. L'expert ne veut pas que ses valeurs interfèrent avec les normes qu'il utilise pour contrôler : c'est ce qu'il appelle « être objectif ».Le travail du consultant est d'aider le commanditaire ou les acteurs de l'organisation à prendre conscience de leurs valeurs et de les aider à les incarner dans leurs pratiques. Il est au service du commanditaire et du système de valeurs de celui-ci, si ses valeurs à lui ont permis d'accepter le contrat. Cela ne l'empêche pas, à l'occasion, de se situer en tension avec les valeurs du commanditaire. Mettre en question et se laisser mettre en question fait partie de la relation de travail entre commanditaire et consultant. Une des tâches du consultant est de rompre les tabous et de dynamiser ce qui est figé : mais pas n'importe comment].

fichu ! Ce ne sont plus des intervenants professionnels.

- C'est la tension entre les deux qui t'intéresse ?

Oui, parce que la fonction des gens qu'on forme là-dedans ce n'est pas d'être subalternes dans une organisation. On veut des gens qui sachent dire non à l'organisation ; qui sachent dire : "Non, votre problème ce n'est pas ça, mais c'est ça !". Et pour obtenir cette *autorisation*, pour que les étudiants l'apprennent, il ne faut pas que d'emblée dans la formation on leur donne un moule dans lequel ils n'auraient qu'à se couler pour être conformes à ce que le terrain attend.

- De là on peut caractériser le « bon » intervenant en organisation comme quelqu'un qui a la colonne vertébrale solide, qui peut s'opposer, qui a beaucoup de personnalité et peut se bagarrer quand il le faut ...

Oui, je crois qu'une des thématiques fondamentales de cette formation est *le conflit*. Réhabiliter le conflit comme étant d'une part l'état normal de l'être humain. Deuxièmement, l'état normal des relations des êtres humains au travail, sous la forme de jeux sociaux. Arrêtons de croire que le pouvoir est toujours coercitif et distinguons *l'autorité* qui se reconnaît de l'emprise sur l'autre qu'on subit. Alors, à partir de là, faire avec le conflit : ce n'est pas seulement savoir « gérer des conflits » pour qu'ils disparaissent, contrairement à ce qu'on entend un peu partout, mais c'est aussi, parfois, savoir provoquer un conflit, et plus souvent encore créer une tension féconde en sachant dire non. On ne confondra pas conflit et combat ! La tension est la dynamique même des relations humaines, elle est synonyme d'un effort et non pas forcément d'une douleur.

- La disparité des points de vue peut aussi faire naître une dynamique ...

Oui. C'est toute l'importance de la divergence ! Il faut qu'il y ait des décalages, des divergences, des tensions pour qu'il y ait dynamique. C'est le fondement même du diplôme !

- Et est-ce que tu leur apprends cela de façon théorique ou tu les entraînes à cela ?

(Rire amusé) … Je crois qu'on essaie de le leur dire de toutes les manières possibles ! Il y a d'ailleurs des manières qui leur sont difficiles à supporter. (Rire !) Car on le met en scène, on leur fait vivre ... on fait les deux, je crois. À la fois, par exemple, je fais des interventions dans le diplôme sur la validité du conflit. C'est un thème de cours.

- Et tu te bagarres aussi pendant les cours ?

Oui, et à la fois, je le mets en scène, c'est-à-dire que je provoque des conflits, soit avec certains particulièrement mous qui à mon avis ont besoin d'être un peu secoués, soit avec le

groupe entier que j'institue ainsi en groupe, même si c'est (provisoirement) contre moi. Je joue à créer des discordances pour provoquer la parole, pour provoquer le dialogue et pour qu'ils prennent position. Parce que dans la façon qu'ils auront de prendre position, il y a pour eux l'occasion d'essayer l'une ou l'autre des postures.

Former c'est toujours aller de la déstabilisation jusqu'à la contenance, faire le va-et-vient entre déstabiliser et contenir., c'est mettre en situation de déconstruire et de reconstruire.

- *Et le rôle des soutenances de mémoires par rapport à ça ?*

C'est un moment fort qui condense tous les points fondamentaux de la formation. Une scène.

- *Et notamment entrer en conflit et tenir dans la tension ?*

Notamment ! Et plus les gens me paraissent solides, plus ils me paraissent matures, plus on va y aller ! (Rire). Là je parle dans le diplôme rêvé quoi, le diplôme tel qu'on le veut. Après, dans une promo réelle, il y a —comme dans toutes les formations— des cas particuliers qui débordent ce projet-là en haut ou en bas. Il peut y avoir des gens qui ont besoin de plus que ça, qui ont besoin d'être mis par terre, une fois dans leur vie, d'être déconstruit. Et d'autres qui ont besoin de plus d'attention, de valorisation, de remise en forme identitaire. La difficulté est de déterminer ce besoin chez l'autre, (et ça s'éprouve plus que ça se décide) ; la solution est de toujours pouvoir dire qu'on s'est trompé, qu'on a cru bien faire, que c'est un jeu, que c'est un exercice de formation et que leur personnalité est hors champ : que leur clôture identitaire, leur souci de cohérence les regarde, que moi je m'intéresse à leur dynamique, à leur plasticité. Pouvoir en rire avec eux, parfois tout de suite, parfois très longtemps après. Et pendant ce temps accepter d'être leur « objet transitionnel », leur nounours, leur poupée, leur doudou à qui ils font soit trop de bisous, soit des misères. Savoir attendre qu'ils reconstruisent leur image au reflet de celle qu'ils croient être la mienne (et je parle là pour tous les enseignants-formateurs du diplôme) alors que ce n'est qu'une construction, une fiction, un rôle comme dans la comédie dell'arte, que je joue. Et je leur dis que je joue, qu'ils ne savent rien de « ce que je suis ». La formation est une relation humaine limite, très riche —où rien n'est vrai, éternel, intemporel : c'est une aventure dans la durée où s'inventent des histoires qui doivent permettent au formé de s'essayer à faire le professionnel. Ce n'est pas une simple rencontre de personne à personne, « authentiques », d'êtres finis, bétonnés dans leurs caractères, engoncés dans l'illusion du moi. C'est un jeu dangereux où ce qu'on peut perdre, eux et moi, ce sont des illusions —et c'est ce dont il est le plus difficile de se départir. La formation est un sport de l'extrême. On y travaille ses limites.

Mais attention, je mets ici en **relief des moments rares et intenses**, si toute formation peut être lue comme un jeu entre « contraindre et contenir », comme dirait Nicole Mencacci, parce que l'essentiel est d'y faire un *travail sur soi,* il ne faudrait pas croire qu'on passe son temps à remuer les étudiants par des conflits ! Ce serait épuisant ! Trop de conflit tue la vertu du conflit. J'ai appris aussi à valoriser la bienveillance, l'écoute du formé, l'accueil de sa différence, la surprise et le plaisir de le voir s'ouvrir, se développer, changer sans avoir l'impression d'y être pour quelque chose. Le retrait, le laisser-faire est aussi une stratégie de formateur, une habileté qui elle aussi ne se décide pas rationnellement mais qui se fait en situation.

D'autres moments forts (pour montrer qu'il n'y a pas que des conflits) c'est le jeu que j'ai institué depuis trois ans maintenant de renvoyer au bout de quelques mois une image d'animal qui représente, à mon avis, la dynamique singulière du groupe. Je leur propose un totem : « Vous êtes des grenouilles » et je décline les traits distinctifs qui me le font dire. Ca m'est venu un jour, en cours, ça c'est imposé à moi comme un moyen de leur dire des choses essentielles sur leur fonctionnement. Il y a eu depuis les oursons et les écureuils. Et je commente les caractéristiques, tantôt positives, tantôt négatives de l'animal qui me semblent être le leur en tant que promotion, de façon humoristique d'abord, comme s'il existait une personne-groupe. Le plaisir pour moi, c'est quand ils reprennent à leur compte le totem pour parler d'eux-mêmes en tant que groupe puis en tant que personne formée ici, comme membre d'une tribu. Et ce peut être des mois après que j'aie lancé la proposition. Et quand je sens que ce n'est pas simplement phatique, qu'il y a de la reconnaissance, de l'édification identitaire qui se joue, derrière la boutade. C'est un autre moment fort de la formation, tout en nuance et légéreté, sur le ton de la plaisanterie… sérieuse.

II Les colloques

- Dans le cadre de ton diplôme tu organises tous les ans un colloque international qui traite plus particulièrement un aspect de l'évaluation, qui met l'évaluation en relation avec un domaine particulier. Ainsi, le colloque de cette année porte sur la VAE et celui de 2005 - faisons en un peu la pub – portera sur l'évaluation des risques industriels, sanitaires et routiers. Quelles sont tes intentions en organisant de tels colloques ?

D'abord, c'est une originalité. Je crois qu'on est le seul Master en France à inclure dans le cahier des charges de l'étudiant, sous la forme d'un module d'enseignement, la préparation, la réalisation et l'exploitation d'un colloque de deux jours. Nous l'avons toujours fait, depuis le début… Et c'est une rencontre entre le milieu des professionnels de l'évaluation et les universitaires. Il existe peu de colloques qui ne soient pas réservés aux universitaires et où les

professionnels ne soient pas traités comme des apprentis, des étudiants, des acteurs « englués dans la pratique ». Au contraire, on est d'abord là pour les entendre parce qu'ils savent des choses que nous les universitaires ne savons pas (et vice versa). Un dialogue.

Il y a plusieurs d'objectifs qui se réalisent lors de ce colloque. L'objectif déclaré pour l'étudiant, c'est de nouer des contacts professionnels. C'est l'occasion d'inviter des gens qui peuvent les recruter ou bien qui peuvent devenir leurs commanditaires ou entrer d'une manière ou d'une autre dans leur réseau (un mot clef de cette formation). Un autre objectif est d'être capable d'organiser une affaire de ce genre. Ça doit faire partie aussi des compétences d'un consultant, à mon avis. Car ce sont les étudiants qui l'organisent et l'animent ce qui signifie savoir parler en public, faire une restitution à un grand groupe de contenus préalablement travaillés ; animer les ateliers ; faire face à l'imprévu, au débat d'idées avec des gens très différents et qui n'ont pas le même langage ... ça me paraît des apprentissages essentiels, et des situations formatrices.

Après, bien sûr faire de la pub au diplôme...

- *Tu n'as pas aussi l'intention à cette occasion de rencontrer des collègues et de discuter recherche en évaluation avec eux ?*

Oui, mais tout en sachant que dans un master professionnel on ne fait pas de la recherche ; donc, c'est un peu à la marge et pas au droit-fil de l'affaire. Parce que le colloque doit rester une rencontre entre professionnels et universitaires. Et ne pas tourner au colloque dit scientifique où il n'y a que les universitaires qui se parlent entre eux.

- *Donc ce colloque a un caractère très particulier : c'est un colloque formatif ?*

Oui, il fait partie intégrante de la formation. Et la qualité des colloques dépend de la qualité des promos, c'est clair !

III L'association RéseauEval

- *Il y a 3 ans tu as fondé avec des collègues universitaires et d'anciens étudiants l'association « réseauEval ». Quels sont ses buts ?*

C'est d'abord une association d'anciens étudiants, comme il n'en existe pas assez à l'université ! L'université, c'est souvent un endroit où on ne fait que passer, notamment dans les filières professionnelles et après on n'y revient plus. Moi je voulais lutter un peu contre cet état de fait, pour que les gens gardent des contacts avec l'université; qu'ils gardent le chemin de la FAC ! Pas seulement pour les fidéliser, mais pour essaimer. C'est le deuxième objectif de

RéseauEval : que les gens qui ont été formés en amènent d'autres qui eux n'ont pas été formés ici. Par exemple le stage (mais aussi le colloque) est bien évidemment l'occasion pour l'étudiant de rencontrer des professionnels qui peuvent devenir pour lui des personnes référentes. Là peut se faire le lien avec RéseauEval. Il me semble que ces professionnels peuvent devenir *des interlocuteurs* de RéseauEval. L'étudiant faisant alors le lien entre l'université, le terrain, l'association et le professionnel. Il est important que ces professionnels viennent travailler dans RéseauEval, qu'ils apportent leur expérience et enrichissent ainsi les groupes de travail et c'est pourquoi ils peuvent se voir proposer de devenir *membres d'honneur* de RéseauEval. Nous voulons ainsi contribuer à rapprocher les professionnels de l'université, nouer des liens plus étroits entre la formation et l'exercice du métier. Pour que, d'une part il y ait confrontation de points de vue et qu'il y ait une espèce de métissage qui se fasse à la longue entre ces deux populations-là… parce que le but est aussi que la conception de l'intervenant qu'on a ici devienne de plus en plus active dans le milieu professionnel et qu'on permette de changer les conceptions qu'ont les milieux professionnels de l'évaluation. Il faut quand-même dire, la plupart du temps que les professionnels commanditaires voire même évaluateurs en sont encore à confondre l'évaluation et le contrôle... Trente ans après les travaux fondateurs d'Ardoino et de Berger…

-N'y a-t-il pas tout de même un donnant-donnant ? d'une part faire pénétrer les concepts théoriques sur le terrain, mais aussi être à l'écoute du terrain, apprendre au contact de lui quelles sont les questions vives qui y pointent ?

Tout à fait, j'allais y venir. C'est aussi une façon de ne pas rester enfermés dans le milieu de la formation entre universitaires et étudiants mais de faire jouer le troisième terme qui est le professionnel, parce qu'il permet, entre autre chose, d'identifier ce qu'on appelle les questions vives dans le milieu. Et aussi d'avoir un observatoire des pratiques du milieu.

- Est-ce que les porteurs d'initiatives de ce RéseauEval aimeraient le mettre en réseau avec d'autres associations du même genre en Europe ou ailleurs ? Et de quelle façon cela pourrait-il se faire ?

C'est un des objectifs annoncés dans le programme de RéseauEval : se connecter à d'autres associations. Car les "métiers de l'évaluation" débordent largement le type d'étudiant qu'on forme dans ce diplôme. Donc, l'association est aussi ouverte à des gens qui ne sont pas intervenants en organisation mais qui ont des pratiques d'évaluation à tenir dans leur poste, quel qu'il soit.

De la même façon, pour aller vers cet échange de pratiques, il faut absolument être connecté à d'autres associations, d'autres regroupements de gens s'intéressants à l'évaluation en général, dans tous les segments sociaux où elle existe.

Le site internet de RéseauEval permet d'avoir des liens croisés avec les sites d'autres associations et on peut envisager des travaux en commun avec d'autres associations à l'intérieur des ateliers de RéseauEval ou bien des journées d'études organisées par RéseauEval en partenariat avec d'autres associations et évidemment aussi des colloques inter-associations qui pourraient se faire, en plus des colloques organisés par les étudiants.

- Serais-tu intéressé par des échanges avec d'autres équipes en Europe qui organisent des formation professionnelles en évaluation ?

Oui certainement. On est un peu isolé. Il y a une raison à cela : c'est la langue. Francophones, et français ... ça limite pas mal les choses; Il faudrait davantage de traductions d'ouvrages des autres pays européens. En évaluation, il y en a très peu. Dans les deux sens : on ne sait pas ce qui se fait par exemple en Allemagne. Ou en Italie. Sauf si par hasard on rencontre quelqu'un de bilingue dans un colloque... Et aussi une certaine paresse de l'édition qui ne traduit pas les ouvrages sur l'évaluation, comme s'il n'y avait pas de public pour les acheter. Alors l'évaluation est présentée comme une pratique naturelle pour laquelle on n'a pas besoin d'être formé.

Je pense au contraire que la culture en évaluation est absolument nécessaire. On ne peut pas se contenter des « épistémologies profanes », des idées générales reçues au hasard de sa vie. L'évaluation est un engagement du sujet. On n'évalue pas d'abord avec des outils mais avec ce qu'on « est ». L'évaluation n'est pas un outil dans une politique, c'est une situation spécifique où se joue le sens des relations humaines —et les sciences humaines peuvent y former.

Je conseille toujours aux gens qui montent des cabinets d'engager des intervenants ayant des formations différentes. Parce que je crois que l'avenir de ces métiers n'est absolument pas dans l'intervenant individuel, travailleur indépendant. C'est dans les cabinets que ça se joue.

.- Des gens formés en sciences humaines plus qu'à l'audit comptable ?

Disons qu'il faut aussi quelqu'un d'issu des sciences de la gestion. Mais ce n'est pas le plus important. Je parle là du cabinet rêvé où l'intervention en organisation est d'abord appréhendée par des spécialistes en relations humaines soucieux d'établir une relation

éducative à leurs clients. Car c'est ça la plus-value des intervenants chargés de missions d'évaluation.

De même, avoir été formateur peut constituer un solide fondement mais c'est insuffisant pour devenir consultant. La différence est que l'intervenant doit travailler avec des commanditaires angoissés, dans l'urgence, dans le drame, alors que le formateur, lui est, relativement, à l'abri. On a parlé pour le consultant d'un environnement où les dynamiques changent tout le temps, où les logiques, ou ce qu'on appelle ainsi par effet de mode, interviennent et sur lesquelles il faut que le consultant se greffe. Alors que le formateur peut faire une mise entre parenthèses de tout ça, faire table rase et travailler les personnes.

-*Il travaille dans une maison de poupées en comparaison !*

Oui. (Rire).

Mai 2005

2.2.3

Krichewsky, M. (2007). De l'importance de la co-évaluation des pratiques dans la formation professionnelle initiale et continue des praticiens de la VAE. *Pratiques de Formation. Analyses. "La professionnalisation des acteurs de la VAE" Collection thématique "Reconnaissance et validation des acquis".* Septembre 2007, 125-142.

Résumé

Lors du suivi de stages d'une Licence pour professionnaliser les acteurs de la VAE : quelle place donner à la co-évaluation des pratiques professionnelles ? Ne constitue-t-elle pas une source d'apprentissage de prédilection pour des étudiants dont le métier, à terme, sera de permettre aux candidats à la VAE d'évaluer leurs propres expériences professionnelles et autres ? L'article donne à voir comment lors de ce retour réflexif plusieurs dynamiques se jouent simultanément : le remaniement identitaire des stagiaires, la prise en main des techniques indispensables à l'exercice du métier et la professionnalisation à la fois des apprenants, de leurs activités et d'un secteur qui n'est peut-être pas appelé à tout jamais à rester juste une niche dans le paysage de la Formation Continue. La formation espère aussi – grâce à ces deux modules –faire des futurs professionnels des praticiens réflexifs qui ne cesseront d'évoluer dans leurs pratiques.

mots clé

acteurs de la VAE – professionnalisation – suivi de stages - co-évaluer des activités – praticiens réflexifs

Of the importance of co-evaluation of professional practices in training courses for APEL professionals.

Abstract

The Bachelors' Course for the training of future APEL professionals in the Department of Educational Sciences at Université de Provence prescribes a minimum of 7 weeks of internship for all participants. Two training units are designed to accompany the students in the co-evaluation of their field experiences. This co-evaluation should produce :

- the development and consolidation of a new professional identity (for the student but also in the social context where APEL practitioners are not yet recognized as a profession of its own)

- the acquisition of techniques required during the four phases of APEL (these techniques are not yet stabilized, and the training course, in supported by social science researchers, aims at contributing to the formalization and the theoretical foundation of this still emerging young profession)

- the habit of acting as reflective practitioners as a warranty of ongoing professionalization.

key words

APEL practitioners – professionalization – co-evaluation of field experiences – reflective practitioners

Dans le cadre du projet Léonardo « EuroguideVAL », a été créée une formation pour professionnaliser les praticiens de la VAE au niveau EQF 6 (Licence ou Bachelor's degree). Cette formation en alternance pour les étudiants à Bac +2 ou équivalent comprend un

minimum de 7 semaines de stages, mais, si possible, bien plus. La relative souplesse de l'institution par rapport à la durée des stages s'explique par la variété de situations de nos étudiants : certains sont demandeurs d'emploi et ont tout intérêt à faire de nombreux stages et dans différents contextes, mais d'autres travaillent à plein temps comme formateurs, comme éducateurs ou comme managers d'associations et ne peuvent que très difficilement se libérer de leurs obligations envers leur employeur. Les stages sont accompagnés dans deux modules (un par semestre) intitulés « Régulation du projet professionnel » et « Analyse des pratiques rencontrées en stage ».

Cet article essaie d'élucider les processus lors de l'accompagnement des stages *dans ce contexte spécifique de la professionnalisation des acteurs de la VAE* : *qu'est-ce qui* se joue et *comment* cela se joue-t-il.

La co-évaluation des pratiques à vocation de professionnalisation : une approche à enjeux multiples

Quand on parle de la VAE, que ce soit en France ou ailleurs, on est loin de tous entendre la même chose : une multitude d'institutions s'en sont emparé, secrétant des façons de la pratiquer spécifiques au contexte, et, en amont, s'appropriant les textes législatifs et réglementaires de différentes manières. Pour certains certificateurs, il n'y a guère que les expériences professionnelles qui comptent, pour d'autres, ce qui compte ce ne sont ni les témoignages ni les documents écrits, mais avant tout le geste professionnel démontrable, accompli selon *les règles de l'art,* c'est-à-dire, selon les normes en cours dans le métier. Dû à cette multitude de manières de réaliser la VAE, il ne peut en aucun cas être question de chercher à professionnaliser les praticiens sensés à la mettre en oeuvre - on ne sait dans quel contexte – en leur enseignant les *bonnes pratiques* (décrétées « bonnes » par qui et dans quel intérêt ?). Cela veut dire que les stages de terrain ne sont *pas* des stages d'application. Et la co-évaluation des pratiques qui accompagne ces stages n'est *pas* un contrôle des gestes professionnels des stagiaires par le formateur qui viserait à les conformer à ce que lui considère comme de *bonnes* pratiques. Néanmoins, il s'agit d'un exercice exigeant et difficile comme nous espérons le montrer.

Nous préférons ici parler de *co-évaluation des pratiques* plutôt que *d'analyse des pratiques* , car la psychanalyse n'est qu'une référence parmi d'autres dans ce dispositif, et au-delà du découpage des gestes professionnels par l'analyse, nous cherchons à problématiser le vécu professionnel par un questionnement du sens. Dans tous les cas, cette forme particulière de mettre en oeuvre l'aspect « alternance » d'une formation universitaire ne se définit pas aisément : elle fait appel à l'expérience tirée de toute une nébuleuse de dispositifs et « course plusieurs lièvres à la fois » .

On constate en effet dans de nombreux contextes un engouement pour les groupes et rencontres permettant de parler ses pratiques et expériences professionnelles. Une des raisons pourrait être la souffrance au travail, une deuxième le déclin du syndicalisme, et plus largement un sentiment de solitude devant les problématiques professionnelles auxquelles on est confronté. Dans le cas des groupes de suivi de stages décrits ci-dessous, ces aspects peuvent entrer en ligne de compte, mais ne sont pas au centre des préoccupations : il s'agit avant tout de *se professionnaliser dans un nouveau métier*.

Mais si la *professionnalisation* des étudiants est la principale visée, il ne faut pas oublier que dans le cas de cette Licence et particulièrement cette année, il s'agit aussi d'une *expérimentation* : le projet européen à l'origine de cette formation s'inscrit dans la volonté des législateurs européen**s** et nationaux de *professionnaliser tout le secteur de la VAE.* Ce dernier,

peu stabilisé, en cours d'élaboration depuis la Loi de 2002, gagne en importance avec un nombre de demandeurs de VAE en constante et forte augmentation. Il y a un enjeu politique derrière la professionnalisation des acteurs. Ne pas professionnaliser signifierait laisser les pratiques se développer de façon sauvage. C'est ce qu'on a fait jusqu'ici, et cette façon de laisser faire, laisser explorer et inventer les manières de s'y prendre a eu des vertus, notamment celle de stimuler la créativité des formateurs et autres professionnels qui ont dû inventer un métier. Les chercheurs ne s'y sont pas trompés. Le foisonnement des pratiques dans ce domaine a inspiré un grand nombre d'articles, de rapports, de congrès et de livres qui cherchent à les modéliser, à les critiquer, à en faire des outils voire des procédures (c'est-à-dire des prescriptions).

Bref : il y a 3 sources d'ordre face au foisonnement des pratiques de la VAE : *la formation* des praticiens, la création de *manuels de qualité* par les ingénieurs qualité et la productivité extraordinaire de nos administrations qui ne cessent d'empiler des décrets, arrêtés et *réglementation*s sur les lois cadres déjà en vigueur.

Or, notre intention est clairement de ne pas favoriser une rigidification accrue des pratiques, mais plutôt de renforcer la capacité des praticiens à devenir *auteurs ou co-auteurs de leurs pratiques* ou - parfois *acteurs* - là où la pièce est déjà écrite dans le détail. Nous ne voulons pas qu'ils deviennent de simples exécutants a-critiques, mettant en oeuvre ce qui a été conçu ailleurs et culpabilisant quand ils s'en écartent sous l'influence des cas singuliers (et il n'y a *que* des cas singuliers). La professionnalisation dans le champ de l'éducation et de la formation d'adultes nous semble comporter ce double aspect dont parle Richard Wittorski (2005, p.9), qui considère « que la professionnalisation des individus relève d'une intention sociale de transmission, construction, développement et évolution du « système d'expertise » (compétences, capacités, savoirs et connaissances) caractérisant la profession concernée, et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes. »

Ici, ce développement de l'identité professionnelle est une création inédite, puisque la profession n'existe pas encore et que nous ne savons même pas si elle existera pleinement un jour, ou si le rôle d'accompagnateur va rester une simple fonction de personnes qui auront plusieurs autres rôles dans le cadre de l'emploi qu'ils occupent. Avec l'essor de l'apprentissage sur le lieu de travail (work based learning) nous pouvons imaginer que ces mêmes étudiants que nous formons vont à l'avenir également être appelés à accompagner des processus *d'apprentissage par l'expérience* quasiment en temps réel au lieu de faciliter la transformation par l'élucidation des expériences en compétences identifiées, disponibles et certifiées *ex post*. Quoi qu'il en soit : ici nous considérons avec J.-M. Barbier (2000) « l'identité comme un *produit des actions et des expériences antérieures* d'un agent individuel et collectif. Tout se passe en effet comme si ces expériences ou actions antérieures laissaient un certain nombre de *traces,* de *sédiments* qui contribuent à la formation des identités. » Et si l'individu re-visite ces traces et sédiments, s'il les réorganise, s'il les interroge, il y a comme un renforcement de ce processus de construction identitaire. La symbolisation par la parole, l'écoute par l'autre et le regard porté permettent alors la socialisation professionnelle.

A la triple production de professionnalisation par la co-évaluation des pratiques (création de compétences professionnelles, d'identité professionnelle et d'une activité professionnalisée) s'ajoute –dans le cadre du projet européen une quatrième production : c'est l'effet rétro-actif sur la formation qui à ce stade n'est qu'expérimentale ! Pour cette quatrième production, bien qu'elle se fasse tout au long de la formation, nous avons réservé trois moments particuliers : une évaluation à mi-parcours, une à la fin de la formation et une différée de quelques mois

après le départ des étudiants vers de nouveaux horizons. A l'évaluation en fin de parcours nous invitons non seulement les étudiants, mais aussi les intervenants, et échangerons sur la base des résultats avec les partenaires du projet européen qui ont, eux aussi, expérimenté des formations dans leurs pays respectifs.

Les deux enjeux classiques d'accompagnement de stages sont *la production de compétences et celle d'identité professionnelle*. Mais cette formation particulière (de professionnels de la VAE) a de surcroît comme contenu principal un processus très proche de l'idée d'alternance même *: l'apprendre par le faire*. Dans quelle mesure les étudiants de cette « Licence VAE » peuvent-ils espérer apprendre quelque chose sur la transformation de l'expérience en savoirs d'action voire en savoirs théorisés grâce à cette *forme de travail* même qu'est la co-évaluation des pratiques lors de l'accompagnement de leurs stages de terrain ? Pour répondre à cette question, nous allons examiner de plus près les processus se produisant lors des regroupement de suivi de stage.

La rencontre avec le terrain

Les stages de nos étudiants ne sont donc *pas* des stages d'*application*. Tout en maintenant cette affirmation, il est nécessaire de la moduler : les étudiants, quand ils vont sur le terrain, n'y vont pas « vierges de toute théorie » ! En général, avant d'entamer leur premier stage, qui est souvent un stage d'*exploration*, ils ont déjà eu au moins 80 heures de cours plutôt, voire très théoriques. Cela leur permet d'une part de situer les 4 activités de la VAE (orientation, accompagnement de la préparation au jury, jury et suivi post jury) dans un champ plus vaste (la formation d'adulte, l'évaluation, l'étayage : le guidage et l'accompagnement), et d'autre part, d'avoir pris connaissance de certains modèles et outils d'analyse et d'évaluation. Ils rencontrent sur le terrain des praticiens qui savent faire, mais sans y avoir été formés - ou par des formations courtes - et avec relativement peu d'apports théoriques. Néanmoins, ces praticiens en savent plus longs qu'eux sur le dispositif local, la culture d'organisation, les réseaux d'acteurs etc. Se passe ensuite –dans le meilleur cas – une transaction : les praticiens du terrain offrent leur savoir-faire et leur langage marqués par le contexte institutionnel dans lequel ils travaillent. Les étudiants apportent leur envie d'apprendre, leur curiosité, leur façon plus ou moins intelligente de questionner le terrain. Parfois leur langage, teinté d'académisme, heurte les praticiens, parfois aussi ces derniers découvrent un monde de ressources théoriques insoupçonné.

Dans le meilleur des cas, les esprits seront suffisamment ouverts pour que cette rencontre génère un enrichissement mutuel. À côté de, cela il y aura peut-être aussi des heurts, des mises en question douloureuses, des déceptions, un malaise lié à certaines erreurs commises sur le terrain. Les pratiques rencontrées peuvent ainsi parfois paraître « maigres », « sommaires » ou « hâtives ». D'autre part les étudiants paraissent souvent « mal préparés », « trop empêtrés dans l'abstraction », « pas assez opérationnels ». Les enjeux des uns (apprendre du terrain) et des autres (bénéficier de la force de travail et des compétences du stagiaire) se trouvent bien souvent en tension !

L'accompagnement des stages pratiques : provoquer le travail sur soi

Dans les séances d'exploitation de stages, ces interactions vont donner lieu à des récits d'expériences obéissant à une *dramaturgie* propre, assez proche de celle des romans picaresques du genre « moi, seul, face aux dangers et aux surprises inouïes de la terra incognita de mon lieu de stage». C'est dans la tension de cette dramaturgie, dans le récit partagé, grâce à l'écoute des co-étudiants et du formateur, que la production identitaire peut se faire. Au cours des premières séances de co-évaluation des pratiques, c'est généralement la

problématique de la *naissance de la nouvelle identité professionnelle* ou – plus modestement - du nouvel aspect identitaire qui prédomine.

Les questions concernent alors:

- le projet professionnel en tension avec le terrain de stage
- les doutes de l'étudiant sur ses compétences ou son potentiel
- les valeurs et les conflits de valeurs
- l'intégration de l'identité naissante dans sa personnalité globale

Pour Donnadieu (1998, p.27) « l'alternance n'est pas dans le passage entre un lieu de stage et un lieu école en deux temps successifs. Elle est un processus cognitif où l'apprentissage se réalise par modélisation conceptuelle qui permet le passage de l'expérience sensible, vécue, à l'apprentissage intelligible. »

Les questions « comment j'ai fait ? », « comment pourrais-je faire autrement ? », « comment mon agir affecte-t-il la situation ? » qui demandent le calme nécessaire aux élaborations cognitives, prédomineront quand les aspects dramatiques (« comment la situation m'affecte-t-elle? ») auront fait place à des interrogations plus techniques. Encore que les deux processus – le questionnement des processus identitaires et celui des aspects techniques de l'activité - soient présents du début à la fin des modules d'accompagnement....

Les interrogations plus *techniques - mais presque toujours reliées au sens* - concernent avant tout :

- les enchaînement et la cohérence ou l'incohérence des processus mis en oeuvre, observés et vécus.
- les échecs et les erreurs avec le désir de les éviter à l'avenir, de mieux faire ou de faire autrement
- les conflits générés ou rencontrés dans le travail sur le terrain
- le sens de tel ou tel geste professionnel
- des questionnements éthiques (très présents !)
- les rapports théorie – pratique
- des questionnements concernant son *projet dans la situation de terrain* ainsi que la posture adoptée
- les alternatives possibles à tel ou tel comportement professionnel

Le formateur introduit assez tôt le personnage du *praticien réflexif* (D.Schön 1994) dans les débats. Poser des questions est d'emblée valorisé comme une preuve de réflexivité et non d'ignorance. Mais que faire avec ces nombreuses questions qui affluent ? La première tentation serait de simplement d'y répondre. Cela risquerait de mettre immédiatement un terme à l'activité réflexive tant désirée par les concepteurs du cursus ! Ne pas y répondre du tout provoquera un sentiment d'abandon : les étudiants se sentent perdus. Spontanément, et par vieux réflexe scolaire, l'étudiant adresse sa question au formateur, à celui qui est « supposé savoir » puisque l'institution le légitime dans ce rôle. Or, celui-ci a tout intérêt à ne

pas tomber dans le piège du « question-réponse » mais, de façon volontaire et clairement signalée, à créer un *groupe d'évaluation participative* des pratiques professionnelles. Dans ce module, son rôle principal ne sera pas de transmettre son savoir, mais de chercher à « rendre les étudiants intelligents » en les stimulant à exercer leurs capacités réflexives, exploratrices, créatives aussi, car il s'agit, pour eux, d'élaborer des tentatives de solutions, des alternatives, d'innover. Le formateur est là pour les pousser à penser par eux-mêmes, quitte à mettre en question les dires des formateurs autant que leurs propres allants de soi. C'est leur permettre de problématiser les situations.

Plus facile à dire qu'à faire ! Non seulement il est plus confortable d'engranger le savoir « bien ficelé » du formateur que de *travailler ensemble à construire le savoir* à partir des fragments théoriques et des perceptions partielles dont on dispose, mais en plus il faut trouver le courage de s'avancer, de s'exposer, de revendiquer son intelligence autonome. Dans son livre sur le rapport au savoir, Françoise Hatchuel (2005) montre l'origine du désir de savoir chez le petit enfant qui veut comprendre d'où il vient (ce qui s'est passé entre sa mère et son père) et qui culpabilise, parce que ce savoir est tabou et que sa curiosité engendre la transgression. Prométhée doit *voler* le feu aux Dieux, Eve et Adam *volent* le fruit de l'arbre de la connaissance qui leur est *interdit*. Selon le pouvoir institué, il faut *attendre qu'on reçoive* la connaissance au lieu de s'en emparer. Le savoir est source de pouvoir et ses détenteurs mettent en danger le pouvoir de celui qui en avait le monopole auparavant. Le formateur, en encourageant le groupe à devenir des co-créateurs de savoirs, renonce à une partie de son pouvoir symbolique traditionnel. Il devient souvent personne -ressource des méthodes et gardien du cadre, des règles, de la déontologie dans la discussion : accompagnateur d'un processus à la fois cognitif et groupal, dans l'idéal de plus en plus autogéré par les étudiants.

Ce changement de rôle n'est pas seulement difficile parce qu'il signifie la rupture avec le rôle du supposé-savoir. Il est également en tension avec les dynamiques institutionnelles traditionnelles encore dominantes à l'université qui reste conçue sur un modèle pyramidal, et où les ignorants sont à la base et les sachants - selon l'importance de leurs savoirs - plus ou moins haut placés dans la pyramide. La co-évaluation des pratiques, comme elle est pratiquée ici, est proche de la recherche-action participative avec son *chercheur collectif*. (Barbier R. 1996, p. 72-74) La nécessité institutionnelle d'attribuer une note à la fin du module est d'ailleurs un vrai problème. On peut tenter de le résoudre en l'évoquant avec le groupe et en créant une forte rupture entre le déroulement du module (32 et 28 heures/semestre) et la séance de validation à la fin (4 ou 8 heures à la fin de chaque semestre). Au premier semestre, il s'agit d'un travail sur table (analyse d'une *compétence* développée au cours de cette formation en alternance), et à la fin du deuxième semestre il y aura remise d'un rapport de stage écrit (commenté à l'oral). De toute façon : l'ensemble du groupe aura bénéficié d'une *approche critique de la docimologie* dans le cadre du module *« Modèles et dispositifs pour évaluer »* et saura –on l'espère – relativiser la valeur des notes.

Mais bien avant la fin du module, la question est posée au groupe : *« Que sommes-nous en train de faire dans ce travail de groupe ? »* pour provoquer la prise de conscience de cette drôle de symétrie entre *leur* processus d'apprentissage et le travail des candidats à la VAE : Dans ce groupe, on pratique *l'apprentissage à partir des expériences*. On cherche à *transformer ces expériences en compétences* ... tout comme le fait lors de la préparation du jury le candidat accompagné par le professionnel ou l'étudiant. La *différence* provient du contexte universitaire et de la « fécondation » du processus de construction des compétences par les savoirs académiques ! Par ailleurs, les processus se déroulent différemment dans le temps : les étudiants travaillent sur des expdériences récentes encore fortement imprégnées d'affectif , tandis que les candidats à la VAE ont souvent plus de recul envers leurs

expériences parfois vieilles de 5 ans (voire plus).

Les discussions de cet ordre permettent au groupe d'identifier *un thème de travail* important. Par exemple : comment faire avec *les émotions* et *l'affectif* (du candidat et de l'accompagnant) dans la relation d'accompagnement ? Tout d'abord, le groupe (formateur compris) cherche à distinguer entre les deux. Relevant toutes les deux du domaine du *ressenti*, la notion d'*émotion* se rapporte à un état de l'être, tandis que par *affectif* on désigne davantage le lien entre la personne et les autres ou une situation. Au niveau du ressenti les deux se mêlent : j'ai peur de quelqu'un (affectif), et du coup je me sens angoissé (émotion). Mais la distinction ne sert pas seulement à une analyse conceptuelle du vécu en situation. En fait, l'émotion est subie, tandis que l'affect concerne un lien sur lequel on peut éventuellement intervenir par une action, une parole qui va modifier par ricochet aussi mon état émotionnel. Il n'est pas difficile d'illustrer cela avec des exemples tirés de l'expérience des étudiants. Ce *travail sur thèmes à partir des préoccupations des étudiants* est une des deux façons de travailler dans le suivi de stages dans le cadre de cette formation.

Le travail sur les gestes professionnels ... élucidation par l'apport théorique

Une autre forme de travail est *l'analyse de cas*. (Copeland 1954) La plupart du temps ce sera un cas construit à partir d'une expérience réelle d'un des étudiants sur le terrain. Mais en début d'année, ne serait-ce que pour lancer la dynamique et aussi pour couvrir des situations moins accessibles aux étudiants (les jurys p.ex. auxquels il n'est pas toujours facile d'avoir accès), le formateur peut préparer un cas (récit ou film) et proposer de l'évaluer ensemble. Cela permet de mettre le groupe – à peine constitué - à l'aise (on est moins timide quand il s'agit d'évaluer l'agir d'autrui que le sien), de faire apprendre les techniques d'analyse, la manipulation des critères et de roder les étudiants à *l'éthique de la discussion* (Habermas 1991).

Dans ce travail sur cas, il s'agit de comprendre les effets des postures et des gestes professionnels *dans la situation*. C'est un co-apprentissage du groupe où l'expérience du formateur n'est qu'un ingrédient parmi d'autres. Des éclairages théoriques apportés peuvent féconder la réflexion et dynamiser les processus. C'est travailler le processus d'orientation par l'action.

Cependant : *l'art de l'accompagnement des stages* demande à l'accompagnateur de veiller aux équilibres et de se soumettre lui-même constamment à un examen critique de ses façons d'animer : écraser le groupe en formation par trop de théorie serait aussi dommageable que de rester dans l'anecdotique des récits. La posture du *questionnement sensible,* proche de celle du consultant plutôt que celle de l'expert, semble la mieux adaptée à la plupart des situations rencontrées lors de l'accompagnement des stages. Le questionnement sensible se distingue d'un questionnement systématique, mécanique, invasif par l'attention portée au ressenti de l'autre. Cela n'exclut ni la provocation, ni l'acceptation d'un certain inconfort dans les processus relationnels et cognitifs. Mais les échanges sont basés sur le respect, et l'accompagnant s'efforce à *lire les signaux* que lui donne son vis-à-vis pour ni trop déstabiliser ni trop bercer l'autre dans un confort béat. L'empathie s'associe donc à la volonté de faire avancer l'autre, de lui faire dire ce qu'il veut mais a du mal à exprimer ou n'ose pas formuler. L'inconfort de la situation persiste pour l'étudiant tant qu'il regarde l'erreur comme une catastrophe et non comme un prétexte d'apprendre. Pour « apprendre à devenir non pas tristement adaptable ou adaptif, mais joyeusement aussi fluide et dansant que le monde qui nous entoure » (Mallet 1996)

Qu'en est-il des *régulations* dans ce travail ? C'est essentiellement un travail d'incitation à

l'auto- et à la co-régulation ! Le formateur -comme les co-étudiants- apportent des questionnements, des éclairages, des doutes et cherchent sans cesse à rendre l'autre capable d'inventer par lui-même des façons de faire autrement.

Tout ce travail sur les gestes professionnels reliés à la situation concrète et élucidés par la pensée (celle des participants et celle, rapportée des théoriciens et chercheurs) repose sur la régulation des processus de groupe : C'est le travail d'un formateur qui n'en reste pas à la transmission des savoirs ni à la récitation d'un texte de savoir préétabli mais se soucie de l'appropriation du savoir (Vial 2000) ; un formateur qui organise des situations propices en saisissant les occasions favorables, en rusant (Métis et Kaïros : il met en place une démarche régulante, par régulations successives, Mencacci 2003).

Faire réfléchir aux *effets de la réflexion* **: une initiative nécessaire pour former les praticiens de la VAE**

En s'appuyant sur son apport théorique initial concernant le praticien réflexif, le formateur va profiter de moments propices dans les échanges du groupe pour revenir à ce thème du *rôle de la réflexion* (du re-examen critique) de l'action – professionnelle ou non – *dans l'élaboration de soi et celle des compétences*. Une autoévaluation peu familière aux étudiants : les visualisations et autres techniques de carte mentale peuvent aider à faire avancer le groupe ensemble. En laissant décrire –même malhabilement - par un étudiant ce qui se passe exactement *quand il auto-évalue un épisode* de son action sur le terrain et qu'il cherche à comprendre ce qui se jouait à ce moment-là (les enjeux d'image de soi, les stratégies *dans* la situation et puis, après, *par rapport à* la situation) l'étudiant expérimente de l'intérieur la production de compétences à partir de l'expérience. Les savoirs savants dont le *plus* est parfois le recadrage dans un horizon de significations plus vaste ainsi qu'un haut degré de formalisation et de précision, ne viennent qu'ensuite pour *parfaire* ce geste d'auto-formation par l'auto-évaluation.

Les étudiants ont également intérêt à réfléchir sur *ce qui se passe entre eux et le formateur*, car eux aussi doivent pratiquer cette épochè que pratique le formateur en s'empêchant de précocement déverser de la théorie sur les candidats dont l'auto-évaluation risquerait de se tarir par l'irruption intempestive d'apports théoriques. On peut même se demander si et dans quelle mesure l'accompagnateur à la VAE devrait apporter des éléments théoriques lors de la formalisation des acquis dans le portfolio. Cette question n'est pas facile à trancher, car une VAE est aussi un exercice de communication, et au vu des disparités entre les candidats par rapport à l'aisance linguistique, la tentation existe de fournir un peu d'aide à ce niveau aux personnes socialement désavantagées. Pourquoi serait-ce légitime dans une formation et non dans un accompagnement à la VAE ? C'est tout le travail toujours nécessaire de l'identification en situation des limites de la relation éducative. Il ne sert à rien de gommer ce problème persistant : il ressurgit dans presque toutes les discussions avec les accompagnateurs de VAE. Il est très probable, que ce que le jury tente d'évaluer à la fin, est un mélange inextricable entre les acquis de l'expérience et un apport de formation et d'auto-formation à la fois concentré et fragmentaire qui a eu lieu lors de l'accompagnement. Cela tient au fait incontournable que la symbolisation par le langage appelle des idées et nécessite la clarification de concepts. C'est sans doute pour cette raison qu'un accompagnement augmente fortement la chance de réussite du candidat, tout comme une formation en alternance avec un « bon » suivi de stage renforce la professionnalisation des étudiants. L'entretien entre le jury et le candidat paraît sous cet angle indispensable et une certification sur simple dossier - confectionné on ne sait pas comment - irresponsable. La question de la formation des membres des jurys se pose également, car contrairement au cas classique des jurys d'examen,

les certificateurs du jury VAE n'ont pas eu le temps de connaître les candidats sur une période plus ou moins longue comme c'est les cas lors d'une formation.

Suivi de stages et éthique : l'interrogation sur les valeurs et les postures semble indispensable

Le module de suivi de stages ne peut pas être un cours *sur* l'éthique ! On en traitera plutôt dans le module intitulé *Epistémologie et éthique des acteurs de la VAE.* Mais le questionnement éthique est très présent lors du suivi de stage. Cela montre à quel point le remaniement identitaire par la professionnalisation interpelle nos valeurs et est un travail d'évaluation : c'est qu'il s'agit aussi d'une acculturation, de l'entrée dans une nouvelle tribu ou ici un peu de la participation à la *fondation* d'une tribu, celle des professionnels de la VAE !

Les valeurs/vertus/forces vont la plupart du temps « en couple » : la *prudence* et le *courage* p.ex. dont les formes extrêmes deviennent des anti-valeurs/vices/faiblesses : dans ce cas la *lâcheté* et la *témérité*. De même pour ce qui concerne plus particulièrement les professionnels de la VAE : le *respect de la liberté* de l'autre va de pair avec *l'intérêt pour* l'autre (p.ex. dans l'écoute empathique). Mais il faudra se garder aussi bien de l'*abandon* de l'accompagné (il est libre de se débrouiller comme il peut) que de *l'identification fusionnelle* avec lui et ses intérêts. L'éthique est un art d'équilibriste, jamais simple. Chaque situation étant singulière, les bonnes pratiques ne sont que de peu de secours, et s'il y a des règles, il faut aussi apprendre à les transgresser (à bon escient, c'est-à-dire en fonction d'un choix de valeurs). Devenir *l'auteur* (et non pas simplement *l'acteur*) de son agir professionnel, c'est aussi cela.

La réflexion sur les implications éthiques de sa posture et de ses gestes professionnels ne peut être mené que par le sujet lui-même, la posture comme la conscience des valeurs sociales incarnées dans les gestes professionnels n'étant accessibles qu'au seul sujet qui en est le porteur. Le lien entre cet aspect subjectif des valeurs et la situation concrète, exposée à l'appréciation de tout le groupe, est au coeur de la co-évaluation des pratiques. Dans ce travail partagé sur les valeurs, ce travail d'évaluation relié à des situations s'origine un travail sur soi qui mobilise le processus de référenciation (Vial 2001). Les projections de nous - mêmes dans les situations décrites par autrui, nous préparent à faire face nous mêmes à toutes sortes de situations le cas échéant. Le rôle du formateur pourrait être dans ce domaine de l'éthique - comme dans l'écoute des dynamiques identitaires et l'analyse de cas – de chercher à animer les débats de façon à ce que l'essentiel et l'existentiel puissent se dire, se signifier dans le respect de l'intimité de chacun.

Si on parle d'une ethique de la responsabilité, il convient de préciser *envers qui ou quoi* ! Tout d'abord les professionnels de la VAE en ont une *envers les candidats* avec lesquels ils ont établi un contrat plus ou moins explicite et formalisé. Ensuite il y a *les institutions* : celle qui garantit le titre ou le diplôme, la société qui fait confiance à la professionnalité des personnes certifiées ainsi. *L'Europe* aussi demande des garanties de qualité pour que la mobilité des citoyens puisse se fonder sur un respect partout en Europe de leurs certifications (voir les principes communs). Au-delà de ces enjeux-là, l'éthique interpelle toujours le sujet lui-même et justement là où la déontologie (l'ensemble des règles propres à la profession) ne suffit plus. Prendre des décisions transgressives ouvre la dimension de l'héroïque et du tragique : la protection par les règles déontologiques cesse, l'homme est seul face à ses choix. Il a donc une responsabilité *envers lui-même aussi* ! Pour les médecins face aux problématiques liées à la mort cela paraît évident. Il prennent sur eux le risque d'une condamnation en justice s'ils s'écartent des lois existantes au nom de leur « âme et conscience ». Dans une certaine mesure, cette prise de risque existe pour toutes les

professions ayant à faire aux êtres humains et leurs cheminements de vie. Les problèmes qui se posent vis-à-vis de l'autre nous interpellent dans notre intégralité. La séparation entre l'aspect professionnel et l'aspect personnel ne tient pas à cause des problèmes existentiels.

Le suivi de stage... trop complexe pour être parfaitement modélisé et maîtrisé

La question de départ était de comprendre si le module d'accompagnement des stages pratiques de par sa nature même permet aux étudiants d'apprendre quelque chose sur le coeur de leur - futur - métier : l'accompagnement de la transformation des expériences vécues en acquis (dans le sens de compétences mobilisables conscientisées).

Nous avons vu qu'au cours de ce module le groupe travaille

- sur l'identité professionnelle (la sienne propre !)
- sur l'adéquation du geste professionnel (le sien !) à la situation
- sur les soubassements de ces gestes professionnels (postures et valeurs)
- sur le processus de l'élucidation des pratiques (par un retour reflexif sur le suivi de stage même)

En passant en revue ces quatre aspects du travail, il semble que le dernier - ainsi que la mise en relation avec les contenus d'autre modules de la Licence (p.ex. celui intitulé *« Expliciter et formaliser les acquis formels et non-formels »)* - soit tout aussi important que les trois autres. Si le travail d'explicitation se fait lors des regroupements, la formalisation se fait lors d'exposés ad hoc avec parfois des esquisses de schémas au tableau, mais surtout lors des tâches de contrôle prévues pour la validation des modules:

Il paraît important de dire que le module d'analyse des pratiques repose sur les dynamiques d'auto- , de co- et d'éco-apprentissage (Clénet 2006).

Auto-apprentissage	Développement de sa réflexivité, travail sur soi en exposant ses pratiques au regard critique d'autrui (se donner à voir, se voir *soi-même comme un autre)*
Co-apprentissage	Elargissement des approches en écoutant les points de vue et suggestions des autres
Eco-apprentissage	Travailler sa *plasticité* en mettant sa posture et ses gestes professionnels en relation avec de nombreuses situations vécues par soi ou par d'autres, mais dans lesquelles l'apprenant se projette.

Nous avons vu que les deux modules d'accompagnement de stage sont plutôt « à caractère foisonnant », c'est dire qu'ils s'accordent plus aux dynamiques des processus et des interactions dans les limites d'un champ identifié d'avance qu'ordonnés avec un souci de respect systématique d'un dispositif pré-structuré et se déroulant. Pierre Dominicé (2006, p.11) décrit ce foisonnement : « Les récits d'apprentissage, qui donnent accès à l'expérience, confrontent le chercheur, comme le formateur d'ailleurs, à une sorte de kaléidoscope dévoilant des facettes qui prennent des significations différentes selon l'angle de vue adopté. De plus, la mouvance des positions tenues face à la formation en cours de formation par les apprenants, de même que les contradictions inhérentes à leur vécu expérientiel, déstabilisent

toute réflexion qui a une prétention systématique. »

Bibliographie des ouvrages cités

Ardoino J, (1993), L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives dans *Pratiques de Formation-Analyses* **,** Université Paris 8, Formation Permanente, N° 25-26, janvier-décembre.

Barbier J-M (2000), L'analyse des pratiques :questions conceptuelles. dans *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan.

Barbier R., (1996), *La recherche-action*. Paris , Ed.Anthropos.

Caparros-Mencacci, N. (2003) *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante.* Thèse de doctorat, Atelier National de Reproduction des Thèses : Lille.

Clénet C, (2006), L'accompagnement de l'auto-formation expérientielle. dans Bézille/Courtois (sous la direction de), 2006, *Penser la relation expérience-formation*. Chronique sociale, Lyon.

Copeland, M.T., (1954). *The Genesis of the Case Method in Business Instruction. In the Case Method at the Harvard Business School*. Mac Nair MP/Hersum AC, New-York, Mc Graw-Hill.

Cova B., de La Baume C., (1991), *Cas et Méthode des Cas : fondements, concepts et universalité***.** Gestion 2000, 3.

Cragg C., (1940). *Because wisdom can't be told.* Harvard Alumni Bulletin:Oct 19.

Dominicé P, (2006), Faire de la place à l'expérience pour penser la formation. dans Bézille/Courtois (sous la direction de), 2006, *Penser la relation expérience-formation*. Lyon, Chronique sociale.

Donnadieu B (1998), *La formation par alternance, coopération herméneutique.* Université de Provence , collection Titres En question.

Habermas J, (1991), *De l'éthique de la discussion***.** Paris, Flammarion.

Hatchuel F, (2005), *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir***.** Paris, Ed. La Découverte.

Mallet J (1996), *Développement des personnes et développement des organisations*. Aix-en-Provence, Ed.Omega Conseil

Ricœur P (1990) *, Soi-même comme un autre*, Paris, éd.Seuil,

Schön D (1994*), Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal, Ed. Logiques.

Vial, M. (2000), *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan

Vial, M, (2001), *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts.* Bruxelles, Ed . De Boeck Université

Wittorski R, coordonné par (2005), *Formation, travail et professionnalisation.* Paris, Ed. L'Harmattan.

Rapport de la DGEFP d'Octobre 2006 *: Premiers éclairages sur la réforme de la formation professionnelle***.** Coordonné par Jean-François Dumont, sous la direction de Pierre Le Douaron.
http://www.travail.gouv.fr/IMG/pdf/Premiers_eclairages_sur_la_reforme_de_la_formation_professionnelle.pdf

La VAE, quels candidats pour quels diplômes ? dans Bref N°230 Mai 2006, CEREQ Marseille.

Annexe

Licence professionnalisée **« Education et Formation »** option d: Education et pratiques d'évaluation, professionnels de la VAE, Responsable : Michel Vial.

Licence élaborée et expérimentée à l'Université de Provence avec le soutien du projet Leonardo da Vinci *EuroguideVAL :***http://www.euroguideval.org/choix.html**

Intitulés des 10 modules de formation:

1er semestre :

Organiser une veille documentaire

Situations d'apprentissage et effets de formation dans la VAE

Cadre législatif de la VAE

Régulation du projet professionnel

Epistémologie et éthique des acteurs de la VAE

2ème semestre

Modèles et dispositifs pour évaluer

Expliciter et formaliser les acquis formels et non-formels

Analyse des pratiques rencontrées en stages

Didactique professionnelle et travail de la VAE

Initiation aux méthodes de la recherche

2.2.4

Krichewsky, M. (2008). Les compétences clé de l'Union Européenne, un outil de référence pour réformer nos systèmes éducatifs et de formation : réflexions critiques », dans Mallet, J. & Boutte, J.-L (sous dir.), *Questions Vives,* N° 10*,* Université de Provence*,* Décembre 2008, 93-109.

Les compétences clés de l'Union Européenne, un outil de référence pour réformer nos systèmes éducatifs et de formation : réflexions critiques

Résumé : Le Référentiel Européen des Compétences Clés, voté et publié en Décembre 2006, est un des outils de référence censé impulser les réformes dans le domaine de l'éducation et de la formation dans l'ensemble de l'Europe. Sur quelles bases théoriques et sous l'influence de quels enjeux a-t-il été conçu ? Cet article se propose d'examiner certains partis pris, concernant notamment la notion de compétence, qui risquent de provoquer des impacts significatifs sur les pratiques, et explique pourquoi la Stratégie de Lisbonne comme unique horizon d'idées est une base trop pauvre pour penser des systèmes d'éducation et de formation qui prépareraient les citoyens européens à relever les défis du XXIe siècle. L'auteur revendique sa posture d'engagement politique : l'éducation étant un enjeu existentiel et de société de première importance, inclure une approche critique et argumentée à partir d'un point de vue politique ne lui semble pas seulement légitime, mais nécessaire.

Mots-Clés : competences clés, politiques d'éducation UE et OCDE, representations mentales, intérêt pour la démocratie, fonctionnalisme.

Abstract :The European Framework of Key Competences, voted and published in December 2006, is part of a tool case destined to implement reforms of the national education systems throughout EU member states. What are the theoretical foundations and the dominant strategies underlying its conception ? This article questions some of the choices operated in and certification practices. Il also tries to show why the Lisbon Strategy shouldn't be the only basis for educational reforms that aim at preparing European citizens to cope with the challenges of the 21st century. Education being an existential and a society issue, the author volontarily adopts a critical and argued point of view with references to democratical and humanist values.

Keywords: key competences, educational policies EU and OECD, mental representations, stakes of democracy, functionalism.

Systèmes éducatifs et de formation : réflexions critiques

A l'issue de plusieurs années de débats, et en partie sur la base d'un projet de l'OCDE (DeSeCo – Définir et Sélectionner des Compétences clés) porté par une soixantaine d'experts pendant 5 ans, le Journal Officiel des Communautés Européennes a publié, dans son numéro du 30 décembre 2006, une recommandation présentant huit « compétences clés » pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Cf. W1 & W2). Le Référentiel des Compétences Clés (RCC) est un « outil de référence » visant une relative harmonisation des systèmes éducatifs européens qui subissent actuellement des réformes importantes. Cette façon de procéder, respectant le principe de subsidiarité, est appelée MOC (Méthode Ouverte de Coordination, cf. W3) et ressemble au fonctionnement de la décentralisation en France : on laisse se développer des systèmes locaux, mais dans un cadre de référence commun.

Cet article, s'il traite des compétences clés, se situe en même temps dans la suite des thématiques traitées dans le volume 3(6) de *Questions Vives* (2006) s'intitulant *«*

Éducation/économie un conflit de valeurs ? ». Car il propose de questionner le RCC européen par rapport aux valeurs qu'il véhicule et aux effets qu'il pourrait produire, notamment en relation avec d'autres outils de référence que l'Union Européenne a mis au point dans le domaine de l'éducation. Après un examen du concept de compétence choisi, une étude – non exhaustive - du langage utilisé permettra de faire des analyses croisées pour comprendre les *buts et les valeurs sous-jacents* à cette recommandation. Les deux listes (de DeSeCo et du RCC de l'UE) seront comparées entre elles, parce que cela permettra de mieux saisir la particularité de l'approche européenne fondée sur celle de
l'OCDE tout en introduisant des différences significatives. Pour conclure, une confrontation des résultats de ces analyses avec les idées de Castoriadis, de Hannah Arendt et d'Albert Jacquard montrera que d'autres visions de l'éducation et de la société sont concevables à partir des traditions européennes. Si Cornelius Castoriadis se soucie avant tout de l'avenir de notre régime politique démocratique et de la valeur *autonomie*, Hannah Arendt fait de la *lutte contre les totalitarismes* de toutes sortes sa principale préoccupation, tandis qu'Albert Jacquard, lui, milite pour *l'inclusion et le bien-être social*. Les trois sont ou étaient universitaires, mais d'origines nationales et de disciplines différentes.
La posture de l'auteur de cet article se veut donc une *posture critique et dialogique* : *critique* non pas dans le sens d'une « critique mortifère » centrée « sur le négatif » (Le Grand 2002), mais une critique visant la « construction de l'intelligible » (Barthes 1981, cité par Le Grand 2002) et qui « va de pair avec une démocratie politique en marche » (Le Grand 2002) ; *dialogique* dans le sens morinien d'une mise en tension entre des positionnements et valeurs différents, voire parfois opposés comme le souci de l'émancipation humain et celui de la prospérité économique.

Le référentiel des compétences clés n'est qu'un outil de référence parmi d'autres…
À la différence d'un décret ou d'une directive, une recommandation n'a pas de caractère contraignant. Cependant, le *Référentiel des compétences clés* (RCC) se trouve associé à plusieurs autres « outils de référence » (cf. W4). Ces derniers constituent une importante batterie d'instruments permettant la mise en oeuvre d'un projet de refonte des politiques européennes et nationales au service de la « Stratégie de Lisbonne »(Cf. W5). Ainsi ont été conçus :

- L'EQF ou *European Qualifications Framework,* qui établit huit niveaux de compétence avec des descripteurs détaillés dans le dessein de rendre comparables les diplômes et certificats nationaux ;
- *Europass*, comparable, en France, au *livret de compétences individuel.* À terme, Europass devrait être accessible par internet afin de rendre les gisements de compétences exploitables dans l'ensemble de l'espace CE. Pour les travailleurs européens, cela facilitera la mobilité intra européennes ;
- ECTS : un système de « crédits » établissant la valeur des différents diplômes de l'enseignement supérieur en Europe sur la base d'un ensemble de critères. Le but est de faciliter la reconnaissance des diplômes au-delà des frontières et ainsi d'éliminer des obstacles à la mobilité des apprenants ;
- ECVET : système de crédits pour l'enseignement professionnel ;
- des *profils professionnels communs* à différents pays européens pour un nombre croissant de métiers (équivalent européen des travaux du CNCP en France) ;
- des *suppléments de diplômes* dans l'enseignement supérieur pour faciliter la reconnaissance mutuelle des diplômes universitaires ;
- CQAF ou Common Quality Assurance Framework pour l'Assurance Qualité dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Tous ces outils tendent à faciliter l'intégration de l'espace européen de l'*éducation* et de la

formation, ces deux notions n'étant pas différenciées partout autant qu'en France. Mais audelà de l'idée d'*intégration* plus ou moins poussée et de celle de *mobilité*, se dessine une autre idée force : celle de la *performance* par la gestion intelligente des ressources, le contrôle à toutes les phases de « production » des compétences et un benchmarking intensif sur les plans national, européen et mondial.
Ainsi, en Europe, mais souvent au-delà, ont été mis en place de vastes programmes d'évaluation (dans le sens de la *mesure*) comme par exemple INES (International Indicators of Education Systems), PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) ou encore IALS (International Adult Literacy Survey). Ils sont complétés par des programmes nationaux (Adult Education Surveys) et des études thématiques ciblées commanditées, par exemple, par le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de l'éducation et la formation professionnelles). A côté de ces outils pour « mesurer » la performance aussi bien des citoyens que des systèmes et organisations éducatifs, il existe un « benchmarking » au niveau européens pour inciter les pays moins performants à apprendre les « *meilleures* formation et d'éducation. Pour ce faire, l'Europe finance des *Study Visits et* des programmes de *transferts d'innovation*, dans le domaine éducatif comme dans d'autres.

Définir le terme *référentiel de compétences clés* relève d'un choix volontaire
Franz E. Weinert (2001), un des experts de DeSeCo, a consacré un travail approfondi à cette question et est devenu l'auteur de référence principal pour le *concept de la compétence* dans le projet de l'OCDE. Un autre ouvrage de synthèse sur les différentes conceptions de *compétence* est paru en Juin 2006, un peu avant l'adoption du RCC par le Parlement et le Conseil Européens. Mais les treize mois qui ont été nécessaires à la procédure de « codécision» ont empêché la prise en considération de cette étude de Cedefop sur les compétences (Winterton, Delamare-Le Deist & Stringfellow, 2006).
Pour comprendre ce qu'est un référentiel de compétences clés (RCC), et en particulier le référentiel fabriqué par et pour les Communautés Européennes (CE), il faut d'abord clarifier la notion de *référentiel*. Car même au niveau des Universités ce vocabulaire spécialisé des évaluateurs semble encore peu familier aux enseignants et chercheurs (Pons-Desoutter, 2005). Selon Figari (1994) et Vial (2001) un référentiel est :

- un ensemble de normes ou de critères auxquels on se réfère, par exemple, pour mettre en place des procédures, pour contrôler ou évaluer, pour réguler, régulariser, piloter et faire avancer dans le sens d'une conformisation ;
- un outil de paramétrage, structurant ;
- institué et qui fait autorité ;
- une barrière excluant ou dévalorisant ce qui est mesuré, mais ne correspond PAS aux normes ;
- une liste précise : en s'y référant on risque de négliger d'autres aspects au profit des seuls items qui y figurent (« on ne trouve que ce que l'on cherche »). Cela constitue une autre forme d'exclusion (par omission).

Démêler les débats autour de la définition du terme *compétence* paraît bien difficile en peu de pages. Les experts de DeSeCo comme les auteurs des différents rapports du CEDEFOP se plaignent tous (Leney, Gordon & Adam 2008 ; Winterton, Delamare-Le Deist & Stringfellow 2006 ; Rychen 2001) de la polysémie du mot et parlent d'un « fuzzy concept » (concept brouillon). Selon les points de vue et les disciplines, on peut définir ce terme soit à partir de la tâche à accomplir, soit à partir des savoirs théoriques et pratiques de celui qui les accomplit, ou encore à partir de la ou des situations dans lesquelles l'agir de l'homme introduit un changement. Pour DeSeCo comme pour le RCC de l'UE, les experts privilégient une conception holiste, fonctionnaliste et contextualisée de la compétence, même quand il est question de compétences clés qui seraient des compétences génériques, transversales à de

nombreux types de situations et à de nombreux secteurs d'activités. « Le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier. Ainsi, pour bien communiquer, les individus doivent posséder des connaissances linguistiques et des savoir-faire pratiques, en informatique par exemple, et être capables d'adopter les attitudes adéquates à l'égard de leurs interlocuteurs. » (DeSeCo, Résumé 2005, cf. W6).

Dans ce texte de DeSeCo, s'exprime aussi la *structuration tripartite* du concept de compétence choisie pour le RCC de l'UE : une compétence réunirait des *savoirs*, des *savoirs faire* et des *attitudes*. Ce qui paraît important ici est l'emploi des verbes *« être capables de » et « pouvoir ».* Développer des compétences serait donc *devenir capable*, *pouvoir mobiliser* et *être capable d'adopter des attitudes*. Il s'agit donc d'un potentiel qui peut (ou pas) être activé dans une situation. L'individu peut posséder ces compétences, même s'il ne les manifeste pas. Bien qu'il ne soit pas vu comme déconnecté des situations, il peut s'en distancier par la réflexion et intervenir sur son implication en *jouant de ses postures*, de ses attitudes.

À première vue, la définition de la notion de compétence de l'UE semble très proche de celle de l'OCDE. Dans le texte officiel de la Recommandation, on lit : « Les compétences sont définies en l'occurrence comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. » Il s'agit bien de la même structure, mais les verbes faisant des compétences un potentiel ont disparu. Comme il sera montré ci-dessous, l'attitude précise à avoir est chaque fois inclue dans le descriptif de la compétence, donc à produire par le système éducatif et à vérifier par des évaluations-mesure.
Si la compétence n'est pas un potentiel, de quoi s'agit-il ? D'un comportement ? D'un programme de fonctionnement auquel le sujet est soumis pour agir de telle ou telle façon quand il se trouve devant une situation précise ou quand on lui enjoint de le faire? *Quid* de sa compétence s'il ne le fait pas ? Est-ce à dire qu'il *n'est pas compétent* ? Intégrer les attitudes «appropriées au contexte» dans la compétence néglige *la question de la liberté individuelle* et induit le danger d'instrumentaliser l'homme au service d'un agir décrété souhaitable. N'est-ce pas lui imposer un agir « adapté » sous peine d'être déclaré incompétent ? Winterton Delamare-Le Deist & Stringfellow (2006, 29-30) avaient anticipé ce danger : « There have been few attempts [...] to situate competence in terms of sociocultural practices, which [...] is disturbing in light of the strong bonds between identifying competencies and tying them to practice standards. These standards, once developed, find their way into practice through certification of people and processes, through accrediting agencies (public and private) for all sorts of educational programs, and through qualification examinations and licensure requirements [...]. The commodification of competence into certifiable competencies privileges the KSA (knowledge, skills and attitudes) worldview, and turns [...] a somewhat flexible concept into a rigid sorting mechanism that may have grave consequences for marginalised groups.» Autrement dit, réduire les compétences aux « compétences certifiables », c'est-à-dire extériorisées dans des comportements normés et *soumises au contrôle*, mène à l'exclusion de personnes qui refusent de s'exécuter sur ordre ou de se soumettre à des tests ou à des mises en situation sous l'oeil du certificateur. On réduit l'apprentissage au dressage et on stigmatise le refus, même basé sur la *négatricité*5 du sujet (Ardoino, 1998, par exemple), comme un « défaut » dans les apprentissages (compétence insuffisamment acquise !).
Si les deux approches (DeSeCo et CE) sont fonctionnalistes, elles le sont de différentes manières. Alors que le projet DeSeCo s'appuie sur une approche systémique distinguant entre le sujet et la situation, ce qui permet une dialogique homme/situation, le concept de la CE correspond à un modèle cybernétique orienté sur la performance (learning outcomes), et

cherche à régulariser les productions des systèmes (p. ex. les « outputs » des « performers » individuels) jusqu'à ce qu'ils puissent être déclarés conformes, c'est-à-dire « adaptés ». Le *Common Quality Assurance Framework* ou CQAF (Cf. W10) en promettant transparence, fiabilité et efficacité dans le domaine de l'éducation et de la formation poursuit les mêmes buts. Ce sont là des conditions pour établir la *confiance* entre les acteurs nationaux en vue d'employer d'autres ressortissants européens sur la base de qualifications considérées comme équivalentes. En dépit de ces avantages incontestables, se pose la question des conséquences du transfert dans le champ des politiques éducatives d'outils et de modes de gestion issus du monde des entreprises. Quels impacts auront ces méthodes au niveau des valeurs et des cultures des systèmes éducatifs ? N'y aura-t-il pas un glissement progressif vers une soumission de ces valeurs et cultures à celles qui dominent le monde de l'économie marchande? L'éducation deviendra-t-elle pourvoyeuse en ressources humaines avant tout ?
Que deviennent les autres enjeux comme *le développement humain* et le *développement de la société* dans toutes leurs dimensions ? Seront-ils seulement des effets secondaires éventuels de la production à finalité économique de compétences calibrées et estampillées conformes ?

La métaphore de la clé.
Une clé ouvre des portes… mais lesquelles ? Le projet DeSeCo suggère la réponse dans son intitulé : *Key Competences for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cela suppose que la clé pour accéder à cet état idéal – d'ailleurs est-ce un *état* ou bien un *processus inachevable* ? – est de « posséder » les compétences clés ! A supposer que les politiques ne soient pas tous des utopistes, nous pouvons penser qu'il s'agit là de visées et non pas d'objectifs à atteindre ! La vision du monde s'exprimant dans ce projet est sensiblement la même que celle affichée par la Banque Mondiale, l'Unesco et d'autres grandes organisations internationales : le développement humain, avec sa double face de la vie individuelle et celle des sociétés, sont la base de la prospérité de l'humanité voire la condition de sa survie. Le consensus sur l'importance de l'éducation semble vraiment universel !

Mais les représentations de ce que sont l'être humain, une vie réussie et une société qui fonctionne bien ne sont pas forcément les mêmes partout. Elles semblent plutôt dépendre des cultures, des idéologies, des enjeux. L'orientation des instances officielles de la CE s'exprime dans les documents explicitant la Stratégie de Lisbonne (Cf. W5). Il s'agit de créer, à l'horizon 2010, « l'économie de connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». En 2004, la révision de cette stratégie a révélé des résultats décevants. « Suivant les recommandations de la Commission européenne, les chefs d'Etat et de gouvernement ont donc décidé, lors du Conseil européen de mars 2005, de concentrer leur action autour de deux objectifs : la croissance et l'emploi. » (Cf. W7 et W8)
La nature de la stratégie de Lisbonne est incontestablement *économique*, et bien que l'éducation et la formation y tiennent une place centrale, puisqu'il s'agit d'une « économie *de connaissance* », les connaissances comme les compétences n'y sont pas considérées comme des buts en soi, mais comme des moyens de la réussite économique espérée. La *Stratégie de Lisbonne*, pour le moment, exprime ce qui est au coeur de l'orientation européenne : le désir de croissance du pouvoir économique. Cela se vérifie facilement en examinant le langage utilisé dans la recommandation des compétences clés.

Quelques observations sur le langage dans la brochure présentant le RCC de la CE
Préface (du commissaire Jan Figel) : Dès les premières lignes il est question de *changement rapide* et *continuel*, de *révolution* (numérique), de *globalisation*, de menace d' « *aliénation* », de *défis* qu'il faut relever. Pour rester « employable », chaque citoyen doit prendre en main le développement et le maintien de ses compétences. Il ne suffit plus d'en posséder de

spécifiques pour l'exercice de son métier, mais il faudra aussi développer les compétences *génériques* permettant de faire face au changement !
La formule utilisée dans le paragraphe « Contexte et objectifs » reprend cette justification du RCC : « L'éducation, dans sa fonction à la fois sociale et économique, a un rôle fondamental à jouer pour que les citoyens européens acquièrent les compétences clés qui leur sont nécessaires pour s'adapter avec souplesse à ces changements. » L'expression « s'adapter avec souplesse » revient deux fois en quatre lignes.« Adapter » ou ses dérivés se retrouvent neuf fois dans l'ensemble du document, à égalité avec « positif », et suivi de près du mot « constructif » (huit occurrences), quand il s'agit d'attitudes à avoir dans le cadre de telle ou telle compétence clé. On ressent la *peur* que l'Europe éprouve à se laisser dépasser par les changements, par la gobalisation et par les pays émergents jusque dans ces textes officiels ! On peut aussi y lire un parti pris en ce qui concerne la stratégie à mettre en place face au changement : ce sont *l'adaptation* et *l'adhésion* des citoyens *en interne* pour gagner les batailles de la compétition internationale (Stratégie de Lisbonne) en externe. Le libéralisme étant basé entre autres sur une forme de social-darwinisme, l'imaginaire sousjacent est celui de la *lutte et de la compétition* pour que le plus fort survive et celui de l'exercice de la domination sur les autres compétiteurs. Dans ce modèle, et au niveau des humains, « le plus fort « serait alors *le plus intelligent* et *le plus flexible* : s'adapter avec souplesse en renforçant ses compétences semble la garantie de notre succès individuel et collectif ! Cela n'exclut pas, au contraire, des comportements agressifs vers l'extérieur : c'est avec une armée disciplinée et obéissante qu'on gagne des batailles ! Ce mélange de compétition et de coopération caractérise non seulement la vie économique, mais aussi les relations internationales. Une recherche de Holzinger & Knill (2005) sur l'interaction entre les paradigmes de la compétition, de la coopération et de la communication dans le domaine des politiques environnementales apporte des éclairages intéressants à ce sujet que nous ne pouvons cependant pas approfondir ici.
Comme dans n'importe quel échange de paroles, on peut focaliser son attention sur les éléments verbaux ou non verbaux. Dans la brochure de présentation des Compétences Clés dépassé l'âge de quarante ans est le commissaire Figel. En dépit de l'entête « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », les dix autres personnes visibles sont un jeune enfant et des adolescents ou jeunes adultes de moins de trente ans, tous occupés à apprendre soit seuls, soit en petits groupes. À cet effet, ils se servent d'ordinateurs, de livres, d'un bloc notes, d'un tableau noir et de craie, de langage et d'une exposition de peintures. On ne voit ni formateurs ni enseignants. Toutes les situations d'apprentissage ont lieu dans des espaces de formation ou de culture et semblent auto ou cogérées. Les visages expriment concentration, plaisir, intérêt, sérieux et, dans les groupes, un esprit de coopération. Ces jeunes personnes semblent absorbées par leurs tâches. Le commissaire, lui, est photographié dans la posture réflexive du penseur, la tête appuyée sur la main, tout aussi concentré que les jeunes, mais arborant un air nettement plus soucieux, en phase avec son texte sur les difficultés de l'Europe à relever les défis du XXIe siècle. Marshall Mc Luhan disait « the medium is the message », mais n'oublions pas que le service de communication et les cercles d'experts ne partagent pas les mêmes préoccupations. Il aurait été intéressant, au niveau des photos aussi, de rompre avec les clichés sur la formation et l'éducation en montrant des personnes de différents âges (tout au long de la vie), et milieux socio-culturels (inclure les défavorisés) en train d'apprendre dans toutes sortes de contextes (apprentissages non et informels): au travail, en militant, en travaillant à la maison et en s'amusant avec des amis (« lifewide learning »). La culture aurait peut-être été mieux représentée par des gens qui *font* de la musique ensemble ou montent un spectacle que par la consommation « muséale ».

Comparaison entre les RCC de DeSeCo et le RCC de la CE.

Sous différentes dénominations (compétences de base, génériques, transversales, socle de connaissances etc.) des RCC ont été produits à de nombreuses occasions et à différents niveaux politiques. La comparaison entre celui de DeSeCo et celui de la CE se justifie cependant parce que le premier est le prédécesseur du second et que certains des experts ont été présents dans les deux groupes6, ce qui fait penser que le RCC de DeSeCo est l'ancêtre direct de celui de la CE. Mais les enfants ne sont pas forcément les portraits de leurs parents !

RCC DeSeCo	RCC CE
1. Se servir d'outils de manière interactive A. Utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive B. Utiliser le savoir et l'information de manière interactive C. Utiliser les technologies de manière interactive 2. Interagir dans des groupes hétérogènes A. Établir de bonnes relations avec autrui B. Coopérer, travailler en équipe C. Gérer et résoudre les conflits 3. Agir de façon autonome A. Agir dans le contexte global B. Élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels C. Défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins.	1.Communication dans la langue maternelle 2.Communication en langues étrangères 3.Compétence mathématique et compétence de base en sciences et technologies; 4. Compétence numérique; 5. Apprendre à apprendre; 6. Compétences sociales et civiques; 7. Esprit d'initiative et d'entreprise; 8. Sensibilité et expression culturelles

Tableau 1 : compétences clé DeSeCo et Union Européenne

En comparant les deux listes, on constate :

- qu'il y a consensus sur les savoirs faire techniques de base, avec un accent très fort sur la dimension interactive chez DeSeCo.
- que les compétences sociales sont davantage mises en valeur dans le RCC de DeSeCo (2 A, B et C) et correspondent à la compétence sociale de la CE.
- que dans les compétences 3 A et B, il n'y a pas le mot *entreprise* mais elles correspondent assez bien à la 7ème compétence européenne.
- que la 5ème compétence européenne est originale et donne à elle seule une plusvalue certaine au référentiel européen : *apprendre à apprendre* est une compétence possible chez DeSeCo mais pas mise en avant de façon explicite.

Elle nécessite de faire appel à 4 sous-compétences (3B et 1 A,B et C). Les intitulés occupent une position forte dans le RCC DeSeCo. Ainsi « Agir de façon autonome » occupe une place plus importante que la compétence 7 « Esprit d'initiative et d'entreprise ». Nous devons la compétence 3 C de DeSeCo à la présence forte d'un esprit critique dans le groupe des experts: le Suisse Philippe Perrenoud (Université de Genève) qui, aux côtés de l'Américain John Carson et de la Britannique Helen Haste a marqué DeSeCo par sa pensée indépendante et la force de son analyse politique (tous sont dans Rychen & Salganik, 2001).

« Agir dans le contexte global » introduit la pensée complexe et écologique dans les CC, ce

qui paraît une avancée fondamentale. Le RCC de la CE peut à la rigueur ranger les compétences nécessaires au *développement durable* sous le point 6, mais cela reste peu visible. « Apprendre à apprendre » exprime une vision optimiste de l'homme comme un être capable de changement et d'évolution tout au long de la vie. L'utilitarisme économique est presque absent de l'explicitation de cette compétence intéressante. On le devine cependant derrière « l'attitude positive orientée vers la résolution de problèmes » qui est préconisée ici.
Toute orientation détourne d'autres chemins. De quels autres chemins possibles veut-on détourner les apprentissages ici ? Le RCC de la CE contient aussi la *sensibilité et l'expression culturelle* comme compétences clés. Il y est question de *sensibilité* et de *créativité*, mais en plus, *c'est utile* : « Il faut également avoir la capacité […] de repérer dans une activité culturelle des possibilités sociales et économiques et de les réaliser. L'expression culturelle est essentielle au développement d'aptitudes créatives, lesquelles peuvent être transférées dans divers contextes professionnels. » (CC 8, RCC - CE).
Devant ces deux listes, nous comprenons bien ce qu'est une compétence clé : elle permet d'aller plus loin dans un grand nombre de domaines et élargit nos choix, facilite nos vies et permet de faire face aux changements en s'y adaptant. Dans ce sens, les grands efforts de réflexion et d'élaboration intellectuelle qui ont préparé ces RCC paraissent justifiés.
Le projet DeSeCo, en faisant un énorme effort de formalisation et de publication des travaux, a certainement créé des bases d'une valeur inestimable pour toute concertation internationale des politiques éducatives, mais aussi pour l'échange entre les chercheurs et experts en éducation partout dans le monde. Les RCC en tant qu'outils de référence pour les politiques éducatives sont évidemment plus pauvres que les bases conceptuelles sur lesquelles ils ont été conçus. Il est donc relativement facile de les critiquer, de leur trouver des manques ou les accuser de distorsion. En comparant les listes, ont se rend compte que les accents ne sont pas mis sur les mêmes aspects, et que cela pourrait être interprété comme reflétant une orientation idéologique tout comme la notion de compétences ellemême sous jacente à chacun des référentiels. Le RCC de DeSeCo inclut à la fois d'avantage l'aspect interactif et collectif de l'agir humain et l'aspect affirmatif de l'individu-citoyen prêt à se battre pour ses droits et à *agir avec autonomie*, ce qui implique des mises en question et la négatricité. Le RCC de la CE, malgré une certaine imprégnation par les valeurs humanistes qui caractérisent les traditions culturelles européennes, exprime surtout la peur de se laisser dépasser par les pays émergents et espère inciter les citoyens européens à faire un énorme effort d'adaptation pour assurer à l'Europe la meilleure – ou au moins une très bonne – place dans la compétition entre pôles géopolitiques.

Le langage dans les explicitations des CC de la CE
Examinons – à titre d'exemple – une des CC dans le détail. Pour ce faire, il semble utile d'introduire le concept de méta-compétence. Il a été travaillé par Weinert (2001) pour le projet DeSeCo et défini ainsi : « […] knowledge about knowledge is called metaknowledge, and the ability to judge the availability, use and learnability of personal competencies is called metacompetence (Nelson & Narens, 1990) » (Weinert 2001). C'est une compétence nécessitant de l'introspection, une pensée complexe, des savoirs faire évaluatifs et autoévaluatifs.
Dans les deux RCC l'aspect métacompétence est fortement présent, mais plus dans les commentaires que dans les intitulés de compétences. Dans la présentation de DeSeCo, on lit : « La capacité des individus à réfléchir et à agir de façon réflexive est au coeur de ce cadre de compétences : cette pratique réflexive n'implique pas seulement d'appliquer une formule de manière routinière dans une situation donnée, mais aussi de faire face au changement, de tirer des enseignements des expériences et de réfléchir et d'agir avec esprit critique. » (résumé DeSeCo, 2005, 7 cf. W6)

Dans le RCC de la CE le texte correspondant est « Une série de thèmes sont appliqués dans l'ensemble du cadre de référence et interviennent dans les huit compétences clés : réflexion critique, créativité, initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments. » (J.O. de l'Union Européenne, 30 décembre 2006, L394/14, cf. W2)
La réflexion est donc présente en arrière-plan dans les deux référentiels ainsi que l'esprit critique. On relèvera dans le RCC de la CE l'expression de la « gestion *constructive* des sentiments » qui laisse supposer une sur norme, un cadre, par rapport auquel il est possible de décréter si un individu parvient à « gérer » ses sentiments de façon « constructive » ou non. Est-ce que cette sur norme, ce cadre peut aussi tomber dans le champ de la « réflexion critique», voire faire l'objet d'une approche « créative » dans le sens d'une institutionnalisation de *nouvelles* normes ? Comment l'équilibre entre forces conservatrices (préservation de l'institué) et forces institutionnalisantes (imaginaire radical… voir Castoriadis, 1997) est-il assuré dans ce référentiel ? Pour trouver des éléments de réponse, examinons les explicitations des compétences 6 (Compétences sociales et civiques) à titre d'exemple, puisque ici il ne sera pas possible de passer de revue l'ensemble des compétences clés de l'UE.

L'explicitation des compétences sociales et civiques
Dans l'introduction à ces compétences, qui sont en réalité deux et non pas une seule, nous lisons qu'elles « […] couvrent toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées, et pour résoudre d'éventuels conflits. Les compétences civiques permettent à l'individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique. »
1. En ce qui concerne *les compétences sociales*, nous apprenons dans la première phrase qu'une compétence, c'est de *maîtriser des comportements* avec comme finalité d'être *efficace* et *constructive*. Ces qualificatifs nous renvoient à des valeurs non explicitées qui complètent une longue liste d'autres nommées expressément. L'*efficacité* et la *constructivité* sont des valeurs liées au domaine du fonctionnement par *projet*. Un projet, pour réussir, a
besoin que ceux qui le mettent en oeuvre agissent de façon efficace et constructive. Une équipe qui perd ses énergies en conflits atteindrait plus difficilement et plus tard (ou jamais) les buts du projet. Question : le projet sous-jacent est-il déjà tout prêt à l'emploi ? En général, quand on fait appel à *l'esprit constructif*, il s'agit d'adhérer et même de contribuer à un projet existant. En ce qui concerne les savoirs à acquérir dans le cadre de cette compétence, on peut regretter l'absence de mention explicite des connaissances historiques *ici*, même si cela est en partie compensé par la mention de l'histoire dans le decriptif de la compétence *civique,* qui recommande la connaissance des « principaux événements et des principales tendances de l'histoire nationale, européenne et mondiale ». Le véritable enjeu ici n'est-il pas de *dépasser l'accumulation de savoirs « morts » et d'amener les apprenants à se concevoir eux-mêmes comme acteurs et auteurs de l'histoire* ? Sans connaissance de l'histoire *sociale* européenne on ne risque pas de se rallier pour en défendre certains acquis payés par de grands sacrifices de certains militants: l'émancipation relative du prolétariat, celle des femmes et celle des minorités ethniques et religieuses. La *culture* historique est l'un des remparts nécessaires à la prévention de toutes sortes de totalitarismes comme Hannah Arendt (1958) et George Orwell (1949) l'ont démontré chacun à sa façon. Elle est aussi une des clés essentielles à la compréhension des phénomènes sociaux et de leur traitement social (exclusion, folie, violence etc.) et des stratégies d'acteurs dans les conflits sociaux (défense des droits des travailleurs,

par exemple).
Dans la description des savoirs, des aptitudes et des attitudes constitutifs de la compétence sociale, nous trouvons des valeurs issues de deux domaines différents et parfois, mais pas toujours, en tension entre elles : il y a d'une part le monde traditionnellement appelé « social » et d'autre part celui de l'entreprise, qui met le social au service de ses visées propres, sauf, dans une certaine mesure, quand il s'agit de l'économie solidaire. Pour les savoirs, les deux mondes (social et économique) semblent assez en équilibre. Cela est moins le cas pour les aptitudes et les attitudes : ces deux paragraphes auraient directement pu être écrits par un chef d'entreprise, car ils correspondent entièrement à ses préoccupations : « communiquer de façon constructive » renvoie aux questions de sur norme évoquées ci-dessus ; « négocier en inspirant confiance » et « susciter l'empathie » pourraient être tirés d'un manuel pour représentants de commerce. « L'individu devrait être capable de gérer le stress et la frustration et de les exprimer de manière constructive » exprime clairement le souci de la flexibilité et de l'adaptabilité de la main d'oeuvre et tranche singulièrement avec la Compétence clé 3-C du RCC de DeSeCo qui consiste en la « capacité à défendre et à affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins. » (Extrait du projet DeSeCo, Résumé, 2005, cf. W9)
Le paragraphe concernant les attitudes valorise « *collaboration, confiance en soi et intégrité*». « Les individus devraient […] "*vaincre les préjugés*" et "*accepter des compromis*" ». La crainte de voir des personnes écartées parce qu'elles auraient des « préjugés », ou décrétés tels, ne convenant pas aux évaluateurs de leurs compétences ou bien parce qu'elles ne transigent pas sur des questions où elles sont supposées accepter des compromis, est renforcée par ce passage. Comprendre les attitudes dans les compétences renforce le contrôle social. Distinguer compétences et attitudes n'empêchera pas un employeur d'écarter de l'embauche un candidat dont les attitudes ne conviennent pas au contexte de travail dans lequel il risque de se trouver : cela éviterait simplement de stigmatiser cette personne comme *incompétente* ce qui, à part d'être vexatoire, peut s'avérer lourd de conséquences pour tout son cheminement dans le monde professionnel.

2. En ce qui concerne *la compétence civique*, notons que l'accent est de nouveau mis sur l'attitude « positive » et la participation « constructive » à la vie de la cité et non sur une pensée critique et autonome. La démocratie semble, selon ce point de vue, arrivée au stade ultime et optimal de son développement : le citoyen participe à cette vie de la communauté en mettant à disposition sa créativité, voire sa réflexion critique, mais toujours et à tous les échelons pour participer à la *résolution de problèmes bien cadrés* par autrui (les «autorités»?).

Le développement durable est mentionné comme une des valeurs à respecter …. Occupe-t-elle la place qu'elle mériterait dans ce référentiel ? Ne faudrait-il pas aller bien plus loin justement dans ce domaine ? « Dire qu'il faut sauver l'environnement, c'est dire qu'il faut changer radicalement le mode de vie de la société, qu'on accepte de renoncer à la course effrénée à la consommation. Ce n'est rien de moins que la question politique, psychique, anthropologique, philosophique posée, dans toute sa profondeur, à l'humanité contemporaine. » (Castoriadis 1997, 82)
Alors, ne faut-il pas déconstruire avant de construire autrement nos modes de vie ? Ne faut-il pas, à certaines occasions, adopter une attitude *négative* envers des abus et y mettre fin aussi vite que possible, être intransigeant, parler clair en acceptant le risque de conflits (qui ne sont vus dans ce RCC que sous leur aspect négatif et destructeur de relations sociales, donc à résoudre si on ne peut pas les éviter)? Comment faire pour que nos « compromis » (également vantés dans le RCC) ne deviennent pas des compromissions?
Dans le descriptif concernant l'attitude souhaitée dans le cadre de la compétence civique, on lit qu'il faut respecter de façon absolue les droits de l'homme et le principe d'égalité : « Il faut

pour cela manifester un sentiment d'appartenance à une localité, un pays, à l'Union européenne, à l'Europe en général et au monde ». L'ensemble de ce passage regorge de verbes s'attachant à des comportements : manifester, témoigner de, démontrer (« *to display, to demonstrate, to show* »). Non seulement on « prescrit » du patriotisme aux citoyens à tous les niveaux, mais encore leur faut-il étaler ces bons sentiments au grand jour ! Cela soulève une question de fond : est-ce aux décideurs politiques de concevoir des politiques qui inculquent des valeurs aux citoyens, ou d'agir *via* les systèmes éducatifs et d'évaluation sur leurs systèmes d'idées personnels et leur idéologie? Cela renvoie aux discours communs à nombre de politiciens français qui se proposent de « faire de la pédagogie » au peuple quand celui-ci se trouve être majoritairement en désaccord avec les politiques que lui proposent ces mêmes politiciens. Il y a ici non seulement un problème d'arrogance, mais aussi un risque de manipulation.

Conclusion : ouvertures et perspectives autour des constats de cet article

Le RCC n'est qu'un outil parmi d'autres, mais un outil important parce qu'il détermine les contenus de l'enseignement et de l'éducation et affecte aussi les modes pédagogiques pour réaliser ces ambitions. Si quelqu'un entreprenait – ce qui d'après un rapport du Cedefop (Leney, Gordon & Adam 2008) n'a pas encore été fait – de combiner l'EQF (European Qualification Framework voir W11) et ses huit *niveaux* de compétences avec les compétences clés mêmes, on pourrait imaginer une *cartographie des compétences* pour chaque citoyen européen. Cela ressemblerait un peu au décryptage du génome d'un individu à cette différence près que le génome de l'homme est probablement plus difficile à modifier que l'éventail et le niveau de ses compétences. On pourrait aller plus loin dans la course à la *transparence* et la folie gestionnaire et classer les individus selon la valeur globale de leur capital de compétences. On arriverait précisément au système que Huxley a décrit dans *Brave New World8* avec une société d'humains structurée en humains α, β, χ, et δ.

Cela dit, il ne faut jamais oublier *qu'on n'éduque pas des compétences mais des êtres humains*, et qu'au-delà des compétences il y a l'identité ou les identités privées et professionnelles, les cultures multiples dans lesquelles les personnes s'enracinent et les liens interpersonnels. Toutes ces dimensions dépassent de beaucoup ce qui tombe dans le champ de la compétence et de la performance. Cependant, comme dans un hologramme, les détails portent la signature du tout, et dans l'outil du RCC nous retrouvons les valeurs de la Stratégie de Lisbonne avec leurs aspects stimulants et leurs choix qu'on peut approuver ou non, mais qui, certainement, ne font pas l'unanimité.

Quelques penseurs, en se préoccupant du devenir de nos sociétés, se sont prononcés sur les *défis lancés à l'éducation* à notre époque. Leurs propos, en privilégiant d'autres valeurs que la réussite économique, se trouvent parfois en tension avec la Stratégie de Lisbonne. Ainsi Castoriadis écrit : « L'occident moderne, depuis des siècles, est animé par deux significations imaginaires sociales tout à fait opposées, même si elles se sont contaminées réciproquement : le projet d'autonomie individuelle et collective, la lutte pour l'émancipation de l'être humain, aussi bien intellectuelle et spirituelle qu'effective dans la réalité sociale ; et le projet capitaliste, démentiel, d'une expansion illimitée d'une pseudo maîtrise pseudo rationnelle qui depuis longtemps a cessé de concerner seulement les forces productives et l'économie pour devenir un projet global (et pour autant encore plus monstrueux), d'une maîtrise totale des données physiques, biologiques, psychiques, sociales, culturelles. Le totalitarisme n'est que la pointe la plus extrême de ce projet de domination […] » (Castoriadis 1997, 105-106).

L'idée de démocratie contient celle de *concertation entre les citoyens* pour ordonnancer la vie de la cité. Celle-ci n'est jamais idéale. Par contre elle est *voulue à un moment donné par les gens concernés* : donc reste toujours provisoire ! La démocratie est *vivante* et sa vie un combat – relativement réglé – entre l'institué et l'instituant.

D'après Castoriadis, l'enjeu de l'éducation est la survie même de la démocratie occidentale : « […] une société démocratique est une immense institution d'éducation et d'auto-éducation permanentes de ses citoyens […] elle ne pourrait vivre sans cela. » (Castoriadis 1997, 84-85). Il s'agit de mettre le *développement humain* au centre des préoccupations et l'économie à la place ancillaire qui devrait être la sienne (Castoriadis 1997, 112-113).
Or l'invasion de la vie politique et de la culture, voire de l'ensemble de notre vie, par l'économie est chaque jour plus manifeste. *Albert Jacquard* (1995, 169) appelle cela « l'économisme » et en détaille les conséquences dans « *J'accuse l'économie triomphante* ».
Il conclut : « Le seul critère de réussite d'une collectivité devrait être sa capacité à ne pas exclure, à faire sentir à chacun qu'il est le bienvenu, car tous ont besoin de lui. À cette aunelà, le palmarès des nations est bien différent de celui proposé par les économistes. […] Mesuré par ces critères, l'échec des sociétés conduites par l'économisme est patent ».
Un expert de DeSeCo a recherché (Rychen, Salganik & McLaughlin 2003) sur la question si, dans les différents pays de l'OCDE, il y avait *débat public sur les réformes éducatives en cours ou à faire*. La réponse a été oui, mais en examinant le détail des résultats, on s'aperçoit qu'il s'agit de discussions entre experts (légitimés par quoi et par qui ?) et professionnels de l'éducation, *pratiquement jamais entre citoyens*. Or l'éducation est une question *qui nous concerne tous* parce qu'elle détermine notre vie (probablement même notre survie) et celle de la démocratie.
L'article a permis d'aborder le RCC de la CE à trois niveaux : celui du *concept de compétence* sous-jacent, celui du *choix des compétences* et celui du *langage* en examinant des passages de texte à titre d'exemple. Le RCC de l'OCDE a servi pour faire des comparaisons. Sur certains points celui de la CE semble en régression relative par rapport à celui de l'OCDE, notamment en ce qui concerne la place donnée au *penser par soi-même*, à *la réflexion critique* et encore à la *valorisation de la puissance instituante de l'esprit humain*. Régression *relative* parce que ces valeurs ne sont pas complètement absentes du RCC de la CE, mais elles n'y sont pas assez accentuées ni assez valorisées indépendamment de leur utilité économique potentielle.
Si l'approche de cet article a consisté essentiellement en un examen du langage utilisé dans le RCC et le texte tentant d'en justifier les choix, on pourrait imaginer une autre approche, historique, qui essaierait de retracer la genèse de ces travaux en s'appuyant sur les nombreuses traces des processus d'élaboration conservées par le projet DeSeCo, mais sans doute aussi dans les archives de la *Direction de l'Education, de la Formation, de la Culture et de la Jeunesse* de l'UE. Dans ces discussions, voire *luttes*, les enjeux et les imaginaires sous-jacents des experts représentants différents aspects de la société se révèlent à tout instant et de façon plus véhémente que dans le produit final – lissé et apprêté par les spécialistes de la communication politique – qu'est le Référentiel des Compétences Clés. Une analyse stratégique sur la base des Sciences Politiques permettrait probablement de déceler finement les modèles de société et les enjeux d'acteurs sous-tendant les discussions.
Mais les référentiels ont été votés et publiés, et on passe desormais à leur mise en oeuvre. Des projets européens et de l'OCDE se profilent déjà à l'horizon avec des ambitions de recherche-développement autour des questions

- de la réforme des systèmes éducatifs sur la base des cadres d'orientation créés (dont les référentiels),
- de l'évaluation des impacts de ces référentiels à divers niveaux : des systèmes, de la formation des enseignants et des formateurs, du développement des compétences chez les apprenants que ce soit dans la pédagogie scolaire ou en formation professionnelle initiale et continue.

Sous cet angle-là, on peut se demander si l'examen critique des outils ne vient pas trop tard. Cependant, avec le RCC il ne s'agit - comme cela a été précisé dans l'introduction - que de *recommandations* et non d'un cadre contraignant. Une appropriation-métabolisation par les

cultures nationales devrait donc rester possible. La question des *types anthropologiques* visés par l'éducation ou celle de *l'imaginaire social créateur* posées par Castoriadis (1997) restent d'actualité. Il paraîtrait aussi intéressant d'analyser dans le détail *chacune* des compétences clés, d'explorer les différents *usages* qu'on en fait, par exemple, dans le cadre des *évaluations comparatives internationales* qui s'en inspirent et lors des réformes des politiques éducatives nationales. Certaines de ces problématiques font l'objet de la thèse en cours de l'auteur.

Bibliographie

Ardoino, J. (1999). Education et politique aux regards de la complexité. In *Actes* du second congrès international de l'AFIRSE, Lisbonne, septembre 1998 (Réédition d'*Education et Politique*, Paris : Economica-Anthropos).

Arendt, H. (2002/1958). *Conditions de l'homme moderne.* Paris : Pocket.

Carson, J. (2001). Defining and Selecting Competencies : Historical Reflections on the case of IQ. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Dirs.) *Defining and Selecting Key Competencies,*.Göttingen: Hogrefe & Huber, 33-44.
Castoriadis, C. (1997). *La montée de l'insignifiance. Carrefours du labyrinthe IV*. Paris : Seuil.

Barthes, R. (1981/1963). Qu'est-ce que la critique ? *Essais Critiques*. Paris : Seuil, 261-266.

Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

Haste, H. (2001). Ambiguity, Autonomy and Agency : Psycological Challenges to New Competence. In Rychen D.S. & L. H. Salganik (Dirs.) *Defining and Selecting Key Competencies.* Göttingen: Hogrefe & Huber, 93-120.

Huxley, A.(1932). *Brave New World.* New York : Wiley Publishing.

Jacquard, A. (1995). *J'accuse l'économie triomphante.* Paris : Calmann-Lévy.

Le Grand, J.-L. (2002). Culture de la critique et éducation en France. Un héritage à interroger. *Pratiques de formation. Analyses, 43*, 77-91.

Leney, T., Gordon, J. & Adam, S. (2008). *The Shift to Learning outcomes. Policies and Practices in Europe* (draft: version provisoire, March 2008). Thessaloniki: CEDEFOP.

Rychen, D.S. & Salganic, L.H. (2001). *Key Competencies for a successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Rychen, D.S. & Salganic, L.H. (2003). A holistic model of competence. In D.S. Rychen & L. H. Salganik (Dirs.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 41-62.

Rychen, D.S., Salganik, L.H. & McLaughlin, M. (2003). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium* in Geneva, Switzerland, 11-13 February. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.

Huxley, A. (1932). *Brave New World.* New York : Wiley.

Holzinger, K., Knill, C. (2005). *Competition, Cooperation and Communication: A Theoretical Analysis of Different Sources of Environmental Policy Convergence and Their Interaction.* Vienna : Political Science (Series 102).

Orwell, G. (1949). *1984*. Harmondsworth : Penguin.

Perrenoud, P. (2001). The Key to Social Fields : Competencies of an Autonomous Actor or How to Avoid Being Abused, Alienated, Dominated or Exploited When One Is Neither Rich Nor Powerful. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Dirs.), *Defining and Selecting Key Competencies.* Göttingen: Hogrefe & Huber, 121-149.

Pons-Desoutter, M. (2005) Réalisation et usages de référentiels "Compétences" dans les universités et INP. In *Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur*: *nouveaux contextes, nouvelles compétences. Actes du 3ème Colloque Lille 1-3 Juin 2005*, 419-430.

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer : se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.

Weinert, F.E. (2001) Concept of Competence : A Conceptual Clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Dirs.), *Defining and Selecting Key Competencies,*.Göttingen: Hogrefe & Huber,
45-65.

Winterton, J. , Delamare-Le Deist, F. & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences : clarification of the concept and prototype*. Cedefop Reference series 64 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Working Group « Basic Skills, Entrepreneurship and foreign Languages » (November 2003 *Implementation of « Education & Training 2010 » Work Programme*. Progress Report European Commission. Directorate-General for Education and Culture (Cf. W3).

Liste des pages web consultées et citées :

W1 : [http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11090.htm]
W2 : [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:
0018:FR:PDF]
W3 : [http://ec.europa.eu/education/who-we-are/doc324_fr.htm]
W4 : [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/comp_en.html#101]
W5 : [http://www.touteleurope.fr/fr/actions/economie/politiqueeconomique/
presentation/strategie-de-lisbonne-introduction.html]
W6 : [http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/01.html]
W7 : [http://www.touteleurope.fr/fr/actions/economie/politiqueeconomique/
presentation/strategie-de-lisbonne-introduction.html]
W8 : [http://www.euractiv.com/fr/innovation/strategie-lisbonne-europeennemondialisation/
article-167275]
W9 : [http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/educ-training_fr.html#keycomp]
W10 : [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/qualitynet_en.html]
W11 : [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm]

Notes

[1] Consultant, formatrice et doctorante en Sciences de l'éducation – Université de Paris 8 – Laboratoire

EXPERICE (*AEC* - Anthropologie Existentielle Critique).

2 Comparaison des performances et des méthodes de travail entre entreprises d'après une méthode mise au point au début des années 1980 par XEROX.

3 Cette notion du *jeu des postures* vient de Michel Vial (2001) qui l'utilise pour caractériser la façon dont le sujet se positionne par rapport à une situation professionnelle donnée. Pour se professionnaliser dans des postes de travail à forte responsabilité, il convient de « travailler ses postures », c'est-à-dire les conscientiser pour élargir la gamme des comportements possibles.

4 « Il y a eu peu d'essais de situer la compétence en termes de pratiques socioculturelles, ce qui […] est dérangeant compte tenu des liens forts entre identifiern des compétences et les décliner en normes de pratiques. Ces normes, une fois arrêtés, trouvent leur chemin vers la pratique à travers la certification de personnes et de processus, au travers d'agences d'accréditation (publiques et privées) pour toutes sortes de programmes éducatifs et au moyen d'examens de qualification et d'exigences d'agréments. […]. La dégradation de la notion de compétence en compétences certifiables privilégie la vision du monde SHA (savoirs, habiletés et attitudes) et transforme un concept un peu malléable en un mécanisme de tri rigide avec d'éventuelles conséquences graves pour des groupes marginalisés » [traduction de l'auteur].

5 Dans le sens de la capacité de dire non ce qui est une condition pour qu'un sujet puisse devenir l'auteur de ses actes et non un simple agent ou exécutant.

6Tapio Saavala, expert «key competences » auprès de la Commission Européenne, Directorate General for Education and Culture, communication personnelle le 18 août 2008.

7A gauche le référentiel tripartite de l'OCDE, à droite la liste des huit compétences clé de l'Union Européenne. Sources : projet DeSeCo Résumé 2005 et JO des Communautés européennes du 30/12/2006 (voir références bibliographiques).

8 Huxley, A.(1932). *Brave New World.* New York : Wiley Publishing.

9 Projet de thèse consultable sur http://m.krichewsky.free.fr

Les commentaires sur cet article sont les bienvenus à l'adresse m.krichewsky@free.fr

2.2.5

Krichewsky, M. & Fourcade F. (2011). Pris dans la crise du capitalisme, comment concevoir la formation des managers *autrement ? » dans Krichewsky, M. Fourcade F. (dir.) Pratiques* de formation. Analyses, (Former les managers), N° 60/61, Université Paris 8, 2011, 17-97.

Résumé

Depuis "la crise", le coeur de la professionnalité des managers et dirigeants d'entreprise est plus difficile à saisir que jamais. Le monde du travail semble sombrer dans le cercle vicieux d'une triple perte: de sens, de confiance et de pouvoir d'agir. Comment la formation peut-elle contribuer à transformer cela en un cercle vertueux de co-élaboration de sens, de reconstruction de la confiance et rendre possible de nouvelles formes sociales plus coopératives et basées sur le dialogue? Trois cas concrets de management industriel permettent d'affiner la problématique et ouvrent des perspectives prometteuses liées au développement des soft skills, des intelligences multiples et du concept d'un « sujet fort » (par sa maturité) et non par un quelconque héroïsme romantique ou parce qu'il aurait solution à tout.

Abstract

In the middle of a worldwide crisis we find it more difficult than ever to exactly seize what is at the core of the professional virtues of managers and CEOs. The world of work seems trapped in a vicious circle of a triple loss: that of sense, trust and action power. How can initial and continued training contribute to transform this into a virtuous circle of co-elaboration of sense, rebuilding of trust and thus permit new social forms based on cooperation and dialogue ? Three case studies from industrial management help us to be more precise about the actual problems managers have to face and open up perspectives of hope linked to development of soft skills, multiple intelligences and a concept of a "strong self": strong not because of his romantic heroism or because of a magical power of a universal problem solver, but rather because of his (or her) maturity.

1. Une mise en question difficile mais qui ne saurait être remise à plus tard

L'entreprise de former les dirigeants de demain ou, en formation continue, ceux d'aujourd'hui, est sans aucun doute une activité à enjeux multiples et par ailleurs difficile à légitimer.

Si, par formation et éducation, on entend ici rendre l'autre apte à prendre en charge ses tâches professionnelles, on peut douter que la production d'une telle professionnalité soit possible dans le cas des dirigeants. Il y a à cela plusieurs raisons :

- nous ne savons pas très bien quels seront les défis qu'ils devront relever à l'avenir;
- nous ne sommes pas certains du tout que les aptitudes nécessaires puissent s'acquérir dans le cadre d'une formation, même en alternance ;
- nous ne sommes pas certains non plus d'avoir les bons formateurs pour la mise en œuvre et les formations requises si elles sont concevables.

Avec la crise de 2008, de laquelle nous ne sommes pas encore vraiment sortis, le capitalisme comme les écoles de management sont plus que jamais sous le feu de la critique. L'un serait mortifère pour les sociétés, les individus et la planète, tandis que les autres négligeraient de développer chez les étudiants le sens critique et encourageraient une attitude égoïste et cynique, les préparant à la seule course aux

profits à tout prix. La seule règle de vie valable qu'on inculquerait aux futurs managers dans les grandes écoles en France et ailleurs serait: "Make more profit, the rest we don't care." (Noiville, 2009).

Il est difficile, dans ce contexte passionnel, de prendre du recul et d'éviter les jugements hâtifs. Nombre de grandes écoles proposent désormais, entre autres, un cursus centré sur le développement durable, l'économie sociale et solidaire, l'alter-management[30]. Mais est-ce plus que l'hommage rendu par le vice à la vertu ? Autrement dit : peut-on se contenter de laisser le « mainstream » de l'économie inchangé et se limiter à un tel « surplus d'âme » dans un monde social et naturel que nombre d'entre nous perçoivent en danger en raison d'une sur-exploitation des ressources et des humains ; ces derniers ne voulant plus simplement être considérés eux aussi comme des ressources ou comme un capital ?

Luc Boltanski et Ève Chiapello ont montré dès 1999 que le capitalisme néolibéral a su développer des stratégies pour contrer les critiques qui lui ont été adressées dans le passé. La critique "artiste" a été affaiblie en transformant les employés en petits entrepreneurs au sein même des entreprises. Ce changement est supposé les rendre plus autonomes, en faire les acteurs, voire les auteurs de leur agir professionnel. Ce sont des entrepreneurs paradoxaux malgré tout, car non seulement ils doivent s'engager tant et plus pour atteindre des objectifs toujours plus ambitieux, mais aussi ils prennent des risques, car ils doivent bien entendu répondre de leurs résultats et sont sanctionnés en cas d'échec. Le plus d'autonomie est acheté avec un surplus de stress et d'angoisse (Dejours 1998 et 2008).Le deuxième type de critique, la critique sociale, avait du mal à se faire entendre pendant les trente glorieuses, voire après. L'effondrement économique, culturel et politique du communisme et la comparaison avec les pays "sous-développés" du point de vue occidental avait tendance à suggérer que, malgré certaines imperfections, le capitalisme est de loin le système le plus efficace pour créer des richesses.

Aujourd'hui, la question se pose: des richesses pour qui, et à quel prix pour les Hommes et la nature? La crise écologique et la déconstruction des systèmes éducatifs et de protection sociale dans les pays européens sous prétexte de contraintes budgétaires "pour sauver l'Euro et l'Europe", dévoilent à tout spectateur doté d'un minimum de sens critique que ce qu'il s'agit de sauver avant tout, ce sont les privilèges d'une oligarchie qui a tout intérêt à cacher que les vrais problèmes sont ailleurs. (Kempf 2007) Ce que l'on voudrait cacher ce sont les injustices terribles dans la distribution et l'usage des richesses produites par l'économie et les conditions néfastes dans lesquelles on les produit sans égards ni pour les êtres humains ni pour les animaux ou la planète en tant que telle.

La critique sociale risque donc de se manifester avec force dès que la conscience de la pseudo-émancipation de l'homme au travail s'imposera chez suffisamment de personnes.

Séparer la critique artiste de la critique sociale n'a de sens que dans une situation historique donnée. En se battant pour plus de justice sociale, l'homme affirme son véritable statut d'auteur de sa vie, débordant les cadres qu'on cherche à lui assigner. Si la pression monte trop à cause des problèmes proliférants et restant sans réponse[31], cela se fera dans la douleur et la violence[32]. La crise, comme la transformation à laquelle elle fait aspirer, est bien à double tranchant: elle fait mal, mais elle fait accumule l'énergie pour un changements à la fois nécessaire et dangereux.

Si ici nous ne pouvons résoudre ces problèmes fondamentaux de nos sociétés, nous posons la

---

[30] Par exemple « La Chaire HEC Paris Social Business/Entreprise et Pauvreté ». L'ESSEC, ScPo et de nombreuses universités se sont également lancées dans l'aventure des formations à l'entrepreneuriat et au management dans l'économie sociale et solidaire.

[31] Toutes les données concernant les inégalités sociales sont accessibles sur un site gouvernemental en France: http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/default.asp?page=dossiers_web/inegalites_sociales/inegalites_sociales.htm

[32] En Avril 2009 même l'ancien premier ministre Dominique de Villepin, intervieé sur Europe 1 parle d'un "risque révolutionaire" lié à la crise bancaire qui renforce la crise sociale.

question de la formation de ces élites qui nous gouvernent et déterminent pour une large part les formes politiques, sociales et économiques avec lesquelles nous devons vivre. Si nous abordons d'abord les idées et les pratiques américaines, c'est qu'elles ont été et sont toujours d'une très grande influence sur les nôtres. Notamment le "MBA" comme cursus quasiment obligé des managers de pointe en est la preuve. L'aura de ce type de diplôme est telle que l'on en trouve désormais 360 en Chine et 350 en Russie (Financial Times du 6 Décembre 2010).

Comment sont formés les managers américains ?

En 2007 Kirsi Korpiaho, Hanna Paäiviö et Keijo Räsänen de la *Helsinki School of Economics* ont entrepris d'analyser environ 1080 articles de trois revues américaines majeures centrées sur la formation au Management (The *Academy of Management Learning & Education*, The *Journal of Management Education* et *Management Learning)* pour voir quelles étaient, outre-atlantique, les idées marquantes dans ce domaine. Ils ont trouvé que prendre position pour ou contre la formation des managers "à l'américaine" ne faisait pas sens, car ils ont trouvé deux formes traditionnelles et cinq positions réfomées, voire alternatives, de formation au management.

1. Les formes traditionnelles dites *mainstream* auxquelles s'adressent la plupart des critiques: cet enseignement – principalement mais pas seulement des MBA - serait orienté sur les *techniques* du management et se décline en disciplines. On en sort comme spécialiste imbibé de pensée fonctionnaliste, sait baser ses décisions sur l'analyse de données théoriques, mais se sent vite perdu devant la complexité des situations réelles et face à des personnes réelles avec lesquelles il faut mener à bien un projet. Le MBA en tant que tel, est une machine à produire de l'argent pour les écoles qui le proposent et qui n'ont pas spontanément envie d'abandonner un modèle qui marche.

Certains critiques comme Feldman (2005) constatent un éclatement des savoirs qui restent non intégrés, simplement apposés.

2. Les formes classiques ajustées:

- Celles qui cherchent à s'adosser à la science ("evidence based") sont critiquées soit parce que leur teinte scientifique n'apporterait rien à la pratique (Pfeffer & Fong (2002), soit même serait défavorable à la pratique du management (Ghoshal 2005). C'est qu'une vague "teinte" scientifique dégénère souvent en croyance. Ce qu'il faudrait vraiment faire c'est développer une pensée rigoureuse, critique et pertinente à la situation.

- Cela amène au modèle ajusté basé sur la compétence, qui exige non seulement de développer des savoirs mais aussi des savoirs-faire. Ce qui manqe souvent dans cette approche, c'est l'aspect éthique, parfois ajouté en termes d'une vague "compétence éthique" dont personne ne sait très bien en quoi elle consiste.

3. Les formes "alternatives":

- le "service-learning" où le manager se conçoit comme au service de la société. Certains reprochent à ce modèle d'être un peu "sentimental et patriotique" (Drummond, 2005)

- la formation-action: au lieu de séparer théorie et pratique on les fait interagir. (Raelin 1994). L'enseignant devient facilitateur et le but de la formation est d'éduquer des "reflective practitioners" (Schön 1983). Les valeurs mises en avant sont l'émancipation, l'autonomie professionnelle, l'esprit citique et démocratique (Raelin).

- l'éducation critique au management (critical management education ou CME). Ce courant critique la reproduction des systèmes de domination sociale. Il est néanmoins intégré dans des programmes de formation de managers dans un système économique qui est ce qu'il est ce qui ne constitue pas une contradiction négligeable. L'apport du CME a été résumé en 2007 également par Perriton.

Depuis l'exploration de l'existant par les savants finlandais en 2007 la discussion a trouvé une nouvelle énergie grâce à la crise. Les managers, p.ex. des grandes banques américaines, ont été montrés du doigt non seulement pour leur manque de considérations éthiques dans la prise de risque pour la fortune voire la survie de nombreux citoyens, mais on leur a en plus reproché leur incompétence à évaluer la situation. Prenant leurs désirs pour la réalité (le rêve d'une spirale infinie d'enrichissement et de profits vertigineux) et cédant à l'instinct grégaire, leur absence de pensée autonome et critique a été révélée au monde entier. Quelles conséquences en tirent les chercheurs ?

Les uns ajoutent aux enseignements une leçon sur "comment prospérer en temps de crise". Les autres soulignent l'urgence d'inculquer des principes éthiques aux étudiants. Le courant du "character education" comme les initiatives du "serment du manager" au moment de l'attribution des diplômes reçoivent de l'eau sur leurs moulins. Mais on peut douter si l'esprit scout ou une signature donnée avant d'avoir fait face aux redoutables tentations de l'argent et du pouvoir feront le poids au sein d'une société qui continue de vénérer le veau d'or. Le Centenaire de Harvard Business School a réuni les professeurs de management les plus prestigieux du monde et de grands patrons en Octobre 2008 pour réfléchir aux liens entre la formation des managers et la crise. Il en sort que des ajustements sont certes nécessaires, mais en fin de compte, on continue comme avant ! On peut penser que nous sommes peut-être encore trop sonnés pour faire un bilan approfondi: la crise ne semble finie ni aux Etats-Unis ni en Europe !

La crise, un pharmakon ?

Cet article tente de penser les nouveaux défis que doit relever l'entreprise et donc les managers à l'aide d'un concept utilisé d'abord par Platon, mais récemment ravivé par le philosophe Bernard Stiegler (2007) : le *pharmakon*. Pour Stiegler « l'être humain est un être structurellement addict et de part en part : il ne fait que développer des situations de dépendance induites par des artefacts, à commencer par l'espace transitionnel de Winnicott » (p.30) Or, toujours d'après Stiegler « nos sociétés – qui sont addictives comme toutes les sociétés – sont soumises à une exploitation catastrophique des structures addictives de l'être humain, une exploitation toxique et qui conduit l'humanité à sa perte. » (p.31) Il appelle ce nouvel avatar du capitalisme « l'économie libidinale ». Elle mettrait en danger ce qui, pour Stiegler et nombre d'autres philosophes humanistes dont Gilbert Simondon (1989) qu'il cite ici, représente un des enjeux importants de l'histoire humaine : « l'individuation psychique et collective » (p.33). Ce qui permet à la fois d'avancer sur le chemin de l'individuation, mais peut aussi être détourné pour provoquer son contraire, la desindividuation, c'est le *pharmakon*. Stiegler en donne des exemples et le définit :

« Tout est *pharmakon* : l'école est un *pharmakon* et un jeu social, la famille est un *pharmakon*, l'amour est évidemment aussi un *pharmakon* et un jeu. Qu'est ce que le *pharmakon* ? C'est à la fois le remède et le poison selon Platon, lequel dit aussi que toute technique est un *pharmakon*, c'est-à-dire que toute technique peut servir soit à construire, à élaborer, à élever le monde, soit à le détruire. »

Le concept complexe du *pharmakon* permet de penser l'ambiguïté de la situation économique et managériale actuelle. Nous postulons ici que la crise économique, sociale et de sens comporte à la fois des risques graves mais est aussi une chance, l'occasion d'une possible re-naissance, qu'elle est donc un *pharmakon*. Ses effets bénéfiques et maléfiques dépendent de l'usage que l'on en fait ! Cet usage s'exprime avant tout dans la posture que les humains, et surtout ceux qui sont investis de pouvoir, prennent. Les sciences sociales, en tant que sciences, ne peuvent pas être prescriptives et ne devraient pas se faire militantes. Cependant, elles ont une fonction critique à assumer. La sociologie, d'après Bourdieu un « sport de combat », peut remplir ce rôle seulement dans la mesure où elle élucide, dévoile, décortique et met en relation des phénomènes qui autrement resteraient obscurs, cachés, confus et juxtaposés sans possibilité d'en entrevoir des significations possibles. Ceci dit : l'art de l'interprétation se pratique toujours à partir d'un point de vue défini, imprégné de l'histoire des interprètes. Donc : ce qui est avancé dans cet article est censé lancer le débat en convoquant des idées qui sont avancées en France ou ailleurs en relation avec la question des transformations possibles - souhaitables ou non - de l'orientation de l'économie et de la formation de ces acteurs clé que sont les

dirigeants et les managers.

Une première question restera probablement sans réponse tout comme celle de la poule et des oeufs. Qu'est-ce qui doit et peut changer en premier : l'économie ou la formation des dirigeants ? Il se peut que tout changement dans ce domaine ne soit concevable que comme un co-changement, ce qui veut probablement dire aussi un changement concerté. La question du moteur d'un tel changement est difficile elle aussi . D'un côté, on peut considérer que le changement a déjà commencé, dans la mesure, où de nouvelles formes d'économie (l'économie solidaire et sociale et l'essor du mouvement des SCOP[33]) et de nouveaux cursus de formation (à l'alter-management) sont en cours d'expérimentation en partie depuis de longues années. La question la plus pertinente et prometteuse est peut-être : quels facteurs renforcent ou affaiblissent ces changements : est-ce une question d'imaginaire social (Castoriadis, 1975), d'orientation politique, de volontarisme des grands acteurs économiques (des fonds d'investissement par exemple) ? Certains, comme la professeure américaine Rosabeth Moss Kanter (1989 et 2009) pensent pouvoir démontrer par des exemples concrets que mettre les valeurs morales au coeur de l'entreprise est désormais la seule voie vraiment rentable pour les entreprises. Mais il se pourrait, qu'au stade actuel, ce soit prendre ses désirs pour la réalité : nombre de grandes banques occidentales, après avoir provoqué la crise dite des *sub-primes*[34] et encaissé des aides financées par les contribuables, ont fait des bénéfices importants au cours de la même année et distribué des gratifications mirobolantes à ces mêmes *traders* qui avaient provoqué des faillites innombrables de particuliers et de petites entreprises dans un passé tout récent. Il ne semble pas certain que les États occidentaux arriveront à imposer des régulations à leurs banques et, plus largement, aux marchés financiers.

Si l'on en croit des témoignages comme le film *La mise à mort du travail* (Viallet 2009), la crise économique ne se double pas seulement d'une crise morale et de sens, mais aussi d'une crise des relations humaines au travail. À cette crise des « ressources » humaines correspondent celle de l'épuisement d'un nombre toujours croissant de ressources naturelles minérales et vivantes et de nombreux autres problèmes urgents et menaçants d'ordre écologique.

On peut désormais distinguer en gros trois niveaux de crise qui affectent les entreprises, et par conséquent les managers et donc en principe aussi leur formation :

- Celui du sens (de la vision avec des conflits soujacents entre création de valeur-profit et respect des valeurs, c'est-à-dire l'éthique),
- Celui des liens sociaux et des relations au travail (GRH[35], partenariats, action organisée),
- Celui de la puissance d'agir en fin de compte pour rétablir une situation globale vivable.

Nous allons tenter de caractériser les trois niveaux , de penser leurs interrelations et de poser la question des leviers de changement (Dupuis 2001). Ceci pour montrer que cette crise est bien un *pharmakon* avec son double potentiel de poison et de remède.

La crise du sens dans la confrontation avec les nouvelles formes du pouvoir

L'univers de sens dans lequel évoluent les dirigeants et managers de haut niveau ainsi que leurs formateurs, est parcouru de puissants enjeux et d'intérêts plus ou moins organisés et institués. L'imaginaire est tiraillé entre des *positions idéologiques* et des *dynamiques utopiques* dans le sens que Ricœur (1997) donne à ces notions. L'idéologie, d'après lui, est au service du déjà là, des pouvoirs en place, tandis que les utopies seraient portées par les forces instituantes ayant un potentiel pour

[33] Article dans *Le Monde Économie* du 30 mars 2010.

[34] La crise financière mondiale partie des USA depuis 2008 entre autres à cause de prêts immobiliers trop risqués accordés massivement par les banques américaines à des ménages fragiles ou surendettés. Ces créances douteuses ont été vendues à un grand nombre de banques étrangères les entraînant, par un effet domino dans une crise profonde au point de déstabiliser nombre d'états occidentaux.

[35] GRH: gestion des ressources humaines

engendrer les idéologies de demain si elles arrivent à imposer leurs marques au présent. En soi, l'institué et l'idéologie qui va avec ne sont pas pire que l'utopie qui les met en question et se voudrait instituante. Dans le monde économique, les deux forces agissent parfois séparément : le courant utopique est toléré par l'institué tant qu'il ne gêne pas et se cantonne dans une niche écologique. Par contre, s'il tente de s'imposer en force, la bataille entre les deux forces opposées se déclenche. Des producteurs d'OGM rachètent alors des producteurs bio ou rendent le respect des normes des labels impossibles par la contamination.[36] Des nanotechnologies sont intégrées dans les produits de grande consommation en profitant du retard de législation en la matière. Les États comme régulateurs ont du mal à intervenir : Noreena Hertz (2001) dans son livre « *The Silent Takeover . Global Capitalism and the Death of Democracy* » montre pourquoi ils ne font plus guère le poids face aux conglomérats d'entreprises et aux pouvoirs financiers et médiatiques souvent supérieurs et plus efficacement organisés. La concentration du pouvoir économique et médiatique entre les mains d'une toute petite classe sociale cosmopolite rend le processus démocratique d'élaboration du sens, c'est à dire de l'orientation de l'action politique, très difficile. De nouvelles techniques de contrôle et de répression permettent de limiter l'expression de la contestation, tandis que des agences de publicité spécialisées nous abreuvent de narrations pour endormir le sens critique. C. Salmon (2005) appelle cela le *storytelling*.[37] Bernard Stiegler (2007) explique pourquoi c'est si efficace : nous serions tous des *addicts* en puissance à cause de notre incomplétude, et il suffirait de bien programmer nos dépendances. Le *storytelling* peut être détourné à cette fin d'autant plus efficacement, qu'il correspond au besoin de sens pris habituellement en charge par les mythologies comme on les trouve dans toutes les cultures et toutes les organisations (Riveline, 1993).

Cependant, tout n'est pas noir et, partout dans le monde, on peut identifier des exemples du pire et du meilleur. Une banque comme la NEF (qui finance des projets sociaux et solidaires) ou l'initiative SEKHEM en Égypte (production de coton bio à grande échelle) en tant que productrices de formes organisationnelles inédites s'inscrivent nettement dans le courant instituant, alors que la plupart des grandes entreprises (du CAC 40 par exemple) visent clairement la maximisation des profits depuis des décennies, tout en agissant occasionnellement comme des mécènes ou des sponsors par souci pour leur image. Dans le monde des écoles de commerce, des grandes écoles et des universités, les deux courants se côtoient aussi, même si les filières traditionnelles dominent – encore ? - fortement[38]. Là où des filières alter-économiques ne sont pas proposées, on s'efforce tout au moins d'intégrer dans les cursus quelques séquences sur la RSE[39] et l'éthique des affaires, ce qui n'est guère plus qu'un cache-sexe dans le contexte. La tendance lourde est à la reproduction des formes sociales et des structures de pouvoir en place aussi bien par le recrutement des étudiants de ces écoles que par la forme et les contenus de l'enseignement.

L'analyse de Bourdieu et de Passeron (1970) reste toujours pertinente en ce qui concerne les grandes écoles – et, d'après les comparaisons internationales du Programme PISA l'ensemble du système scolaire français tend encore trop, en comparaison à d'autres pays occidentaux, à reproduire les inégalités.[40] S'acharner contre les seules grandes écoles et les classes préparatoires semble quelque peu ridicule quand on pense à la « casse » produite par le système scolaire obligatoire en France dans son

---

[36] voir les informations et la bibiographie très sérieuse sur le site: http://www.agencebio.org/pageEdito.asp?IDPAGE=46

d'autres informations scientifiques sur http://www.criigen.org/SiteFr/ (CRIIGEN : l'équivalent pour le génie génétique de la CRIIRAD qui fournit de l'expertise indépendante sur le nucléaire)

[37] Le storytelling est le remaniement d'une situation dans un récit, une sorte de mise en intrigue avec tout une implicite de sens et de significations.

[38] Voir dans la webographie quelques sites de diplômes d'économie solidaire et d'alter-management

[39] RSE: responsabilité sociale des entreprises. C'est l'équivalent de CSR (corporate social governance).

[40] Les études PISA de l'OCDE montrent que le système scolaire en dépit des valeurs qu'il affiche est dans le peloton de queue en ce qui concerne l'évaluation de l'égalité des chances et de l'équité sociale. http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html

ensemble : environ 150 000 jeunes sortent encore du système scolaire sans diplôme, dont 60 000 sans aucune qualification (source INSEE). Cependant, il y a des signes d'amélioration : en 1980, il y en avait deux fois plus, et depuis lors on a créé les écoles de la deuxième chance et d'autres dispositifs d'intégration. De génération en génération, le nombre de non diplômés tend à se réduire. Cependant, pour le même type de travail, il faut toujours plus de qualifications tant est vive la compétition entre actifs pour le moindre poste de travail.

Si la sélection en cours de route dans le système scolaire général et par la sélection à l'entrée des écoles d'élites, pose des problèmes d'équité sociale et – dans les groupes en formation – d'un manque de mixité sociale, et, parfois, ethnique, la reproduction du système se fait également par le biais de la transmission des valeurs et l'acculturation aux modes culturels des classes dominantes.

A titre d'exemple pour les écoles de commerce – certaines autres grandes écoles (l'IEP p.ex.) et les universités étant peut-être davantage tournées vers l'excellence académique - on peut citer la recherche menée par le sociologue Abraham en 2007[41] à HEC. Il constate que l'enjeu affiché y est double :

- donner une culture intellectuelle aux futurs dirigeants sans en faire des intellectuels dans le sens académique (p.41),
- former des hommes d'action capables de diriger des entreprises.

L'excellence académique à HEC, d'après Abraham, est en grande partie assurée en amont par les classes préparatoires. Vient s'y ajouter l'enjeu professionnel : « Dans la mesure où HEC prétend précisément former de futurs « hommes d'action », elle ne pourra atteindre cet objectif qu'à la condition que se soit opéré, chez ses recrues, un déplacement de cet « accent de réalité » vers le monde de l'entreprise et ses exigences propres » (p.46). Abraham montre à quel point ce deuxième enjeu tend à prendre le pas sur l'enjeu académique. Il va jusqu'à parler d'une « neutralisation du jeu scolaire » (p.49) au profit d'une socialisation dans la classe dominante, une acculturation progressive à sa culture et à ses codes là où ce n'est pas déjà fait par la culture familiale : « il s'agit moins désormais pour ces élèves de démontrer leurs capacités à assimiler des connaissances que de réussir à endosser le rôle de décideur et d'homme d'action. C'est bien là l'un des principaux objectifs de la méthode des cas, véritable technique de conversion des habitus » (p.52).

On peut se demander dans quelle mesure un tel système, très conservateur et qui tend ad infinitum à la reproduction de l'existant, peut se transformer et accepter un certain degré de développement de la pensée critique, voire de dissidence, aussi bien chez les professeurs que chez les étudiants. La question du *sens* ne semble pas y avoir de place, soit qu'elle est considérée comme déjà résolue en amont, soit qu'on ne la pose tout simplement pas. Il serait certainement intéressant de faire une recherche participative sur le sens donné par les acteurs à « culture intellectuelle » et à la figure de « l'homme d'action », et aussi d'interroger les processus d'orientation et le projet de vie chez ces jeunes qui décident de faire une école de commerce. Dans quelle mesure y réalisent-ils leur propre projet, et dans quelle mesure sont-ils conduits par les écoles sur des voies et dans des modes de fonctionnement conçus pour eux par d'autres ? Autrement dit, que se cache-t-il au niveau des vécus individuels derrière ce qu'Abraham appelle « acculturation » ? Au-delà de l'école… à quelle vie prépare-t-on ces jeunes ? Se rêvent-ils déjà en futurs maîtres du monde ? Quels imaginaires ont-ils développés tout au long de leur scolarité et comment les ont-ils développés ? Bref : il serait intéressant de compléter l'étude du sociologue Abraham par des études cliniques pour mieux comprendre les dynamiques de l'imaginaire chez nos futurs dirigeants : dans quelle mesure leur imaginaire est-il domestiqué par les générations précédentes ? Et : si l'imaginaire est –d'après Castoriadis (1975) – la matrice (l'origine) du changement et donc relativement important pour le monde futur (dans la mesure où les leaders humains ont prise sur ce monde), quel monde se dessine dans l'imaginaire des dirigeants et managers

41 Abraham Y.-M., Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC », Revue française de
sociologie 2007/1, Volume 48, p. 37-66.

à venir ? Nous posons ici l'hypothèse que la qualité de l'imaginaire et aussi celle de la pensée sont des enjeux sociétaux très importants pour nous tous. En sommes-nous suffisamment conscients ?

Or cet imaginaire et ce penser sont non seulement influencés et même formés par les contenus des enseignements, mais au moins autant par les formes sociales proposées et imposées aux étudiants. Les formes sociales (modes d'interactions) agissent de façon plus insidieuse, plus inconsciente. Or là comme ailleurs, « The Medium is the Message » (McLuhan 1967) : la façon de vivre ensemble détermine nos attitudes, nos habitus, notre éthique au moins autant que les bonnes paroles et les slogans. Les formes et les modes pédagogiques agissent sur l'imaginaire.

Les relations au travail menacées par la manipulation et l'exclusion : la perte de confiance

Dans le film « *La mise à mort du travail* » (Viallet, 2009) on nous présente aussi bien des cas de managers individuels que de groupes de managers. On y comprend qu'ils ne sont pas plus libres dans leur travail que leurs collaborateurs notamment à cause de la forte pression exercée sur eux par leurs conseils d'administration qui représentent avant tout les intérêts des investisseurs. La question du sens, toujours reléguée à plus tard, n'a de chance d'affleurer à la surface que lors d'une crise quelconque. Cela peut être l'effondrement dû au surmenage (burnout), une difficulté au niveau de l'entreprise ou un quelconque événement inattendu. Dans le film, le manager de la filiale de Carglass p.ex. n'arrive plus à faire face à la double exigence d'une rentabilité toujours croissante et de la satisfaction des clients qui devraient être « rois » d'après l'idéologie martelée par l'entreprise. Après avoir cherché à tirer de ses subordonnés tout ce qui semblait possible dans les limites d'un minimum de respect du droit du travail, il abandonne, incertain si la mission était réellement impossible ou si lui n'a pas été à la hauteur. Dans des rituels d'entreprise savamment orchestrés on voit des groupes de managers « boostés » par des psychologues pour qu'ils aient le « punch » nécessaire pour gagner la bataille du profit. Poser la question du sens est inconcevable, parce que le système a déjà donné la réponse : c'est le profit et seulement le profit ! Le film « *Dominium Mundi* »(Legendre, Caillat & Bardet, 2007) montre les mêmes rituels obéissant aux mêmes enjeux de manipulation. Une troisième mise en scène d'une entreprise « *Un manager qui décoiffe* » (Cann, 2005) décrit le fonctionnement de la chaîne de salons de coiffure *Tony & Guy,* dirigée par un chef d'entreprise brillant qui se targue d'être non seulement un entrepreneur à succès mais aussi un formateur et un éducateur de ses personnels. Certains de ses subordonnés le décrivent comme un « gourou ». Il admet lui-même avoir étudié des techniques psychosociales, p.ex. l'hypnose. Son leadership charismatique, son humour et ses talents d'acteur en font un manager presque irrésistible. Cependant, il ne cache pas ses enjeux qui sont de faire un maximum de profit en mettant à son service l'énergie et les compétences de ses employés qu'il forme en partie lui-même, car c'est l'investissement qui garantit l'atteinte de ses objectifs. Stéphane Amaru est à la tête d'une chaîne de salons de coiffure de luxe et d'une académie de coiffure qui forme chaque année des milliers de jeunes professionnels. On se forme dans ses entreprises en passant par quatre grades à condition d'être capable d'assumer à la fois des fonctions de management et d'innovation. Car le secret du succès ici est l'innovation. Sans personnalisation du style pas d'excellence. Tony & Guy fait partie de l'industrie du luxe et de la mode. Les employés paient cher ce succès. Certes, ils apprennent beaucoup de choses, développent leurs compétences. Mais l'entreprise leur impose ses règles, une discipline rigoureuse, sa culture, des conditions de travail extrêmement dures, des horaires extensibles et un salaire modeste. Amaru dit qu'il souhaite l'autonomie de ses employés. Mais il s'agit d'une autonomie factice au seul service de l'entreprise. Elle n'a rien à faire avec ce qu'Ardoino (1999) appelle « autorisation ». Son but assigné est de savoir prendre des initiatives et de faire avec l'imprévu, mais au seul service de l'entreprise. L'écrasement de la vie personnelle et des enjeux personnels par l'intérêt d'Amaru et de ses financeurs est manifeste à tout moment du film. La culture d'entreprise qui prévaut chez Tony & Guy est un ensemble très efficace qui se sert autant d'idéologie (les mises au point par les chefs et surtout LE chef) que de formes sociales (hiérarchiques et graduées) et de techniques psycho-sociales de captation de l'imaginaire (musique, hypnose, rites de passage initiatiques). Former les employés, y compris les managers, en interne permet un contrôle presque parfait des « ressources humaines » centrales dans une telle

entreprise de service. Amaru, couronné en 2006 « meilleur entrepreneur de l'année » par *Global Business Awards*, le sait bien : il forme désormais chaque année plusieurs milliers de coiffeurs dans son académie (6000 en 2006[42]).

Dans le film , à un moment donné, Amaru adresse aux employés le reproche de ne pas s'entr'aider. C'est un moment très intéressant, car il y a là une contradiction terrible pour les jeunes coiffeurs. Pour la plupart d'entre eux, le principal enjeu est de monter dans la hiérarchie pour gagner plus et être reconnu dans ce métier d'autant plus fatigant qu'on se situe en bas de l'échelle. Or, s'entr'aider dans un tel contexte signifie investir son énergie au profit d'un concurrent. Ce n'est possible que si on peut s'attendre à une réciprocité, donc si on peut avoir confiance. Les techniques modernes de management à la fois exigent la coopération et la rendent extrêmement difficile, surtout dans une conjoncture de chômage de masse. L'attitude la plus « payante » et peut-être la plus répandue - c'est difficile à savoir - est peut-être celle de la coopération choisie : la confiance généralisée dans le travail étant impossible à cause des enjeux des acteurs, on coopère avec des personnes avec lesquelles on est le moins en concurrence, soit qu'on est nettement plus fort qu'eux, soit que les visées et objectifs sont compatibles, voire en synergie. Inutile d'expliquer qu'une telle « confiance-coopération rationnelle et utile » n'a pas beaucoup à voir avec des formes plus traditionnelles déterminées par une même appartenance sociale ou idéologique.

L'individu dans l'entreprise moderne de service doit en permanence jongler avec des contradictions : il doit prendre des initiatives comme un entrepreneur et est en même temps responsable et soumis à l'autorité de son hiérarchie comme dans le passé. Le contrôle est omniprésent, y compris dans les têtes. Dans le film sur *Tony & Guy*, les assistants n'ont pas le droit de porter des jeans, ce qui constitue un acte de contrôle social difficile à admettre dans un milieu où prestataires de service et clients (tous jeunes) se tutoient et utilisent un langage typique de jeunes branchés. En même temps, lors d'un examen de passage au grade supérieur, une jeune fille est recalée parce que le style de coiffure n'est « pas assez personnalisé ». L'initiative, la différence sont exigées, mais en même temps règne une discipline rigoureuse grâce à des mécanismes de domination très au point. Faire preuve de liberté et d'imagination créative dans une ambiance de contrainte et de contrôle est un défi constant pour ces jeunes professionnels de l'industrie de la mode et de l'apparence !

Ceci n'est qu'un exemple. Dans d'autres secteurs on trouve des conditions de travail analogues. Pierre Veltz (2008) écrit :

« […]la tendance est de définir le travail subordonné, quel qu'il soit, comme une prestation à accomplir, un résultat à obtenir, et non plus comme un programme à suivre. » (p.188) Déjà dans *Le coût de l'excellence* Aubert et de Gaulejac (1991) ont montré les dangers de fusion entre individu et organisation. Désormais cette dernière n'offre plus de sécurité de l'emploi en échange de l'implication de l'individu, mais l'espoir de son « empowerment ». Amaru, dans le film, tente de rassurer ses employés en leur tenant un discours de famille dont il serait le père et eux les enfants (les héritiers ? Vraiment ?). Mais à la moindre dissonance, le discours des managers est : « Si tu n'aimes pas notre façon de fonctionner, tu n'as qu'à partir. Bien sûr Stéphane sera triste, car il a beaucoup investi dans ton éducation ! » La relation de pouvoir se cache derrière un discours soucieux, sentimental et culpabilisant. Le mot transparent ici est « investir » : il est loin de signifier la même relation que celle qui unit les parents aux enfants. Amaru, quand il parle d'investissement avec ses managers, l'entend entièrement dans le sens économique : c'est en vue de générer le maximum de *cash flow* qu'il partagera, seulement dans la mesure du strict nécessaire, avec ses employés. C'est un capitaliste libéral pur jus !

« Ce qui est en jeu dans l'univers soft de l'entreprise horizontale post-bureaucratique et coopérative, c'est l'escamotage de l'institution même du pouvoir. Et cet escamotage est d'autant plus dangereux que le pouvoir réel ne cesse de se concentrer. » (Veltz, 2008, p.212)

Nous constatons donc une double mise en danger du lien social et de la confiance interpersonnelle dans les relations au travail :

---

[42] Source : site web de Stéphane Amaru (voir webographie)

- Entre employés à cause de la mise en concurrence continuelle : chacun est son propre entrepreneur et doit défendre ses intérêts contre la plupart des autres dans le même champ ;
- Entre dirigeants et subordonnés : leurs intérêts sont toujours très différents, mais comme l'employeur a besoin de l'intégralité de la puissance d'agir des employés, il cherche à les séduire pour qu'ils adhèrent à l'entreprise sans réserve et s'investissent sans compter.

La réflexivité et l'autonomie chez les employés, indispensables à l'employeur pour mettre en oeuvre ses projets, doivent rester strictement encadrées. Le psycho-pouvoir, par exemple le *storytelling* ou le leadership charismatique, sert à cela[43]. Le pharmakon de la quête de sens et de l'individuation (un concept Jungien : réaliser son soi idéal) est détourné et devient poison. La relation avec le groupe ne passe non plus par les solidarités traditionnelles, mais par la communion au travers du culte voué au leader auquel tous rêvent de ressembler de plus en plus. L'achétype du soi idéal et de sa quête est un moteur extraordinairement puissant car de caractère numineux[44]. Cette énergie peut être détournée . Jung (1934) écrit « […] l'individuation est indispensable à certains êtres, non seulement sur le plan d'une nécessité thérapeutique, mais aussi en tant qu'idéal élevé, comme une idée d'un bien à accomplir, d'un mieux auquel on peut prétendre. » (p.232) L'ennui est, qu'aussi bien chez les personnes introverties que chez les extraverties, ce processus peut s'égarer ou être dévoyé. Le fonctionnement des sectes consiste en un détournement de ces forces. Les disciples (en tout cas ceux qui le restent) sont paresseux ou faibles : « rares sont les individualités qui ont la force d'aspirer à l'autonomie et la force de la posséder. » (p.111)

Il faudra donc se demander dans l'éducation, quels sont les facteurs pour prévenir l'adhésion durable à un maître ou gourou et aussi, comment responsabiliser les managers pour qu'ils respectent le psychisme de leurs subordonnés en comprenant mieux les enjeux à long terme liés à ce processus d'individuation. On pourrait dire que c'est une question d'écologie spirituelle[45]. Ce qui intéresse les managers, les entrepreneurs et les financiers, dans la mesure où ils dépendent des employés, c'est la puissance d'agir de ceux-ci et leur bonne volonté de la mobiliser pour leur entreprise. L'idéal est bien souvent de développer cette ressource précieuse (l'optimiser) sans pour autant la payer plus cher ou risquer qu'elle se détourne des buts qu'on lui fixe.

La puissance d'agir : sous la menace de la tristesse et de la résignation

Il est aujourd'hui à la mode de parler de l'économie du savoir ou du management par les compétences. Cela peut sembler réducteur. Depuis les années 1990, de nombreuses études montrent que la clé du sucès économique, c'est l'homme lui-même et le travail qu'il fournit au sein des deux grandes activités de base de l'entreprise ambidextre : l'exploration et l'exploitation. L'approche par les compétences (APC) qui domine depuis deux décennies les discours et les politiques dans les domaines

[43] Comme on le voit dans le film mentionné ci-dessus *La mise à mort du travail*, ces techniques de manipulation, vieilles comme le monde notamment en politique, sont désormais mises au service dans la gouvernance des entreprises. Elles jouent sur les besoins – insatisfaits che beaucoup - de reconnaissance, de sens et de reliance.

44 Le concept du numineux a téte développé par Otto (1917) dans Le Sacré et repris par Carl Gustav Jung dans sa théorie sur l'individuation et sur les archétypes.

[45] Par "écologie spirituelle nous entendons ici non seulement la prise en considération des personnes quand on cherche à résoudre des problèmes d'action, mais aussi du contexte humain et social quand on se centre sur des personnes. Par ailleurs l'écologie spirituelle a aussi une dimension temporelle: il s'agit de penser le moyen et long terme et de dépasser le "cour-termisme".

de la formation et de la DRH (Jonnaert 2009 et Zarifian 2004), tout en étant probablement un progrès par rapport à l'orientation sur les contenus et les qualifications qui l'a précédé, est cependant déficiente sur au moins un point.

L'homme ne se résume pas à une somme de compétences : rien ne dit qu'il *veut* quand il *peut*. Pour se mobiliser sur un projet, il ne suffit pas d'avoir construit des compétences. La plupart des individus ne s'investissent pleinement et avec toutes leurs forces que quand cela fait sens pour eux et quand ils aiment l'ambiance, c'est-à-dire la qualité des liens sociaux qu'ils peuvent nouer au travail. Quand ces conditions ne sont pas remplies, ils sont démotivés et leur puissance d'agir tend à diminuer : ils s'investissent à minima et juste pour survivre, voire ils s'en vont (les *drop outs* du travail !). Spinoza (1677) à qui nous devons le concept de *conatus*, ce principe proche du désir qui donne la valeur aux choses et aux actions, a créé aussi cet autre concept de puissance d'agir. D'après lui la joie augmenterait notre puissance d'agir tout comme son contraire*, la tristesse* la ferait diminuer. Si on se fonde sur l'éthique de Spinoza, la joie devrait occuper une place importante aussi bien dans les instituts de formation (les écoles[46]) que dans les entreprises !

Les idées du philosophe allemand Axel Honneth (2002)[47] permettent d'enrichir et de préciser le concept de puissance d'agir. D'après lui, « une morale de la société doit se référer à la qualité des relations de reconnaissance sociale » car « la possibilité pour le sujet de réaliser son autonomie individuelle dépend des conditions préalables dont il dispose pour développer un rapport à soi intact à travers l'expérience de la reconnaissance sociale. » Cette réalisation de l'autonomie individuelle se fait dans un processus long, qui peut s'étendre sur l'ensemble de l'existence. Loin de se réduire au regard de l'autre, la reconnaissance sociale est aussi une reconnaissance en actes et en droits. Elle est fondatrice d'une puissance d'agir soutenable, durable : « […] c'est parce que nous vivons dans un ordre social où les individus ont la possibilité de développer une identité intacte grâce à l'attention affective, l'accès égal aux droits et, enfin, l'estime sociale, qu'il semble approprié, au nom de l'autonomie individuelle, de faire des trois principes de reconnaissance qui y correspondent, le cœur normatif d'une conception de justice sociale. »

Ces trois modes de la reconnaissance, « l'attention affective, l'accès égal aux droits et, enfin, l'estime sociale » sont sous-tendus par deux enjeux : « développer une identité intacte » (qui à sa manière plus sociologique correspond à l'individuation chez Jung) et l'inclusion. Honneth écrit : « […] les deux points de repère […] sont l'individualisation et l'augmentation de l'inclusion ». Or, les deux conditionnent la puissance d'agir.

Hélas, nous vivons dans une société où l'exclusion et la peur de l'exclusion jouent un rôle important. Selon les années, les sondages depuis 1995 révèlent qu'entre 50 et 93 % des personnes interrogées disent avoir peur de l'exclusion sociale et la placent très haut dans leurs préoccupations[48]. Cette peur va de pair avec un changement dans les normes sociales : être exclu du monde du travail ne signifie pas du tout la même chose aujourd'hui et dans les années 1970 où cela était souvent un choix temporaire de style de vie. Avoir un travail fait désormais partie de la norme sociale et conditionne la respectabilité. Le chômage faisant peur, on relègue les personnes qui en sont frappées dans l'invisibilité tout comme les gens infectés par le HIV ou d'autres *outsiders*[49]. Le prix que nous payons pour cela est lourd : la souffrance au travail décrite par Christophe Dejours (p.ex. 1998) et de nombreux autres auteurs est souvent « complétée » par celle hors du travail, que ce soit dans des

---

46 Voir à ce propos le livre de Nicolas Go (2004) L'art de la joie. Essai sur la sagesse. Paris : Buchet-Chastel.

47 Texte téléchargé le 2/10/2010 sur http://www.passant-ordinaire.com/revue/38-349.asp

48 - Sondage réalisé par CSA en 1995 d'après Libération du 30/09/1995 et L'Express du 24/01/2005. Sur les ravages identitaires de l'exclusion socio-professionnelle lire à également : Welnowski-Michelet P. (2008) L'identité à l'épreuve de l'exclusion socioprofessionnelle ainsi que le Rapport du Grenelle de l'insertion de Julien Damon (2008).

49 Titre d'un livre de Howard S. Becker de 1985. Nombre de réflexions d'un autre classique « Stigmates » de E. Goffman sont également pertinentes pour l'exclusion sociale des chômeurs.

quartiers difficiles ou même dans les quartiers chics où l'individu se retrouve peut-être encore plus isolé. En entreprise, on parle de démotivation, dans la vie de tous les jours, de la « fatigue d'être soi » (Ehrenberg 1998) : le contraire de ce que Spinoza (1677) désigne par *conatus*. Lhérété (2009) écrit « Les salariés européens seraient 74 % à songer à se reconvertir, d'après une étude commanditée par le site d'offres d'emploi Monster.fr, et seuls 8 % se déclarent satisfaits de leur carrière actuelle. Le désir de fuite semble donc être la chose la mieux partagée au travail. » Dans ces circonstances, il se pourrait que l'âge le plus heureux soit la retraite, au moins pour ceux qui ont réussi à parcourir leur carrière d'actif sans trop d'usure physique et psychique tout en jouissant de revenus confortables. Être jeune, actif et heureux, semble de plus en plus difficile en dépit de la fausse image surexcitée et jeuniste que nous présentent les média et la pub. Serait-ce pour cela que d'autres peuples parlent de la « vieille Europe » ? Cette peur, cette morosité seraient-elles des facteurs importants (décisifs ?) du déclin économique rapide de l'Europe au cours de ces dernières années ?

Les trois dimensions pathologiques que nous avons explorées ici semblent liées entre elles et forment une sorte de cercle vicieux de la tristesse, donc de la diminution de la puissance d'agir chère à Spinoza:

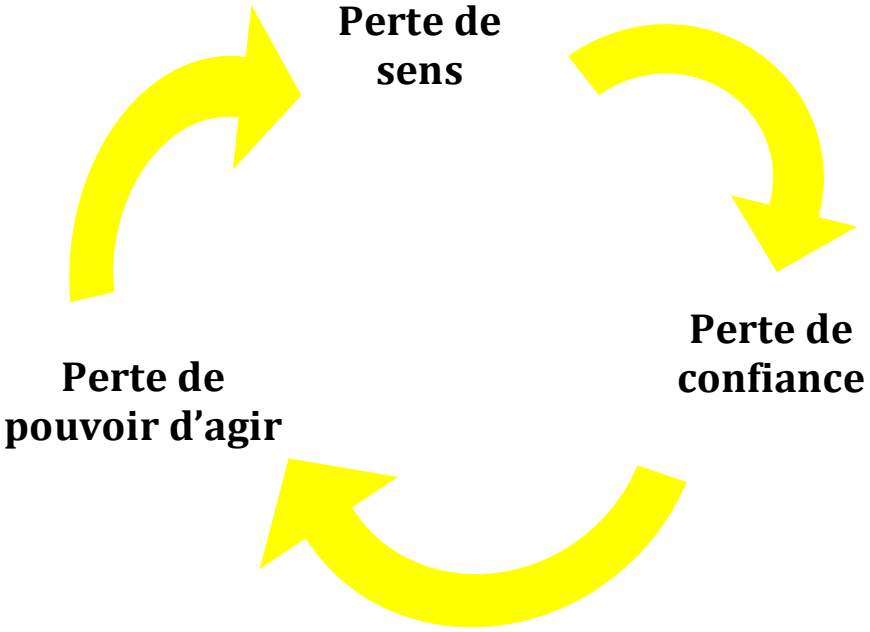

Fig. 1 : Le cercle vicieux de la tristesse

Penser la transformation

Le défi est de montrer comment sortir de cette roue infernale : Quels leviers actionner ? Par où commencer ? Faut-il agir au seul niveau éducatif ? Certainement pas ! Est-ce possible de concevoir des modes de co-évolution de la société, de l'économie et de l'éducation : une sorte d'alliance entre les principaux acteurs pour tenter de nous en sortir ?

Selon le domaine sur lequel on veut agir, le mode d'action n'est pas le même :

- Le sens se co-élabore.
- La confiance se construit et s'éprouve.
- La coopération et l'action ont besoin de nouvelles modalités, de techniques sociales.

Il s'agit de dynamiques qui demandent aux femmes et aux hommes et, très certainement aux managers, des compétences particulières qu'on pourrait résumer comme savoir impulser et prendre soin des processus. Pour élaborer le sens ensemble, il faut penser par soi-même et interpréter la situation. La confiance interpelle la dimension éthique et la cohérence entre le dire et le faire. Les nouvelles techniques sociales coopératives s'apprennent avant tout par le faire (l'expérience), et, dans ce domaine, les déficiences sont en grande partie dues à notre système éducatif national qui favorise la compétition aux dépens de la coopération en négligeant les compétences transversales non techniques (les *soft skills*) dans leur totalité.

Il s'agirait donc de changer nous-mêmes pour pouvoir nous libérer du cercle vicieux de la tristesse et de l'impuissance d'agir.

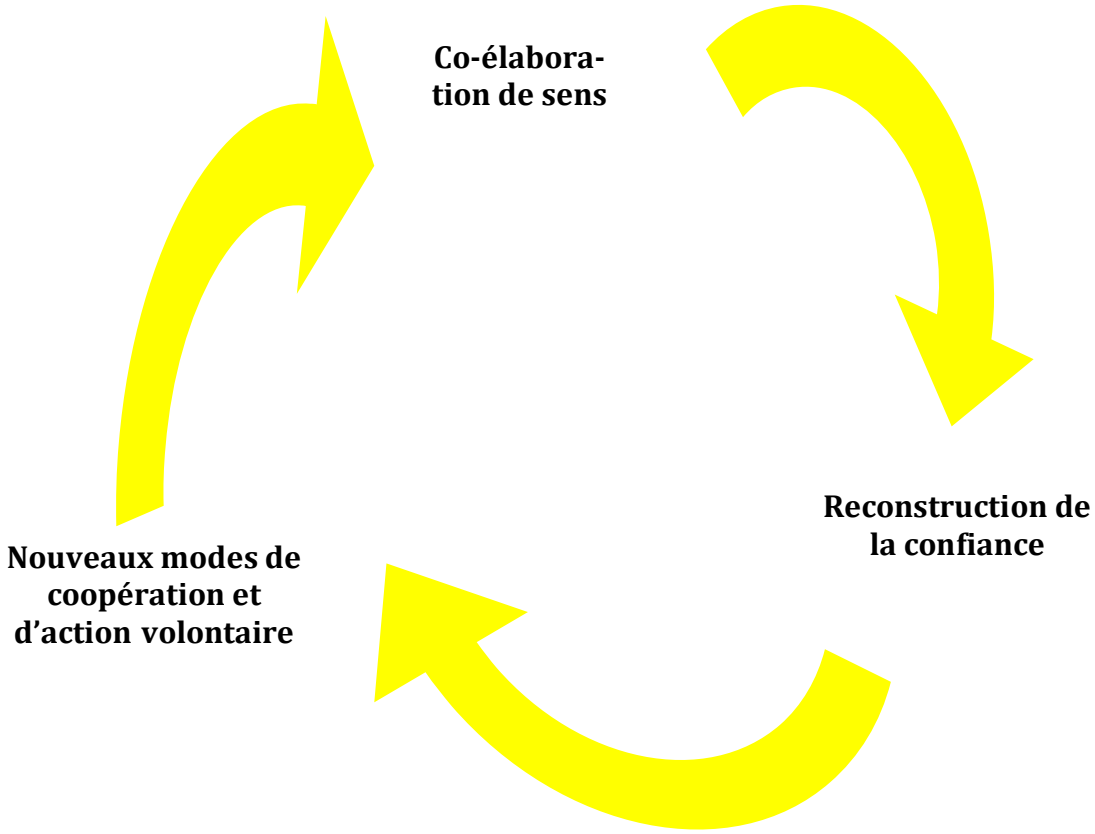

Fig.2: Cercle vertueux de la joie ... en miroir inversé de la figure précédente

Dans des groupes restreints, on a depuis longtemps l'expérience de ces trois dynamiques. On les développe couramment dans les recherches-actions existentielles[50]. L'expérimentation à grande échelle du budget participatif à Porto Alegre au Brésil fournit un autre exemple réussi, et à plus grande échelle, de transformation sociale concernant les trois termes. Le film de 26 minutes *La ville est à nous,* diffusé en 2000 sur France 3 dans son émission *Saga cités* – supprimée depuis[51] – illustre cela à merveille en interrogeant les habitants des quartiers de Porto Alegre concernés par la mise en oeuvre du budget participatif.

En quoi tout cela concerne-t-il la formation des managers et des dirigeants ? N'est-ce pas plutôt le domaine réservé aux leaders politiques ? Cela est peut-être vrai dans certains pays. En France, cependant, on observe que les leaders politiques et les leaders économiques ne sortent pas seulement pour la plupart de la même classe sociale, mais passent aussi par les mêmes écoles. Ils ont donc les mêmes références intellectuelles et s'organisent en grande partie dans les mêmes réseaux sociaux. Le pouvoir est ainsi concentré dans un cercle assez restreint, même s'il n'est pas question ici de raviver le

[50] La recherche-action existentielle (RAE) est un dispositif qui vise à la fois la production de connaissances, de changement dans l'agir et l'apprentissage. Développée dans les années 1980 et 1990 par René Barbier, elle s'adresse à l'homme dans son intégralité. (voir Barbier 1997)

[51] Nous possédons un enregistrement amateur de ce film dont on ne trouve plus trace, même à l'INA. L'émission "Saga cités", dirigée par Bernard Loche, a été supprimée en 2002, probablement à cause de son militantisme social en contradiction avec le tout-sécuritaire. Voir http://www.acrimed.org/article803.html

mythe des « 200 familles »[52] (Sédillot 1988). Nous posons donc ici la question comment former les dirigeants de demain sans différencier entre les domaines où ils exerceront. L'ensemble de ce recueil d'articles est censé y apporter des éléments de réponse.

Synthèse 1ère partie : La crise en tant que pharmakon et le défi de transformer le cercle vicieux de la tristesse en cercle vertueux de joie et de puissance d'agir.

Les défis à relever :

Créer un milieu propice à l'individuation du sujet et du collectif[53] et à la socialisation de tous : une société de l'inclusion et de l'épanouissement.

Former des "sujets forts"[54] et résilients capables d'agir dans un équilibre dynamique entre institué et instituant, respect et transgression, conformité et dissidence, réflexivité et anticipation, rationalité linéaire et pensée complexe, engagement et distanciation, enthousiasme et critique, liberté et sens du bien commun ... cette liste ne peut pas être exhaustive. Comme il sera expliqué ci-dessous, le « sujet fort » est paradoxal: il est à la fois fort et faible, joyeux et souffrant, partiellement asujetti et habile à se soustraire à l'emprise. Il est impensable hors contexte: socialisation et individuation sont inséparablee.

Pourquoi des « sujets forts »? C'est le sujet qui est l'instance articulatoire dans la complexité, c'est-à-dire la lutte entre principes opposés mais indispensables pour l'épanouissement individuel et collectif.

Ce sujet fort en plus d'être résilient devrait cultiver tout au long de sa vie non seulement ses savoirs et habiletés, mais aussi prendre soin de l'écologie spirituelle dans son espace de vie extérieur et intérieur. La reconnaissance sociale, et fortement dépendante de celle-ci, la reconnaissance de soi devraient en grande partie être basées sur cette qualité d'écologie spirituelle. Avec des termes un peu démodés, on pourrait parler de sagesse. Pourrons-nous concevoir une nouvelle figure de sage pour ce 21ème siècle ? Un sage ordinaire, ni gourou ni narcisse, sociable et autonome, ouvert et profond, homme d'action, de contemplation et d'art, à la fois souple et solide, généraliste et en même temps doté de l'amour du détail et du singulier....

2. Trois études de cas réels

Quelles sont les situations de management auxquelles les managers sont aujourd'hui confrontés et qui, selon nous, justifient d'investir à nouveaux frais la question de la formation des managers ? Quelles sont ces situations qui nous amènent à questionner la pertinence de la formation des managers telle qu'elle se pratique aujourd'hui ? Nous présentons ici trois situations de management tirées de notre propre expérience. Ces cas ont été analysés par des managers internationaux dans le cadre de nos interventions en formation continue de dirigeants en France et à l'étranger, et ont également fait l'objet d'analyses du point de vue des sciences de gestion (Fourcade 2004; Ben Mahmoud Jouini, Charue-Duboc et al. 2007; Fourcade 2008). Ici nous les réexaminons sous l'angle des sciences de

[52] D'après cet auteur, la France serait dominée malgré sa forme démocratique par environ deux cents familles riches, puissantes et alliées entre elles.

[53] Par "individuation du collectif" nous entendons la formation du groupe qui au cours d'un processus de constitution marqué par des négociations et des transactions internes devient capable d'agir vers l'extérieur. Ce stade indique une identité groupale, concept difficile à établir scientifiquement, tout comme le concept d'identité individuelle.

[54] La notion du "sujet fort" sera abordée de façon plus détaillée dans le troisième chapitre.

l'éducation pour en dégager quelques problématiques concernant notre objet d'étude : la formation des dirigeants.

Le premier cas décrit une société internationale confrontée à la logique d'un nouveau client, bien différente de la sienne. Le deuxième cas met en scène une autre société internationale qui souhaite réinventer son futur et développer de nouvelles affaires, mais qui s'empêtre dans ses schèmes d'action institués. Le dernier cas, de nature différente, décrit une méthodologie utilisée en stratégie et management de l'innovation dont l'analyse permet de montrer une expérience positive de rupture avec les schèmes d'action routiniers.

Les trois situations nous permettent de mettre au jour des « angles morts » de la formation des dirigeants. L'expérience industrielle pratique montre que nous devons absolument comprendre ce qui se joue dans ce genre de situations lourdes de conséquences pour, à l'avenir, mieux former les managers à pouvoir prendre un recul critique et inventer des solutions certes inhabituelles mais pertinentes au regard du potentiel de la situation.

Il s'agit donc de finement comprendre ce qu'il faut développer chez les décideurs de demain : sur quoi il faut agir, sur quelles compétences, quelles intelligences et quelles capacités de résister à l'apparente facilité qui pousse à reproduire ailleurs des solutions connues, sans garantie aucune de pertinence.

Le cas Camoc, ou l'histoire d'un groupe international (Aero[55]) dans l'aéronautique et l'espace qui tente d'aborder le marché chinois.

Aéro, une société internationale ancrée dans l'histoire de l'aéronautique et de l'espace, opérant pour les marchés civil et militaire est, en tant que groupe, le produit composite de la consolidation de ce secteur. Constitué de marques très fortes, Aéro peut choisir soit de jouer le jeu des synergies possibles au niveau du groupe pour faire bloc vers l'extérieur, soit de laisser les composants « jouer » de manière plus individualistes, au seul niveau de leurs marques pour être, par exemple, plus rapide sur un appel d'offre donné.

Du point de vue technique, Aéro est considéré comme l'une des entreprises clé du secteur. Les produits conçus et fabriqués par Aero, depuis maintenant plus de 60 ans, sont considérés comme les meilleurs au monde. Tous les ingénieurs qui rêvent d'entrer dans le secteur de l'aéronautique et de l'espace souhaitent un jour faire partie des équipes d'Aéro. Le projet d'entreprise d'Aéro, au début du 21^{ième} siècle, consiste à produire, pour le monde, les composants et les avions les plus performants au monde, en intégrant dans cette définition la capacité de réduire les émissions de CO2, les nuisances sonores etc. Opérant jusque là sur les marchés européen, et américain, Aero part, au début des années 2000, à la conquête de nouveaux marchés, dans des pays dont l'infrastructure aéronautique est en plein développement. Après des premières expériences relativement réussies, au Brésil et en Russie, la société Aéro est invitée par le gouvernement chinois à se positionner sur un appel d'offres (seulement le troisième de ce type). Les premières générations d'avions chinois étaient considérées par les ingénieurs d'Aéro comme des coups d'essai, de vulgaires tâtonnements, et on plaisante d'ailleurs beaucoup sur les performances atteintes par ces premières générations d'aéronefs. La deuxième génération impressionne ces mêmes ingénieurs comme remarquablement différente de la première, témoignant d'une forte capacité d'apprentissage de la part des équipes des homologues chinois. Le troisième appel à projet fait peur aux ingénieurs d'Aéro. Il concerne tout d'abord non plus des avions "de niche", mais directement le type d'avion sur lequel Aéro est le plus présent mondialement, et qui représente, par conséquent, un grand enjeu commercial. L'enjeu est important à la fois quantitativement (les volumes de vente), et du point de vue des jeux de concurrence qui sont en train

[55] Les noms cités dans cette note sont des noms factices, imaginés par les auteurs.

de s'établir en Chine, et qui menacent de prendre le groupe Aéro de vitesse. En effet, les concurrents historiques sont déjà positionnés sur ce marché, sans même penser aux éventuelles compagnies nationales chinoises qui, si elles réussissaient à se placer seules ou par le biais de transferts de technologie de concurrents, fermeraient à jamais ce marché chinois tant espéré.

Aéro doit cette fois-ci s'organiser.

La question qui se présente au groupe est la suivante: Soit Aéro se présente en tant que groupe et remet une offre globale. Si cette offre est retenue, c'est un excellent résultat pour Aéro. Mais le risque est fort alors de tout perdre. Chacun des dirigeants des anciennes marques est alors tenté de répondre de son côté, en faisant fi des éventuelles synergies possibles, souvent très artificielles, optimisant ainsi la capacité à répondre à ce nouveau client de manière opportuniste.

Par ailleurs, le client chinois s'est organisé pour structurer cet appel d'offre de manière « inhabituelle ». Le découpage de la conception de l'avion ainsi que le processus même de conception sont divisés en « work-packages » dont la logique échappe quelque peu aux ingénieurs d'Aéro qui, sûrs de leur expérience, vont alors tenter d'expliquer aux interlocuteurs chinois à quel point leur manière nouvelle de faire est « sous optimisée » et qu'il conviendrait de revenir aux standards construits par l'Europe et les Etats-Unis.

Le vrai problème, inavouable, est qu'Aéro n'est pas organisé pour répondre à ce découpage du travail à réaliser. Le groupe Aéro est bien trop structuré, ancré dans ses habitudes, pour espérer rapidement apprendre à coller aux nouvelles pratiques de cet étrange client. Ce manque d'agilité face à une demande nouvelle d'un client nouveau est rédhibitoire.

Aéro est en effet historiquement organisé en miroir de l'organisation de ses deux plus gros clients, un Européen et un Américain. Répondre strictement à la demande de ce nouveau client signifie admettre que l'on peut créer de la valeur autrement que dans la forme actuelle d'organisation. Pour ce faire, il faut accepter que de la valeur puisse se créer « aux frontières de l'organisation actuelle, c'est-à-dire, non pas *dans* les *business-units* - que l'un de mes collègues nomme les « bunker units[56] » tellement la communication entre entités de ce soi-disant même groupe est difficile - mais aux « frontières » de ceux-ci, voire au-delà. Par exemple chez Aéro, le constructeur chinois s'est organisé en grandes fonctions, et non plus en organes, c'est-à-dire que le train d'atterrissage contribue au freinage, mais pas seulement, les inverseurs de poussée situés en sortie de réacteurs, ainsi que les flaps situés sur les ailes contribuent également au freinage. Seul le train d'atterrissage est dans le périmètre des produits d'Aéro. Et encore, il est réparti dans des unités différentes, entre le train proprement dit et le système de freinage. Comment faire alors pour que ces deux unités travaillent ensemble au lieu d'être en concurrence fratricide sur le même appel d'offre ? Comment engager le dialogue, au-delà des frontières du groupe Aéro avec le concurrent qui travaille sur les flaps et qui pourrait très bien proposer une solution très efficace qui retirerait de fait de la marge à l'une des deux unités d'Aéro. Chez Aéro, on n'est pas prêt à collaborer avec son ennemi (Quint 1997). En même temps, si le fabriquant de flaps engage de sa propre initiative des pourparlers avec les concurrents d'Aéro, ce type de partenariat serait alors perdu pour Aéro, et si ce même fabriquant de flaps engageait des pourparlers avec Aéro, ce serait certainement à *ses* conditions et non pas à celles d'Aéro qui n'avait encore jamais réfléchi à cette possibilité de collaboration. Les équipes du groupe Aéro se retrouvent alors dans une paralysie totale de décision, attendant le couperet fatidique du client qui ne les retiendrait pas pour cet appel d'offre pourtant si important.

Il y aurait bien une manière pourtant de retenir définitivement l'attention du constructeur chinois au travers d'une idée radicalement innovante, mais pour cela, il aurait fallu travailler très en amont avec le constructeur d'avions et au niveau de la direction. Cependant, le mot d'ordre avait été de « ne rien montrer aux chinois » de peur de se faire copier.

---

[56] Nous rendons ici hommage à Jean-Louis Vaysse qui a longtemps travaillé à décloisonner les services de l'innovation et de la conception, d'abord chez Renault, puis chez Plastic Omnium.

1.2.- Le cas Sysmod évoque l'histoire d'un groupe automobile international qui, à la fois sent bien que son modèle économique historique n'est plus pertinent, mais tente, inconsciemment peut être, de tuer dans l'œuf toute tentative interne de créer du neuf pour justement permettre de réinventer le futur de l'entreprise.

Le cas Sysmod a été décrit et regardé du point de vue du contrôle de gestion (Fourcade 2004; Fourcade 2008). Les sciences de gestion nous conduisent à porter un regard analytique. Nous allons montrer ici que les sciences humaines et les sciences de l'éducation permettent peut-être de présenter un autre diagnostic, tout aussi pertinent, et très complémentaire au premier.

Le groupe Sysmod est historiquement un groupe international, équipementier automobile, c'est-à-dire concevant et livrant des produits et des services aux constructeurs automobiles du monde entier.

Le groupe Sysmod, à la fin des années 1990, constate que son modèle économique est en érosion constante. En effet, les produits sont devenus standards, relativement faciles à fabriquer, où que ce soit sur la planète, donc à fortiori dans les pays dits à bas coûts. Les technologies sont facilement imitables, il n'y plus d'autre différentiation possible que le coût des produits, ce qui se traduit immédiatement par une érosion des marges, les concurrents étant nombreux. Il faut alors réinventer le futur de l'entreprise, à partir de ce que cette dernière sait faire (Brusoni and Prencipe 2001), de sa compréhension du marché et de son évolution ainsi que de ce qu'elle pourrait développer comme compétences nouvelles. Cet équipementier fabrique nombre de composants qui se situent tous à l'avant d'un véhicule automobile : des phares, des radiateurs, des serrures, des poutres pare-choc, des boucliers peints. Un ou deux constructeurs émettent l'idée, dès les années 1995, de demander aux équipementiers de concevoir ce que l'on appellera des modules, à savoir un ensemble plus ou moins important de composants géographiquement proches dans la voiture. Le groupe Sysmod a décidé d'investir ce nouveau créneau et forme une petite équipe pour explorer ce nouveau périmètre. En effet, passer du composant au module est une véritable rupture dans les us et coutumes du groupe Sysmod : le modèle économique n'est pas le même, les compétences des équipes, nécessaires au développement de ce type de projet sont différentes, les points de contact avec les constructeurs automobiles sont là encore différents, et il faut reconstruire tout le réseau commercial. Bref, tout était nouveau, et les équipes en charge de ce nouveau développement découvraient la réalité de ce nouveau type de marché chemin faisant, au gré de leur tâtonnement, pour transformer ce concept de modules en projets rentables. L'équipe module a dû faire face à de très nombreux obstacles tout au long du développement de leur entité. Ce sont surtout sur les freins internes au groupe Sysmod que nous souhaitons insister ici, pour mieux mettre en valeur les déficits de connaissances et de compétences qui pourraient être compensés par un nouveau type de formation.

La valeur créée par cette nouvelle entité module est invisible si l'on garde les « lunettes » d'observation classiques du groupe Sysmod. La valeur économique se mesure différemment, l'apprentissage organisationnel de la division module est très important, mais difficilement valorisable dans l'organisation restée classique par ailleurs. La capacité d'innovation de la division module, pourtant saluée par les constructeurs automobiles, est extrêmement difficile à actualiser, tellement les clivages internes sont forts. Pour ne citer qu'un exemple: Les phares d'une automobile souffrent de la trop grande chaleur qui règne sous le capot du moteur (température excédent parfois les 130°C), obligeant les équipes du groupe Sysmod à utiliser des plastiques très chers et des systèmes électroniques rivalisant en résistance et en coût avec ceux utilisés dans les systèmes militaires. Réduire la température à moins de 70° serait le rêve d'après un ingénieur de conception des phares chez Sysmod . À 30 cm seulement des phares se situe le radiateur de refroidissement qui produit de l'eau refroidie à 40°C. Or la division qui fabrique les radiateurs appartient également au groupe Sysmod. Pourquoi n'y a-t-il toujours pas aujourd'hui de phares refroidis par eau ? D'où vient cette incapacité à s'associer pour créer de la valeur ensemble, alors que l'on appartient au même groupe ? Les équipes de la petite division module en tous cas renoncent à développer ce nouveau produit tellement les résistances internes sont fortes. La capacité du groupe à prendre des risques, à investir, même de manière réduite, en environnement incertain, loin des zones de savoir connues et reconnues, s'est

avérée plus faible que chez la plupart de ses concurrents.

Les clients constructeurs d'automobiles ont un jour demandé aux équipes de Sysmod de concevoir un module avant de véhicule qui tienne compte, en Europe des nouvelles normes d'absorption des chocs « piéton », c'est-à-dire qui à une vitesse de 15 km permettent de heurter un piéton sans le tuer. Mais ce même constructeur a demandé aux mêmes équipes du groupe Sysmod, de développer pour le même véhicule mais fabriqué et commercialisé au Brésil, de ne pas tenir compte des normes européennes. Allait-il de soi, au risque de paraitre cynique, que le piéton brésilien est plus résistant que le piéton européen ? Comment oserait-on accepter de concevoir un véhicule qui à coup sûr tuerait des piétons au Brésil quand on sait faire autrement en Europe ? Comment alors dire non à son client ?

Une dernière difficulté à laquelle les équipes de la division module ont été confrontées pourrait être résumée sous le slogan "manager sans contrôler". En effet, la division module et d'autres équipes du groupe Sysmod se sont trouvées dans les situations suivantes pour tirer bénéfice des avancées technologiques réalisées à l'extérieur de lui:

- d'autres secteurs : celui du jeu vidéo, ou du militaire, par exemple, pour utiliser des capacités de traitement de l'image en temps réel;
- l'apport d'un seul homme: une pompe à membrane révolutionnaire a été crée par un inventeur individuel, et il a fallu que le groupe Sysmod négocie avec cette personne dont la visée n'était pas de collaborer avec un grand groupe international;
- les communautés de pratiques, véritables gisement de créativité et de motivation: des groupes de personnes qui agissent, souvent gratuitement, pour développer des systèmes, des idées, des solutions utiles à d'autres (par exemple les développements de logiciels pour Linux).

La question que l'on aurait tendance à poser ici est celle de faire ou d'acheter (Fine and Whitney 1996). Mais peut on aller au-delà de ces deux possibilités et tenter de collaborer, sans forcément créer de lien de soumission ?

Intégrer ces potentialités disponibles dans son entreprise met en lumière nombre de rigidités : le département gardien de la propriété industrielle est contre, les systèmes d'intégration des partenaires détruisent le plus souvent les initiatives de ces derniers plus qu'elles ne les développent. Donc, même si tout le monde reconnait le potentiel de création de valeur dans ces trois exemples, gérer une interface créatrice de valeur reste à inventer.

Manager sans posséder, manager sans contrôler, intégrer les talents là où ils sont à l'intérieur de l'entreprise devient un enjeu clé. Imaginer d'autres systèmes de systèmes avec de nouveaux modes de contribution-rétribution ou d'échanges devient un défi.

Il aura fallu aux équipes de la division module beaucoup de courage, de savoir faire ensemble, et de savoir oser faire différemment, d'oser contredire les logiques dominantes, d'oser les défier, et de mettre de fait sa propre carrière en risque. La division module est aujourd'hui l'un des principaux pourvoyeurs de résultat financier du groupe Sysmod. Comment inciter les managers et leurs équipes - futurs ou en activité- à travailler leur postures, leur réflexivité, leur négatricité (Ardoino 1993) et ce qu'on appelle ailleurs le *thinking out of the box* ? Comment amener de la souplesse et de l'imagination dans les attitudes des sujets face à des situations-problèmes ? Comment les préparer à savoir évaluer les situations, le potentiel des situations et la pertinence des projets *sur* les situations ?

1.3.- Le cas BtoB : Ce cas décrit une manière de dépasser une limite souvent rencontrée en management, dans un contexte de relation dite « Business to Business » (B to B) c'est-à-dire une situation dans laquelle une entreprise s'adresse à une autre entreprise et non pas à des particuliers. Le cas B to B pointe la difficulté de rentrer dans un dialogue créateur de valeur, avec son client, au-delà des effets de concurrence et de compétition pour co-concevoir des produits ou des services nouveaux.

De manière générale, pour innover, il faut être capable de prendre des risques, en investissant un peu là où à priori, peu d'entreprises osent s'aventurer. Mais comment peut-on être sûr que le marché va adopter l'innovation ? Le cas suivant montre une illustration de co-création de valeur entre un client et son fournisseur, dans le cadre d'une relation « B to B ». Ce cas nous permet de poser de nombreuses questions qui pourraient, selon nous, être développées au cours de formations d'un nouveau genre.

Le grand problème de la relation B to B, lorsque l'on cherche à innover, consiste à tester les idées avant de les proposer au client final. Cette démarche est souvent très coûteuse. Il faut investir beaucoup d'argent dans des prototypes dits fonctionnels pour valider des concepts avant de les présenter aux clients potentiels. On comprend alors, que s'il s'agit de trains, d'avions, de navires, d'automobiles, ces phases de mise au point sont extrêmement onéreuses, et très risquées, il est incertain que le client adoptera l'idée. La peur qui pousse les fournisseurs à ne pas en parler plus tôt est la peur de se faire voler les idées, pour les voir transmises à un concurrent, ou reprises en interne par le client. Le client est ici vu comme un ennemi potentiel, avec qui il faut ruser ou traiter, pour avoir une part de l'éventuel futur gâteau des profits. Mais sans lui, on ne peut pas avancer non plus. Comment dépasser ce paradoxe ?

Nous avons observé à plusieurs reprises une rupture avec cette règle qui consiste à ne rien dire : un partage organisé des information avec le client ! Il s'agit de partager dès les premières phases de conception d'un produit ou d'un service les raisonnements que l'on suit, pas à pas, en cartographiant les cheminements intellectuels. Ensuite, il s'agit d'interroger le client à qui l'on fait la description de la carte de réagir, de commenter: tout cela sans naïveté, sans dévoiler ses savoir faire à la racine des raisonnements.

Les expériences, menées dans des secteurs très différents[57], ont montré que cette approche est toujours extrêmement bien acceptée, que la relation qui se tisse entre les partenaires autour de la table en train de co-élaborer des solutions est d'une autre nature que la relation traditionnelle, où le fournisseur tente d'imposer ses idées toutes faites, et où le client tente de les refuser ou de les dévaloriser et les acheter à vil prix. Dans la co-élaboration, les échanges se font plus riches, et chacun dit à l'autre son savoir, son étonnement, son envie d'aller plus loin dans telle ou telle idée, dans telle ou telle direction, et aussi ses zones d'ignorances, ses manques de savoirs et de savoirs faire sur tel ou tel aspect. Le désir de travailler grandit au fur et à mesure des échanges, et au final, presque à tous les coups, le client signe des contrats de recherche et développement là où rien ne semblait gagné d'avance. Chacun repart avec une cartographie enrichie du regard de l'autre, sans pour autant s'être mis en danger en trahissant de quelconques secrets.

Pour que cela se produise, il faut jouer une posture qui n'est pas typique dans nos recherches-action menées en entreprise.

Le fournisseur accepte d'être dans un relatif non-savoir. Il reconnaît ses zones de non savoir. Cette posture, humble, réaliste, provoque en retour la même posture chez le client qui, de fait, ne va pas avoir l'attitude classique de celui qui juge la prestation de son fournisseur, mais va vraiment s'attacher à valoriser le premier pas fait par le fournisseur.

Pour le fournisseur le rapport à l'autre (client, partenaire de dialogue) est source, par sa présence et ses apports, d'enrichissement des savoirs collectifs, d'intelligence partagée. C'est à partir d'une forme de don (Mauss 2007) du fournisseur, doublé d'une envie, d'un désir d'écoute sensible, que la réunion se déroulera de la manière la plus riche. Ensuite, c'est en chercheur clinicien que le fournisseur agit,

[57] La méthodologie évoquée ici a été développée par les auteurs, depuis 2005 dans des secteurs tels que l'automobile (constructeurs et équipementiers), l'aéronautique civile et militaire, le bâtiment, les services de conception et ingénierie de formation. La méthodologie a fait l'objet d'un séminaire dans la cadre du groupe de marketing B to B « PLM » dirigé par les professeurs B. Cova et Robert Salle.

tentant de repérer dans la situation des échanges qui évoluent sans cesse les lignes de forces porteuses, fécondes, aussi bien du point de vue économique que de celui de l'apprentissage mutuel entre les équipes et de la confiance en train de se créer.

Lors des échanges, chaque participant peut crayonner, griffonner. Ce point peut paraitre un détail futile, mais il est important. Il s'agit presque d'une peinture collective qui se crée autour de la table. Le dessin permet de communiquer, d'échanger, de créer un lien autre que celui induit par la seule discussion conceptuelle. Les imaginaires respectifs des partenaires (Jodelet 1989; Giust-Desprairies 2003), parfois d'origine culturelle variée, vont s'ajuster mutuellement avec, pour conséquence, une compréhension bien plus fine des situations discutées, plus factuelles, moins idéologiques. Et c'est ainsi qu'à la fin des séances de travail, les zones de savoir et de non savoir auront communiqué entre elles et se seront révélées dans leur complémentarité. De l'avis des différents acteurs interrogés, l'image de l'autre s'est transformée, améliorée et enrichie.

Après l'analyse des situations et de leurs enjeux, on peut se demander ce qu'elles signifient pour la refonte de la formation et de l'éducation des acteurs.

Dialoguer avec le réel

Il est intéressant de noter que, dans chacune de ces trois situations, le problème n'est jamais à strictement parler d'ordre technique : les savoirs sont potentiellement disponibles. Les véritables problèmes concernent les *soft skills*, le cloisonnement entre disciplines et les relations entre acteurs représentant différents systèmes ou sous systèmes. Nous pouvons déjà questionner les programmes de formation continue pour managers par rapport à la répartition et l'équilibre entre savoirs disciplinaires et *soft skills*.

Dans les deux premiers cas, on peut supposer un manque de prise en considération des aspects culturels liés à l'action : cultures d'entreprise mais également cultures en termes anthropologiques plus classiques - différences générales entre Europe, Brésil et Chine par exemple. Ce manque de prise en considération semble sous-tendu par une certaine résistance au changement, venant en partie de conditionnements, mais également de motifs probablement inconscients individuels et collectifs. Ce dernier point concerne directement la formation initiale des managers.

Aussi étrange que cela puisse paraitre, alors que ces managers ont pour la plupart été « formés » au management interculturel, sous forme de cours en salle, la question de l"inter"(culturel) ne semble pas se poser ouvertement pour eux, et même ne semble pas devoir être posée, restant dans l'opaque ou bien le non-dit. C'est peut-être pourtant dans ce "entre" que beaucoup de choses se jouent, ici comme ailleurs. Se poserait par conséquent, entre autres, la question des représentations que chacun a développé concernant l'autre et de ses manières si différentes de faire face à la situation. Une telle mise en question de soi et de ce qu'on a décrété une fois pour toutes comme les bonnes pratiques – car les nôtres - coûte cher en termes de confort identitaire. Dépassant la posture de l'acteur réflexif, ce qui est demandé ici serait plutôt un véritable travail sur soi.

La question de la capacité d'agir dans un environnement multiculturel est d'autant plus importante que l'on est pris aussi dans une situation d'incertitude, de prise de risque obligatoire. Le premier cas (Aéro) pose ainsi la question de l'acceptation de l'incertitude, mais surtout celle de la connaissance de l'autre culture, des stratégies développées dans les organisations en fonction de leur culture dominante. Quels sont les enjeux de part et d'autre ? Que signifie la prise de risque dans différentes cultures ? Probablement la réponse varie beaucoup aux USA, en Europe, en Chine, au Brésil ou ailleurs. Marquée par des valeurs, des idéologies, des histoires sociales le vécu des prises de risque change aussi en fonction des expériences. L'action et les prises de décision doivent être contextualisées dans la complexité de l'interculturalité, se négocier dans une posture d'écoute et d'ouverture. Elles nécessitent l'apprentissage mutuel et l'invention d'une nouvelle culture, peut-être celle du citoyen du monde ... qui existe bien déjà en germe par-ci et par-là. Il s'agit là de conditions

permettant à la fois de résoudre les problèmes planétaires et de réussir des projets industriels internationaux.

Dans le deuxième cas, la question de la logique de travail en équipe se pose : sur fond de peur de prendre des initiatives, de prendre des risques, là encore, le problème est l'incertitude.

Comment expliquer ces difficultés ? Comment sont formés les cadres, en tant qu'individus, mais aussi en tant qu'acteurs d'un collectif ? Sont-ils réellement formés à agir en équipe ? Comment ces équipes se rodent-elles à la question du non savoir, de l'incertitude, du conflit des interprétations en situation ? Comment travailler l'incertitude en formation ? Comment y préparer à la construction de la confiance, la mutualisation des savoirs et la gestion du pouvoir dans des partenariats multiculturels ?

Le troisième cas peut être appréhendé sous l'angle de la communication. Savoir et pouvoir y sont étroitement liés. À quelle condition, quand et au nom de quelles valeurs dévoiler ses informations à l'autre ? Quels gages demander ? Comment créer un cadre, des règles de jeu acceptées par tous ? Comment (sous quelle forme) contractualiser ou non ce cadre ? Dans l'éternel dilemme entre compétition et coopération (le dilemme du prisonnier) : que faire de la théorie des jeux dans un contexte interculturel avec des personnes fonctionnant sur d'autres paradigmes ? N'y sommes-nous pas encore plus perdus qu'à l'intérieur de notre contexte familier ?

La situation « BtoB », même si elle peut sembler trop idyllique, semble montrer que la logique du don/contre-don (Mauss 2007) y est à l'œuvre. Ce serait presque l'idéal-type, dans les grandes lignes, de ce qu'il faudrait. Il ne faut pas oublier que, si on suit la théorie sur le don, les sociétés échangent, vivent, se déploient, grâce à lui. Alors on ne voit pas, si la théorie est juste, pourquoi les sociétés industrielles avec leurs cultures managériales respectives y échapperaient. La coopération, l'entraide, voire l'altruisme, semblent tout aussi importants pour l'évolution que la lutte et l'élimination: à l'intérieur des espèces (nos managers dans leur entreprise) comme entre les espèces (entre les managers d'entreprises différentes). De ce point de vue, le troisième cas serait presque "l'idéal-type" d'une société de la réciprocité.

En s'étayant ainsi à des valeurs partagées, on crée de la valeur à différents niveaux : économique (monétaire), sociale (du lien et de la qualité de vie, de la joie (Go, 2004) et politique (élaborer la société monde), car la vie au travail est transformée par le changement d'attitude envers autrui. À partir de telles aventures industrielles et humaines réussies, ne peut-on pas déduire des conceptions de formation qui renforceraient cela en opposant au social-darwinisme ambiant quelque chose de plus profitable dans tous les sens du terme ? La discussion en profondeur sur la création de valeur et sur ce qui pourrait devenir une nouvelle conception de ce qu'est une valeur, bien au-delà du profit a été entamée par Mintzberg, Simons et Basu, en 2002, dans un article remarquable ("Beyond Selfishness"), mais elle semble loin d'avoir été reprise par les décideurs et encore plus loin d'avoir provoqué les changements de vue nécessaire à celui des pratiques.

A quelle discipline se vouer pour former les managers autrement ? Faut-il enseigner la psychosociologie, la psychologie sociale, la sociologie clinique, la philosophie aux ingénieurs et managers (actuels et futurs) ? Est-ce seulement une question de disciplines ? Est-ce la bonne manière pour prendre en considération la dimension axiologique de l'agir professionnel ? Est-ce une possibilité d'évoquer les dimensions éthiques et du vivre ensemble sans tomber dans le prêchi-prêcha idéologique et/ou angélique ?

Si l'on approfondit un peu plus l'analyse des deux premiers cas, ce qui apparaît, c'est le conflit entre les capacités d'action disponibles au sein des entreprises telles qu'elles sont structurées, et les contraintes du marché. Ce qui se joue, c'est la capacité des décideurs à transformer l'institué pour répondre aux nouvelles nécessités économiques (collaborer avec son ennemi ; passer du composant au

module). C'est bien une question de compétence d'innovation, voire de novation[58], puisque la seule mise en œuvre des moyens disponibles et des pratiques selon une organisation connue ne permet pas de remporter les contrats.

Il nous semble que les solutions ici demandent de savoir :

- poser des problèmes pour analyser une situation et mettre en ouvre une puissance d'agir ;
- prendre des risques dans les conditions de l'incertitude ;
- s'adapter, transformer l'organisation ;
- collaborer pour une organisation et une activité nouvelles ;
- imaginer, inventer ou créer des solutions nouvelles.
- apprendre à évaluer plus qu'à contrôler (Ardoino & Berger, 1989; Jorro, 2007)

De façon générale, c'est la capacité à entrer en contradiction ac ses propres représentations (conceptions, habitudes, organisation connue) qui est ici en question, celle de passer du connu à l'inconnu, de la sécurité à l'insécurité (de l'évidence à l'incertitude). C'est donc, du point de vue de la formation, une question psychologique, une question d'éducation personnelle à l'action. On ne peut le faire que si l'on est capable de poser correctement les multiples problèmes (techniques, organisationnels, stratégiques, etc.) et qu'on dispose de la capacité à créer dans des situations nouvelles que l'on aura soi-même provoquées, et ce dans un contexte collaboratif, voire coopératif (Go 2010). Il est donc également question d'autonomie, de responsabilité et d'intelligence collective. Les réflexions des auteurs suivants permettraient d'aller plus loin dans ce domaine.

Marcel Détienne (2009) évoque dans son ouvrage les notions de flair, de sagacité, de débrouillardise, il décrit l'intelligence de la ruse (qui n'est pas pour autant tromperie), qui permet d'envisager de nouvelles manières d'agir dans l'incertitude et le non savoir. Edgar Morin (2003), notamment dans le premier chapitre sur la méthode dans l'erreur et l'incertitude, indique également des formes de pensée permettant de progresser rigoureusement dans un contexte de non savoir, d'incertitude. Michel Fabre (2009) interroge la compétence à poser des problèmes, car cette compétence est clé comme nous le démontrent chaque fois les travaux menés en formation continue par notre collègue Michel Fiol[59] (De Geuser and Fiol 2004). Il invite des groupes de managers à co-problématiser des situations complexes de management de sorte que ces derniers apprennent à problématiser une situation (f*raming*), et ce faisant, la résolvent ensuite presque instantanément.

Yves Clot (2008), indique des pistes très claires sur l'organisation du travail et son appropriation par ceux qui le font, qui permettrait de dépasser certaines des limites évoquées dans les deux premières situations.

Y. Prigogine (2001), illustre clairement l'importance de la capacité de créativité dans les situations incertaines (en se référant notamment à l'article d'Isabelle Stengers « Événements et histoires de savoir

[58] Au sens de René Barbier dans le texte « La novation éducative : innovation, novation et changement de paradigme en éducation. Rapport commandé par le CIRPP – Juin 2010. Consultable sur http://barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=1377

[59] Nous faisons référence ici aux ateliers SOLFI développés à HEC par le professeur Michel Fiol et son collègue Andreu Sole.

»). Enfin « La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives »[60] (Freinet & Freinet 1994), indique des éléments sur la formation coopérative et ce qu'elle permettrait.

Développer une pensée indépendante

Plus essentiellement, il nous semble que c'est une manière de penser, une culture fondamentale, sous forme de paradigme, qui se trouve à la source des problèmes qui se posent. A notre avis, il y a là une question de pouvoir qui se pose.

L'activité des groupes, des sociétés, des entreprises, est le terrain de jeu des ambitions particulières qui, confrontées aux nécessités de la production, construisent progressivement un mode d'organisation recherchant un équilibre entre ces nécessité économiques et les intérêts particuliers des dirigeants, ingénieurs, etc. Mais, une fois les rapports de pouvoirs institués, par le truchement de l'organisation, on assiste à un effet de naturalisation de cette dernière telle qu'elle s'est constituée, enveloppant ces rapports. Tout se passe comme si c'était la seule organisation possible, et c'est ce que finissent par croire les acteurs eux-mêmes, dès lors incapables d'imaginer et d'envisager la rupture qu'impose une situation nouvelle (les exigences du marché chinois, etc.). Ce qui n'est que le produit historique des rapports de pouvoir dans une situation complexe donnée, est vécu comme une nécessité organisationnelle.
Il nous semble alors que c'est un nouveau mode de pensée qui s'impose. Il s'agit de comprendre la réalité dans toute sa complexité, y compris en envisageant ces "niveaux de réalité" dont nous parle la théorie transdisciplinaire de Basarab Nicolescu et qui s'étayent chez lui sur les données actuelles de la physique quantique. Il écrit ainsi : "Donnons au mot " réalité " son sens à la fois pragmatique et ontologique. J'entends par Réalité, tout d'abord, ce qui résiste à nos expériences, représentations, descriptions, images ou formalisations mathématiques. (...) La Réalité n'est pas seulement une construction sociale, le consensus d'une collectivité, un accord intersubjectif. Elle a aussi une dimension trans-subjective, dans la mesure ou un simple fait expérimental peut ruiner la plus belle théorie scientifique."[61] Ce nouveau mode de pensée, que nous appelons émancipé (penser par soi-même, que ce soit pour critiquer ou pour créer) nécessite plus qu'un enseignement, des textes ou des discours : il nécessite une pratique sociale concrète (une véritable « formation » à la vie, une pratique de l'art de vivre). Les pratiques coopératives, quand elles se fondent sur un sens partagé, semblent adaptées à ce renouvellement des modes de pensée et d'agir car elles fabriquent de l'expérience réussie en situation sociale, beaucoup plus déterminante que les discours persuasifs.

Nous pensons dans cette perspective aux travaux de Michel Foucault (1975) qui montrent comment les institutions, les pratiques, l'organisation concourent à fabriquer de la docilité. Il nous suffirait alors d'inverser les modes de fonctionnement pour induire des dynamiques d'émancipation. Foucault situe les écoles dans le même modèle organisationnel total et totalitaire que les usines, les prisons, les asiles.

De son côté, Bourdieu (1994), au travers du concept de travail d'institution dans le chapitre « l'esprit de famille », et celui d'illusion ou d'intérêt dans le chapitre « un acte désintéressé est-il possible ? » dit qu' « une science émancipatrice n'est possible que si les conditions sociales et politiques qui la rendent possibles sont réunies. Cela requiert, par exemple, que l'on fasse tout pour mettre fin aux effets de domination ». Mais il faut pour cela « dévoiler les mécanismes qui doivent une part de leur efficacité au fait qu'ils sont méconnus, et de toucher ainsi aux fondements de la violence symbolique […] Les

[60] On trouvera dans les travaux de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM-Pédagogie Freinet) nombre de développements sur les apports de cette pédagogie au regard de nos questionnements.

[61] in B.Nicolescu, "Heisenberg et les niveaux de réalité", dans *Le Journal des chercheurs*, http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=538, accédé le 5/01/2011.

sagesses cherchent à désamorcer cette sorte d'emprise que les jeux sociaux détiennent sur les agents socialisés. Ce n'est pas chose facile : on ne se détache pas par une simple conversion de la conscience. Les agents bien ajustés au jeu sont possédés par le jeu ». page ?On trouve également dans les entretiens entre Bourdieu et Loïc Wacquant (1992) dans le chapitre intitulé « transmettre un métier » une défense de la pédagogie du silence qui affirme que « nombre de modes de pensée et d'action - et souvent les plus vitaux - se transmettent de la pratique à la pratique, par des modes de transmission totaux et pratiques fondés sur le contact direct et durable entre celui qui enseigne et celui qui apprend » (p. 193).

Dans chacun des trois cas présentés plus haut, même si le dernier peut sembler relativement idéal, on peut enfin noter qu'il n'y a pas d'approche réflexive, que ce soit dans les dimensions de ce qui se passe (experimentum) ou dans ce qui est vécu (experientia). Il semble que ces équipes gagneraient à comprendre ce qu'il se passe au travers d'une formation à la recherche action, clinique par essence, pour qu'ils puissent devenir, avec Donald Schön (Schön 1993) des praticiens réflexifs, ou des managers chercheurs.

Cela pose la question de la création dans les entreprises d'une sorte de caisse de résonnance qui permette aux acteurs d'expliciter collectivement les savoirs d'action en création. Peut-on raisonnablement imaginer un tel artefact organisationnel, qui serait relativement indépendant, autonome, qui puisse renvoyer dans les pratiques réelles, des questions de fond ?

Il nous faut, dans cette analyse, réviser la question de la technique par rapport à l'humain et sa complexité. Quand nous disons ici l'humain, ce n'est pas seulement l'humain individuel dont nous parlons, mais aussi l'humain culturel, social et ethique. Le concept clé alors devient celui de l'altérité.

Le premier cas, au même titre que le troisième, interroge le concept d'altérité. Développé notamment par Desjeux (1994) et Levinas (2006), ou celui d'identité par Levy Strauss, ce concept nous semble clé. Ardoino (1999) a développé le concept de négatricité : L'autre dans sa radicalité développe face à moi sa négatricité qui serait une contre stratégie par rapport à mon propre désir, quand je veux lui imposer ma vision de la réalité. Reconnaître ce processus et en tenir compte est quelque chose d'essentiel. Selon René Barbier (2009) en référence à Henri Janne (1968) et François Perroux (1963) on peut déceler ici trois types de conflits dans une dialectique de l'antagonisme, de l'opposition, vers une dialectique du dialogue.

En premier lieu, chacun est dans son bloc, et l'autre est soit soumis, soit les deux blocs s'affrontent et c'est l'éclatement. : chacun pense avoir raison, et l'autre n'a plus qu'à se soumettre.

Le deuxième cas est celui du conflit, on accepte que l'autre puisse avoir partiellement raison, en partie seulement, et on va échanger pour savoir sur quel point on peut trouver des médiations possibles, tout en restant chacun dans son domaine. C'est déjà la reconnaissance que l'on n'est pas dans des monologues, dans des bulles, on reconnait que l'on est dans une forme d'interférence.

Le troisième point est celui de la dialectique du dialogue. Là, l'idée sera que chacun puisse sortir de sa « bulle » afin de construire quelque chose d'autre, ensemble, un peu à l'image du cas B to B. A partir de ce que l'on sait faire, et aussi à partir de ce que l'on ne sait pas faire, on va inventer quelque chose de nouveau, en tenant compte de l'ensemble de la totalité qui est en train de se faire.

Une formation peut-elle contribuer à mettre cela en oeuvre ? Quel serait le type d'études qui forcerait à poser ce genre de questions ? Quelle pédagogie pour travailler un tel *art social* ?

Une lecture transversale des trois situations explicitées nous permet d'identifier quatre problématiques :

Comment le manager peut-il développer sa compétence à innover, à se dégager des tentations d'enlisement confortable dans les allants de soi, l'institué ? Car dans le nouveau monde globalisé, il s'agit de collaborer avec ses rivaux, de penser non plus en composants fonctionnels, mais en modules basés sur des synergies systémiques, de coopérer avec des acteurs qui habituellement se situaient

plutôt en amont ou en aval du champ que l'on traite. Comment dépasser le morcellement et la logique linéaire et disjonctive ?

Comment les managers peuvent-ils trouver la force et la subtilité pour faire face à l'inconnu, à l'incertitude, à l'insécurité et ceci avec l'autre au sens large de l'altérité ? L'anticipation – malgré les progiciels sophistiqués – devient de plus en plus difficile. L'évaluation des situations et du potentiel des situations devient une nécessité permanente pour trouver la juste mesure de l'agir pro-actif et du non agir décrit par Jullien dans son traité de l'efficacité (Jullien 2002), permettant aux « transformations silencieuses » de s'opérer (Jullien 2009).

Comment aussi trouver le courage et les appuis nécessaires pour arracher à une hiérarchie pesante, gardienne de l'institué un espace transitionnel protégé, un laboratoire d'innovation où le changement peut naître à l'abri de la censure, où des erreurs et des imperfections sont considérées comme le prix de la novation et non pas comme des fautes punissables[62] ? Le manager peut-il devenir le garant, le protecteur, voire l'inspirateur d'un tel espace où l'avenir s'élabore ? Quelles compétences lui faut-il pour cela ?

Comment le manager peut-il développer sa propre puissance d'agir et celle de ses équipes ? Cette question nous paraît essentielle à travailler, car c'est sur cette puissance d'agir que les organisations (entreprises ou non) prospèrent. Quelles ambiances pour cela ? Quels modes de travail collectif ? Quels rapports sociaux ? Quelles formes de reconnaissance de l'effort et des résultats ?

3. Former et éduquer au-delà de la transmission de savoirs

Dans la première partie de cet article, nous avons situé le manager dans le contexte social, économique et politique actuel, selon notre lecture sans doute assez subjective et teintée d'une situation européenne en crise depuis 2008. Dans les pays émergents, et parfois en plein essor, on mettrait l'accent sans doute sur d'autres aspects. Nous avons tiré de cette lecture la conclusion qu'il est nécessaire de repartir sur de nouvelles bases et de trouver dans la société comme dans le monde du travail des moyens nouveaux pour

- Co-élaborer le sens,
- Construire la confiance,
- Augmenter la puissance d'agir individuelle et collective.

L'analyse de trois situations ou familles de situations typiques du management actuel dans le deuxième chapitre nous a permis de mieux comprendre la nature des défis à relever par le manager. L'aspect qui en est ressorti tout particulièrement est la nécessité de faire sortir les individus de leurs routines de pensée et de lever les blocages pour renforcer l'interactivité dans les équipes et au-delà des équipes. Cela soulève autant la question de la formation des équipes que celle des managers eux-mêmes dont nous traitons ici. Examinons donc –sans prétendre à l'exhaustivité - quelques ressources possibles dans le champ de la formation et de l'éducation. Conscients que la question de la *co-évolution des systèmes* (système économique, institutions, écoles de management et systèmes d'action des managers) évoquée au 1er chapitre reste pour le moment sans réponse, nous attendons les résultats d'une étude en cours sur la modélisation et l'identification des leviers d'une telle co-évolution.

La tendance dominante actuelle en formation, imposée par les politiques européennes, voudrait que l'on réponde aux besoins de formation en termes d'une approche par les compétences (APC). Être professionnel c'est être compétent ce qui sigifie d'être capable de prendre en charge des situations ou

62 Favre (1995) montre que l'attitude qui dépend dans une grande mesure des émotions de la personnes est décisive pour tirer ou non un apprentissage d'une déconvenue ou d'une erreur.

des familles de situations (Perrenoud 2001). Le défi est double, car :

- Le champ professionnel est traversé par des problématiques qui le dépassent (sens, confiance et puissance d'agir) non réductibles à des situations type d'ordre professionnel.
- Le monde professionnel, entré dans un processus de changement rapide devient imprévisible. Il paraît difficile d'y préparer les managers et les dirigeants longtemps à l'avance, à moins que l'on ne trouve des moyens de formation qui préparent justement à ce manque de visibilité et à l'inconfort qu'il occasionne.

Sans prétendre avoir déjà des réponses très élaborées en termes de pédagogie et de modes de fonctionnement, nous pensons – sur la base de nos travaux menés au sein du CIRPP - que des gisements de ressources pourraient être mis au jour en relation avec des recherche sur :

- Les compétences transversales non techniques (CTNT);
- Les intelligences multiples;
- Les dispositions d'esprit (minds ou mindsets);
- L'émergence du « sujet fort »[63].

Il nous semble que nous avons là comme un emboîtement ou une perspective vers les profondeurs. Les compétences concernent les ressources de l'individu pour agir en situation. Les intelligences lui permettent d'activer les compétences pertinentes à son intention dans une situation donnée avec ses dimensions multiples. Les dispositions d'esprit concernent les attitudes fondamentales du sujet, ses modes d'action ou registres de relation au monde et à lui-même, tandisque les problématiques du sujet débordent largement du champ de la formation , car il s'agit là de ce qui affleure à la conscience du noyau de la personnalité, porteur de désir d'exister et de résistance contre l'assujettissement. On peut souhaiter faciliter ou provoquer l'émergence du sujet, en soutenir le développement sans prétendre maîtriser ce processus chez l'individu. Le sujet dans le sens utilisé ici[64] ne se fabrique pas et c'est sans doute tant mieux.

Ensuite, une fois qu'on voit plus clair sur la question des finalités et des contenus de la formation des managers, se pose celle du comment : par quels systèmes de formation, formes, méthodes et dispositifs travailler vers ces finalités ? Avant toute analyse de détail on peut déjà - sans trop risquer de se tromper – affirmer que l'enseignement de type scolaire classique encore si répandu est totalement insuffisant pour répondre à de tels besoins de formation. Avant de conclure cet article, nous passons en revue quelques idées et méthodes pédagogiques qui nous semblent prometteuses pour aller au-delà d'une simple acquisition de savoirs et de gestes professionnels. Les critères de sélection des approches pédagogiques que nous proposons sont:

- Permettent-elles de développer les compétences transversales et les intelligences multiples ?
- Élargissent-elles les modes de fonctionnement, les dispositions et registres de notre esprit ?
- Favorisent-elles l'émergence d'un sujet fort ?

---

[63] Qu'on ne se méprenne pas sur ce terme. Il ne s'agit pas ici d'un type humain qui ressemblerait au « leader héroïque » dénoncé entre autres par Mintzberg (2009), mais du sujet résilient (Cyrulnik 1999) qui alliant force, fragilité et souplesse et peut rebondir après des échecs et refuser la soumission sans chercher à dominer autrui.

[64] Il nous semble ici être proches de l'idéalisme allemand (Fichte): Le Ich *se pose* volontairement contre le Nicht-Ich... pas si éloigné de la "subjectivation" quand le vivant se heurte au dispositif. (Agamben, 2007 d'après Foucault) ni fondamentalement différent de la conception de Sartre (1943) dans *L'Être et le Néant,* quand il décrit l'expérience précaire et difficile du sujet quand il se constitue et s'affirme par le jeu des regards (celui d'autrui et le sien propre)... toujours menacé d'objectivation.

Les compétences transversales non techniques (CTNT)

Il va de soi que le manager a besoin de compétences *techniques* sophistiquées pour planifier, organiser, gérer, et contrôler son organisation ou son service. Or l'intégration de cet aspect dans l'ensemble d'un cursus, en particulier l'articulation entre les disciplines pour surmonter le morcellement des savoirs nous intéresse beaucoup, mais ne sera pas développé ici.

Plusieurs référentiels de compétences transversales aux métiers et aux professions coexistent. Celui du projet DeSeCo de l'OCDE, élaboré entre 1997 et 2005 par 72 chercheurs et experts des pays de l'OCDE, nous semble le plus important parce que le plus complet. A part les compétences nécessaires aux TIC, il concerne plus particulièrement les compétences transversales non ou peu techniques (CTNT). Le référentiel européen des Competences clé de 2006 par contre comprend aussi des savoirs faire de base scolaires plus techniques comme lire, écrire, compter que nous écartons ici comme déjà acquises et donc peu pertinentes à la formation professionnelle des managers, à part peut-être la communication en langues étrangères où il reste beaucoup à faire en France.

Le référentiel de l'UE apporte comme complément à celui de l'OCDE avant tout la compétence d'apprendre à apprendre qui nous paraît primordiale. En la comprenant dans toute sa profondeur - hélas occultée dans les textes européens -, on découvre qu'elle est entre autres la base du changement individuel par un travail sur soi. Celui-ci est une forme du prendre soin de soi et simultanément une condition et un effet de l'agilité du sujet. Nous préférons cette expression «agilité » à adaptabilité ou même à souplesse qui sont plus objectivantes et reflètent une domination par des forces externes au sujet.

Le tableau comparatif ci-dessous permet de se faire une idée des deux référentiels :

RCC DeSeCo	*RCC CE*
1. Se servir d'outils de manière interactive *A. Utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive* *B. Utiliser le savoir et l'information de manière interactive* *C. Utiliser les technologies de manière interactive* *2. Interagir dans des groupes hétérogènes* *A. Établir de bonnes relations avec autrui* *B. Coopérer, travailler en équipe* *C. Gérer et résoudre les conflits* *3. Agir de façon autonome* *A. Agir dans le contexte global* *B. Élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels* *C. Défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins.*	*1.Communication dans la langue maternelle* *2.Communication en langues étrangères* *3.Compétence mathématique et compétence de base en sciences et technologies;* *4. Compétence numérique;* *5. Apprendre à apprendre;* *6. Compétences sociales et civiques;* *7. Esprit d'initiative et d'entreprise;* *8. Sensibilité et expression culturelles*

Fig. 3 : Tableau comparatif des deux référentiels de compétences clé . (d'après Krichewsky 2008)

On pourrait combiner les référentiels ainsi et en tirer la liste suivante de CTNT :

- Apprendre à apprendre ;

- Esprit d'initiative et d'entreprise ;
- Sensibilité et expression culturelles ;
- Compétences sociales et civiques ;
- Se servir d'outils de manière interactive ;
- Interagir dans des groupes hétérogènes ;
- Agir de façon autonome ;

Mais nous aimerions y ajouter :

- Penser par soi-même (pensée critique, pensée réflexive, pensée complexe).
- Prendre soin de soi

P*enser par soi-même* constitue non seulement le socle de l'autonomie individuelle[65], mais aussi celui de notre système politique, la démocratie. Comme l'ensemble de ces CTNT, cette compétence existe dans une certaine mesure spontanément mais sporadiquement chez la plupart des gens. Elle peut être développée par l'éducation, mais ne l'est pas dans tous les systèmes, notamment les systèmes de type behavioriste. Prendre soin de soi contrairement au souci de l'autre ne nous semble pas inclus dans les compétences sociale et civique. L'idée du care (prendre soin de) – à distinguer de l'assistanat - prend de plus en plus de place dans les discussions parce qu'il fait si visiblement défaut dans la vie quotidienne comme dans celle des entreprises (Ballay 2010). Pour nous, cette compétence inclut le savoir devenir d'Ardoino (c.f. Verrier 2010).

D'innombrables théoriciens et praticiens se sont demandés ce qu'est une compétence. Perrenoud (2001), un des experts de DeSeCo, la définit comme capacité de prendre en charge des familles de situations. Le référentiel de l'UE la décompose en savoirs, aptitudes et attitudes en dépit des mises en garde de Philippe Perrenoud (Rychen & Salganik 2001 & 2003) qui souligne l'importance d'exclure les attitudes à cause du biais behavioriste et de la violence éducative et évaluative que cela va inévitablement introduire dans l'éducation (c.f. Krichewsky 2008). Prescrire des attitudes et valider des compétences sur la production sur commande d'attitudes attendues en situation semble peu compatible avec un système éducatif respectant la liberté et la dignité individuelles.

Les compétences apparaissent regroupées en grappes et combinées entre elles dans l'agir en situation. Plus on analyse finement les façons de faire des acteurs, plus on en recherche les aspects singuliers, plus on trouve que les compétences activées le sont dans une constellation et avec une pondération chaque fois singulière. En progressant dans le processus de professionnalisation, l'activité d'une personne ne reflète plus seulement le genre mais aussi le style professionnel individuel (Clôt & Faïta 2000). Ainsi la manière d'agir d'un manager en situation de crise n'est pas réductible à une procédure type, mais dépend à la fois de ses compétences, de son intelligence de la situation, de ses registres d'action et de son engagement dans la situation. Pour être un « bon » dirigeant, il ne suffit pas de vouloir s'adapter à l'existant, mais, après une évaluation des possibles, il faut aussi savoir résister, poser des actes en rupture avec la routine et prendre des risques « raisonnables » en créant des solutions inédites. L'approche éducative par les compétences semble insuffisante – pas assez profonde - pour que les individus développent la résilience et l'inventivité dont ils ont besoin dans des situations de travail et de vie toujours plus difficiles. Les managers semblent plus exposés que les simples agents à la prise de risque et aux situations de défis en grande partie imprévisibles et incontrôlables.

Le texte européen fondateur du référentiel des compétences clé définit la politique européenne dans le domaine de l'éducation - en référence au traité de Lisbonne - comme une « réponse à » (1er paragraphe). La stratégie de Lisbonne n'a en effet jamais été une politique pro-active, mais une stratégie d'adaptation et de défense contre le déploiement vécu comme une menace du potentiel des pays émergents. S'adapter est d'ailleurs le maître mot du discours sur les compétences clé :

---

65 Voir Giust Despariries (2004) qui explore les liens entre la conquête de la pensée indépendante, mais située, et le devenir du sujet.

« Les compétences sont définies en l'occurence comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. [...] chaque citoyens devra avoir à son actif un large éventail de compétences clé pour s'adapter avec souplesse à un monde évoluant rapidement et caractérisé par un degré d'interconnexion élevé. L'éducation, dans sa fonction à la fois sociale et économique, a un rôle fondamental à jouer pour que les citoyens européens acquièrent les compétences clé qui leur sont nécessaires pour s'adapter avec souplesse à ces changements. [66]»

Pourquoi seulement appropriées au contexte et non pas aux intentions voire aux désirs des individus ? Pourquoi faut-il seulement s'adapter avec souplesse et non pas aussi transformer le monde? Ne faut-il pas dans chaque situation trouver un équilibre dynamique entre ses propres projets et les contraintes sociales ? Autrement ne donnerait-on pas raison à ceux qui perçoivent la « vieille Europe » comme une société abandonnant tout rêve de « conquête » au bénéfice d'un rêve de conservation sans partage de ses privilèges acquis ? Ainsi la compétence d'esprit d'entreprise nous semble constamment contredite par le reste du texte.[67] Néanmoins, le référentiel des compétences clé est un progrès car utile pour aller au-delà d'un enfermement de la formation professionnelle dans la seule transmission des savoirs et des habiletés expertes. La croissance forte des mobilités professionnelles et les besoins du monde du travail attestés en compétences manuelles et intellectuelles non routinières au détriment des compétences routinières d'exécution (Autor & Levy & Murnane 2003 ; Yelland, 2008 ; Cho, K. 2009) nous imposent ce changement.

Un référentiel de compétences est un bon outil pour questionner les besoins en formation d'une équipe ou d'un individu, pour bâtir des cursus de formation ou pour faire un bilan de compétences par exemple en association avec un portfolio. Dans les cas de management évoqués ci-dessus par exemple, les items des référentiels de CTNT utilisés comme critères d'évaluation permettent d'identifier des manques chez certains des acteurs impliqués dans les situations décrites.

Ainsi dans le cas N° 1 (Aéro) les équipes manquent de compétences interculturelles et d'esprit d'initiative et n'arrivent pas à penser hors des chemins battus, c'est-à-dire par eux-mêmes. Elles s'avèrent incapables de prendre du recul et d'envisager sous un nouvel angle une situation dans laquelle ils sont comme englués. Penser par soi-même permet de ne pas se noyer dans la routine, les habitudes. C'est le contraire de la paresse ou de la paralysie intellectuelle. On peut y éduquer en formation et dans l'organisation l'encourager par la reconnaissance.

Dans le cas N° 2 (Sysmod) la routine intellectuelle et un concept du système automobile figé comme un agrégat d'organes séparés selon leurs fonctionnalités concourt avec une organisation du travail trop cloisonnée (manque d'interactivité) et rend difficile de librement exercer l'imagination. Ne pas faire de liens entre des phénomènes, pour la simple raison que ce ne sont pas les mêmes experts qui en sont responsables, produit des dégâts énormes dans nos sociétés. Certaines questions importantes ne sont pas posées pendant des décennies, et on s'échine à combattre les symptômes sans s'attaquer aux causes. Ainsi il a été et est encore inhabituel de chercher les corrélations entre ennui scolaire et absentéisme scolaire, entre l'augmentation des cas de cancer et l'emploi intensif de pesticides dans l'agriculture, entre le nombre d'heures passées devant les écrans et les problèmes de scoliose chez d'innombrables patients. Il arrive fréquemment qu'on parle de synergies et de phénomènes complexes, mais continue à penser de façon cloisonnée et monocausale. C'est une question d'éducation de la pensée avant tout. Mais il n'y a pas de discipline spécifique pour cela à part peut-être les trop rares heures de cours de philosophie, et dans la mesure où le professeur décide de ne pas les consacrer à un simple entassement d'informations sur l'histoire de la philosophie et quelques techniques pour réussir les examens. L'exigence d'Edgar Morin (2003) d'inclure enfin systématiquement et à tous les âges le

---

66 Citation tirée de l'introduction à la recommandation européenne des compétences clé. (voir bibliographie) le langage de ce texte a été analysé de façon plus détaillé dans Krichewsky 2008.

67 Le hiatus entre le culte voué à l'esprit d'entreprise et des modes de fonctionnement reproductifs de l'institué au détriment de l'instituant (l'acculturation des étudiants à la classe dominante) caractérise aussi nombre de grandes écoles de management (voir Abraham 2007).

développement de la pensée complexe dans l'éducation n'a jusqu'ici guère été entendue. Il est vrai que cela exige le développement d'un nouveau paradigme de pensée, c'est-à-dire une autre vision du monde et des idées (1991). Schön (1994) a eu plus de succès avec l'idée du praticien réflexif qui joue désormais un rôle important dans les discours sur l'éducation et la formation professsionnelle. Mais là encore on constate bien souvent que, lors des séances d'analyse des pratiques, le praticien réflexif sert simplement de prétexte au contrôle et à l'optimisation des gestes professionnels avec une visée exclusive de performance conçue comme bonne pratique canonisée. La pensée critique et contextualisée et le questionnement du sens restent largement tabous.[68] En débordant ces cas de situation de management et le cas des écoles de management, on peut ici poser la question dans des termes plus généraux (sans y répondre) : Est-ce que des organisations cloisonnées peuvent produire des solutions globales et même : peuvent-elles co-évoluer avec leur contexte au delà d'adaptations superficielles? Est-ce que la majeure « Alternative Management »[69] à HEC pourra jouer un rôle de levain ou sera-elle enkystée et condamnée à un rôle de faire-valoir, un écran derrière lequel les jeux de tous les conservatismes peuvent continuer ?

Non seulement à l'intérieur des organisations, mais pour les rapports inter-organisationnels aussi, la co-élaboration de projets, de solutions, de méthodes et de produits joue un rôle toujours plus important. Il est fréquent qu'un chantier ou un projet ne soit pas pris en charge par une seule entreprise mais par un partenariat non homogène, voire composé de partenaires publics et privés. Des problématiques d'ordre interculturel, communicationnel et relationnel spécifiques surgissent alors en plus des problématiques intra-organisationnelles. Comment attendre de personnes dont l'éducation a été centrée presque exclusivement sur l'acquisition de savoirs, sur le paradigme de la pensée linéaire disjonctive (Morin 1991) et sur la compétition, qu'elles arrivent à bien faire face à de telles problématiques complexes ? Travailler ensemble dans des groupes hétérogènes dans des situations en partie imprévisibles, contingentes, veut dire accepter des phases de bricolage et de tâtonnements tout en visant l'excellence. C'est très éloigné du déroulement d'un plan ou d'un programme maîtrisé dans les moindres détails. Cela signifie également partager les savoirs, la reconnaissance en cas de succès et les échecs, se situer dans la réciprocité avec des gens aux codes culturels parfois opposés aux siens propres. Tout cela n'est possible que grâce aux CTNT qui doivent s'entretisser avec les compétences techniques. Et cela paraît encore insuffisant. Comment mobiliser ses compétences en pertinence à la fois avec le contexte et avec ses propres intentions et sa sensibilité ? Quelles sont les métacompétences, intelligences et dispositions d'esprit requises ?

Intelligences multiples et dispositions d'esprit

Avoir l'intelligence de la situation et en même temps la conscience de soi/du collectif et de ses valeurs profondes évoque d'emblée l'image d'un être équilibré, solide dans ce jeu de jonglage entre le monde extérieur et le monde intérieur.

A ce propos il faut citer les travaux de Daniel Goleman (1996) sur l'intelligence émotionnelle, de Howard Gardner (1983, 1998 et 2004) sur les intelligences multiples et - en 2009 - sur les cinq états mentaux ou *five minds*.

Le concept de l'intelligence émotionnelle a surgi en 1966 dans un ouvrage de Leuner. Repris en

68 Il y a cependant des exemples positifs d'analyse des pratiques, y compris dans des écoles de commerce. Nous pensons au dispositif SOLFI, basé sur le dialogue, en formation continue de HEC (décrit par Fiol 2003).

69 « Majeure Alternative Management. Enjeux sociétaux et innovation managériale. » Leur site : http://alternative.hec.fr/tiki-index.php

1985 dans une thèse par Payne (1986), ensuite par Greenspan(1989) et par Salovey et Mayer (1990), le terme a trouvé une large audience depuis le milieu des années 1990 avec la publication en 1995 par Daniel Goleman de *Emotional Intelligence,* suivi de nombreuses autres publications. Chez Goleman (contrairement à Howard Gardner), il s'agit d'une réaction à l'approche ressentie comme trop étroite du type d'intelligence mesuré par le QI[70]. Mais rapidement les défenseurs de l'intelligence émotionnelle ont cédé, eux aussi, à la tentation des tests et de la mesure (le « EI » à la place de ou en complément au QI) et au rêve de la production systématique de ce genre d'intelligence. Nombre de consultants se sont emparés du concept et ont fabriqué des outils et des formations pour les entreprises.

Howard Gardner (1983) a développé son concept d'intelligences multiples à une époque où il s'intéressait aux personnes handicapées, à la créativité et à la neuropsychologie. En 1983, dans *Frames of mind*, il donne une liste de sept types d'intelligence, bientôt suivie d'une huitième et d'une neuvième, contestée par certains comme trop spiritualiste (Vaillé 2005) :

1. L'intelligence logico-mathématique
2. L'intelligence spatiale
3. L'intelligence interpersonnelle
4. L'intelligence corporelle-kinesthésique
5. L'intelligence verbo-linguistique
6. L'intelligence intrapersonnelle
7. L'intelligence musicale-rythmique
8. L'intelligence naturaliste
9. L'intelligence existentielle

Ce qui semble commun à ces intelligences que nous ne pouvons pas ici expliciter davantage, c'est qu'elles concernent toutes des façons de se relier au monde, aux autres et à son monde intérieur. Chaque personne a des modes préférentiels de se relier au monde à la fois influencés par ses dons et prédispositons et les expériences de sa vie. Les intelligences se développent au fur et à mesure qu'on les exerce et qu'elles sont reconnues et accueillies favorablement par autrui. De nombreux facteurs interviennent. Gardner (1998/2004) définit l'intelligence comme " un potentiel psychobiologique d'utiliser de l'information pour résoudre des problèmes ou fabriquer des produits valorisés dans au moins un contexte culturel"[71]. À la différence de la plupart des définitions de la compétence, celle de Gardner fait un lien avec l'information ... pour la compétence on préfère en général parler de situation. La différence n'est qu'apparente. L'information ici peut être considérée comme l'ensemble des informations que l'individu tire d'une situation (y compris de lui-même dans la situation). La reconnaissance de la valeur correspond à la mise en relation de la compétence avec la performance ou la prise en charge *réussie* (et reconnue !) de la situation. Car surtout dans le discours des entreprises, dès qu'il s'agit d'attester des compétences, cette notion de performance surgit comme le véritable enjeu de la gestion par les compétences. Davantage orienté sur la recherche qualitative et une approche complexe que les partisans des QI ou EI, Gardner ose demander "Où est-ce écrit que l'intelligence aurait besoin d'être identifiée sur la base de tests ?) Il assure que tous les êtres humains possèdent l'ensemble de ces intelligences, mais à des degrés divers et combinées de façon diverses. Il considère même que l'humain en tant que tel est défini par la possession de l'ensemble de ces intelligences, se situant ainsi dans la tradition de l'idée de l'homme universel."[72]

---

70 Le titre de son livre de 1996 est Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ

71 Téléchargé le 30 Mai 2010 sur : http://www.howardgardner.com/Papers/papers.html (traductions par les auteurs)

72 voir note 42

Ce rêve a animé nombre de penseurs de la Renaissance (l'homme microcosme, reflet du macrocosme) à nos jours (Goethe, Baltazar Gracian, Rabindranath Tagore ...). Dans la tradition judaïque, il est préfiguré par l'idée de l'homme comme image de Dieu.

Les idées de Gardner nous semblent un apport très important à la réflexion sur la formation en général et l'éducation des managers en particulier à cause de l'éventail très large de situations et de tâches qu'ils doivent assumer. Ils ont véritablement besoin, dans leur travail de l'ensemble des intelligences. Elles ont d'ailleurs inspiré les éducateurs et les innovateurs pédagogiques dans le monde entier. Des méthodes spéciales sont expérimentées dans de nombreux pays pour développer chez les enfants chacune des intelligences citées. Gardner (1998/2004) lui-même pense que les intelligences multiples devraient permettre de travailler un même problème avec des entrées multiples et très riches plutôt que faire l'objet de programmes spécifiques. Des applications en entreprises ont été élaborées par des consultants (par exemple Hourst 2008).

Un livre récent de Gardner, "5 minds for the future" (2008), complète ses propos autour d'une nouvelle modélisation en cinq items:

- "The Disciplined Mind" décrit une sorte d'intelligence organisationnelle, systématique, méthodique : la capacité de donner à ses actes une forme adaptée à son intention. C'est l'expression d'un imaginaire de la maîtrise.
- "The Synthesizing Mind" ou esprit de synthèse décrit les gestes mentaux nécessaires à la production de synthèses que ce soit par exemple sur le plan métaphorique ou grâce à la pensée complexe capable de relier ce qui s'oppose.
- « The Creating Mind" ou esprit créatif exige des caractéristiques au-delà de l'intelligence ; du tempérament, de la personnalité et une certaine posture (p.83).
- "The Respectful Mind" ou esprit de respect nous rend capables de tolérer autrui voire de travailler avec d'autres. C'est l'exigence de base dans notre relation à l'altérité.
- « The Ethical Mind » signifie une attitude d'engagement pour le bien, pour ce qui est bon, que ce soit dans ses façons d'agir dans la vie commune ou ce que l'on produit dans son travail. C'est une variante de l'éthique de la responsablilité.

Le terme « mind » ici ne nous semble pas facile à traduire. Les descriptifs suggèrent autant des attitudes que des capacités et des formes d'intelligence. Ou s'agit-il de la base d'une typologie humaine, de penchants individuels dans l'approche de problèmes pratiques ou théoriques ?

Sous la dénomination d'attitudes, la plupart de ces différents modes sont cités ou sous-entendus dans les référentiels de l'OCDE et de l'UE sans y être explicités dans leurs significations. Rien ne suggère que le nombre cinq soit limitatif. Ne faudrait-il pas ajouter par exemple le « skeptical mind » qui renvoie à la pensée critique et dont non seulement les chercheurs, mais aussi les citoyens ont besoin... pour ne pas parler des managers ? Les attitudes et formes de pensée du *skeptical mind* doivent ainsi s'associer aux autres *minds* en amont d'une prise de décision pour écarter les solutions trop farfelues ou trop étroites. On pourrait aussi parler de « evaluative mind » dans ce contexte. Il ne se réduit nullement à la pensée analytique mais comprend aussi une faculté imaginative qui permet d'envisager des significations, des développements futurs, des flux ainsi qu'une capacité de jugement pour soupeser des probabilités, pondérer des alternatives. Pour la prise de décision ce sixième *mind* s'associerait au « synthesizing mind » si crucial pour la pratique du management.

La liste de Gardner peut également nous renvoyer aux cinq « managerial mindsets » de Mintzberg (2004) autour desquels les modules de son Master en Management (IMPM) sont conçus :

- Reflective (about self) → réflexif
- Worldly (about context) → ouvert au monde
- Analytical (about organization) → analytique
- Collaborative (about relationships) → coopératif[73]
- Action (about change) → engagé dans l'action (changement)

[73] Nous préférons le terme « coopératif » à celui de « collaboratif » qui en France connote des liens hiérarchiques. (c.f. Nicolas Go 2010a)

Basée sur l'expérience réfléchie, le *action learning* et le *group learning*, l'approche de Mintzberg[74] semble tirer les conséquences de travaux de plusieurs décennies en sciences de l'éducation, même si Mintzberg se réfère avant tout à son observation des managers en situation. La plupart des modes de fonctionnement fondamentaux de notre esprit ne s'apprennent en effet ni par des cours magistraux ni par des lectures. Il faut les *pratiquer* et les réguler ensuite avec un coach ou en groupe. Ce que Mintzberg offre dans sa formation aux managers pourrait inspirer également d'autres formations professionnelles, surtout celles aux métiers de l'humain comme les formations de formateurs.

Le sujet "fort"[75]

Après les compétences, les intelligences, les dispositions d'esprit et modes de fonctionnement de l'esprit, il nous reste à évoquer une dimension assez peu travaillée dans les milieux éducatifs en dehors de ceux qui se réfèrent à l'indispensable psychanalyse : celle du sujet. C'est que le sujet a été rejeté par de nombreuses idéologies. Jodelet (2008) écrit : « En taillant gros, on peut dire que la notion de sujet, associée aux idées d'individualisme, d'humanisme et de conscience, a été rejetée sous les coups d'anathèmes issus du positivisme, du marxisme, du structuralisme et du postmodernisme, ou résultant de la combinaison de certaines de ces perspectives. » (p. 27) Foucault, après avoir, au début de son oeuvre philosophique, beaucoup insisté sur le sujet assujetti par des institutions totales, en a donné un autre éclairage en relation avec le souci de soi[76], *l'epimeleia heautou*, base de l'éthique de la Grèce antique. Les trois axes sur lesquelles le sujet construit son pouvoir sont, comme le résume Patton (1992) d'après Foucault : le rapport à soi, le rapport avec les autres et celui avec les formes de discours ou des modes de pensée.

Ardoino (1983) a introduit la thématique du sujet dans le champ des sciences de l'éducation en France en relation avec son concept d'autorisation, c'est-à-dire le processus qui permet au sujet de devenir l'auteur de son agir et dans une certaine mesure de sa vie. La plupart du temps c'est grâce à la négatricité, cette capacité de dire non à ce ou à celui qui veut nous soumettre à ses propres intentions. D'autres penseurs et chercheurs mettent eux aussi le sujet au coeur de leurs réflexions sur l'éducation. Ainsi C. Castoriadis (1996) pour qui le « devenir-autonome du sujet » requiert la « création d'un individu imaginant et réfléchissant » (86-87). Pour Touraine (2005) « Le sujet est sa propre fin. » Il en donne la description suivante : « Le sujet se forme dans la volonté d'échapper aux forces, aux règles, aux pouvoirs qui nous empêchent d'être nous-mêmes, qui cherchent à nous réduire à l'état de composantes de leur système et de leur emprise sur l'activité, les intentions et les interactions de tous. Ces luttes contre ce qui nous ôte le sens de notre existence sont toujours des luttes inégales contre un pouvoir, contre un ordre. Il n'y a de sujet que rebelle, partagé entre colère et espoir. » (165-166) Le sujet se construit « contre », comme pour Ardoino. Touraine appelle cela « subjectivation » (231) et la définit comme « la construction par l'individu ou le groupe de soi-même comme sujet. » Inclure le groupe comme porteur potentiel de subjectivité ouvre de nouvelles perspectives. Le groupe-sujet dans son processus de déconstruction et de reconstruction de l'environnement paraît ici comme un approfondissement possible de l'idée de compétence collective. Mais si la compétence se prouve dans l'action, le sujet et la dimension subjective s'éprouvent plus qu'ils ne se prouvent: « Le sujet vit dans le monde mais il n'appartient pas au monde. » (221) Ce statut d'être dedans et dehors en même temps

[74] voir dans la bibliographie les ouvrages de Mintzberg et de Gosling & Mintzberg (2004).

[75] Il ne s'agit pas d'une figure héroïque classique ici, mais du sujet qui s'affirme et s'émancipe de son asujettissement comme il le peut, au quotidien.

[76] M. Foucault, M. (2001) *L'Herméneutique du sujet.* Cours au Collège de France, 1981-1982, édition établie par F. Gros, Gallimard/Seuil. Dans ces cours Foucault traite du dialogue « Le banquet » de Platon où il est question de « comment ce souci de soi va-t-il, si on le développe comme il faut, si on le prend au sérieux, pouvoir nous conduire, et conduire Alcibiade à ce qu'il veut, c'est-à-dire : connaître la tekhnê dont il a besoin pour gouverner les autres, l'art qui va lui permettre de bien gouverner ? »

provoque à la fois l'intensité et la fragilité de l'expérience subjective. Le sujet nous échappe toujours, ne se laisse ni saisir ni définir ni fabriquer d'ailleurs : « Il est impossible de décrire *à priori*, et en termes généraux, les conditions qui favorisent l'émergence, dans un individu ou dans un groupe, de la conscience d'être un sujet. Les modèles proposés par l'éducation, c'est-à-dire les attentes manifestées par ceux qui encouragent ou non un jeune à se prendre lui-même comme but de son action, à se rechercher lui-même, ont une grande importance. » (p.182) Plus loin, on lit la description un peu énigmatique du vécu du sujet : « C'est dans un regard, dans un croisement de regards, dans la force de la présence et l'intensité de la révélation ou de la possession que la présence du sujet et de la relation entre sujets se révèle. » (p.220) Le regard et le regard retourné sont déjà chez Sartre (1943) constitutifs de l'expérience du sujet, d'un sujet capable lui aussi de regard, mais toujours fragile devant la violence supposée ou réelle du regard de l'autre qui risque de le réduire à l'état d'objet.

Dubet (2005) fait une distinction utile entre individu et sujet : « L'individu social est dans le système, il en est une cristallisation[77] singulière. L'individu rationnel est l'atome autonome d'un système, un joueur dans un jeu. Enfin l'individu éthique est face à un système et ne se constitue comme sujet qu'en s'arrachant à lui. […] Et de même que la société est une production continue, l'individu est une production de soi. Son « essence » est un travail sur soi. » Cela nous renvoie à Foucault (2001) qui appelle à « l'invention de nouvelles formes de subjectivité en refusant le type d'individualité qu'on nous a imposé pendant plusieurs siècles » (p.1051) ce qui sous-entend qu'en tant que sujets nous serions en mesure d'inventer ces formes nous-mêmes.

Cette capacité de s'opposer au déjà-là et à l'emprise serait dû, selon R.Barbier (2010) à *polemos* qui serait une troisième pulsion à côté d'éros et thanatos. Elle permet « d'opposer aux stratégies désirantes de l'autre qui cherchent à s'imposer à moi, ma propre stratégie contre désirante par rapport à l'autre. […] Donc Polémos, cette pulsion, est importante et suivant que cette pulsion va s'étayer sur Éros ou s'étayer sur Thanatos, on aura deux orientations différentes. Polémos qui s'étaie sur Éros, c'est le conflit créateur, c'est la turbulence, l'effervescence qui est déstructurant et en même temps qui a aussi valeur de structuration.Polémos qui s'appuie sur Thanatos, alors ça peut aller vers la destructivité. C'est-à-dire que de l'agressivité, on passe à la destructivité. C'est Érich Fromm (1973), un anthropologue américain, qui a montré dans la "Passion de détruire", à travers les cultures de 50 sociétés sur lesquels il a travaillé, que certaines étaient animées par cette destructivité avec ces ressorts de destructivité. » (p. 18) Le processus de la révolte ou de la distanciation par rapport à l'emprise de l'autre ou du système, s'il a besoin de la force de polemos, a aussi besoin de l'imagination qui rend cette force créative : « […] c'est vraiment par l'imagination qu'on sort de l'instinct. Par l'imagination, l'être humain va pouvoir inventer autre chose. C'est pourquoi je dis que c'est par l'imagination active que tout être enfermé dans quelque prison que ce soit aura envie d'en sortir, cherchera à en sortir et heureusement, heureusement qu'il y a des prisonniers qui s'échappent. Comme serait triste une vie qui serait complètement régie par les *institutions totales* dont nous entretient Erving Goffman ou par la vision panoptique décrite par Michel Foucault. » (Barbier 2010, p.11)

L'imagination se vit, mais aussi elle se parle et tisse des liens avec d'autres sujets qui ainsi ne sont pas seulement des ennemis pour le sujet émergeant mais aussi des alliés et des compagnons. François Chirpaz (2001) écrit « celui qui prétend exister comme sujet et être le sujet de sa propre vie n'est pas un simple vivant puisqu'il parle et qu'il pense. Et il n'accepte plus de n'être que le simple membre d'un clan ou d'un groupe social puisqu'il fait passer le souci de son destin personnel avant toute assignation imposée du dehors. Affirmant sa liberté et revendiquant le droit de sa personne, il entend se poser,

[77] La métaphore de la cristallisation semble prometteuse. Elle suggère que favoriser l'émergence du sujet pourrait consister à saturer le milieu pour qu'il puisse naître … à la façon d'un cristal. L'énigme à résoudre est de savoir de quoi il faut saturer ce milieu ! De la présence intense d'autres sujets ? Et la secousse qui favorise le processus de « cristallisation », serait-ce un événement qui secoue le psychisme, une parole marquante, un conflit, une rencontre ? Les idées qui suivent vont dans ce sens.

d'une manière libre, en charge de son destin parce qu'en charge de sa vie, et être reconnu à ce titre. » [78] Il souligne, lui aussi, la fragilité du sujet : « Le sujet humain n'est pas rien puisqu'il peut faire confiance à sa raison et à sa liberté, mais il ne peut jamais être ce qu'il voudrait être, du fait de cette part de nuit dont il ne peut se déprendre. L'*in-quiétude*, en lui, ne tient pas aux personnages de rencontre, elle est ce qui le constitue dans son être même. Il n'existe que parce qu'il est arraché et qu'il s'arrache lui-même à la quiétude du repos et c'est par cette "in-quiétude" qu'il est en mesure de comprendre ce que veut dire exister comme un homme dans le monde : sur le mode de la précarité et, pour cette raison, demeurant problématique à lui-même. »[79]

L'idée du sujet nous renvoie aussi à l'homme capable de Ricœur (2005) et à la puissance d'agir de Spinoza déjà mentionnés dans la première partie de cet article. Ici aussi s'ajoute à l'aspect de la négatricité celui de l'invention, de l'activité transformante de l'homme .

Vial (1997), dans son mémoire de HDR, décrit le sujet comme une instance articulatoire et pris dans la complexité des paradigmes :

« Le sujet est dans les deux paradigmes à la fois, dans le conflit paradigmatique. Comme avec les autres "objets" articulatoires (chapitre II), le tressage est un travail à conduire, mais la double appartenance aux paradigmes est une donnée culturelle ; seule l'idéologie (et notamment le scientisme) fait croire au sujet qu'il est dans l'un ou dans l'autre, qu'il serait être "rationnel" ou "holistique", comme on l'entend de plus en plus dire . » (p.171) C'est du sujet épistémique qu'il est question ici et non pas du sujet social. La tension entre les paradigmes est expérimentée comme un "manque à modéliser" (Clozel & Vial 1994*)*, une impossibilité d'y voir totalement clair. Cependant le déchirement et le manque de maîtrise caractérisent aussi le sujet social et en font la fragilité comme nous avons vu. L'in-quiétude de Chirpaz qui tient à la précarité de la position du sujet est sa signature même à tous les niveaux : social, épistémique et existentiel. Car la troisième dimension du sujet qui nous intéresse ici est la dimension existentielle avec ses thématique de création, d'amour et de mort.

D'après Barbier (2010b) « pour entrer dans la connaissance du mourir, il faut d'abord, semble-t-il, avoir une conscience de son moi, de son ego, du « je » qui dit : « j'aime », « je souffre », « je déteste »... Il faut d'abord sortir du fantôme d'unité primordiale qui relève de la psyché de l'infans, du bébé qui reste encore fusionnel avec le ventre de la mère. » Sous cet angle-là, l'idée d'éducation gagne une dimension inhabituelle : « J'appelle éducation le processus de transformation d'un sujet (individu, groupe, communauté), par le biais d'actions formatives (auto,hétéro,co,éco-formations) , visant la confrontation réelle de ce sujet à l'instance de la mort et de la finitude, spécifique de tout être sexué et imaginant. » Cette idée d'éducation ultime, aux limites, dans un esprit totalement laïque mais qui assume aussi les dimensions difficiles à accepter de notre état de sujet, pose, elle aussi, des questions à l'éducation des managers et des dirigeants. La finitude de l'homme signifie l'inscription de la vie humaine dans un temps limité, qu'il soit manager ou managé. On pourrait en déduire que le temps de vie devrait nous paraître comme infiniment précieux et que pour cette raison nous refusons de le gaspiller. Gaspiller, cela peut signifier: produire des objets futiles, au fond superflus, passer du temps à des tâches stupides, poursuivre des objectifs dénués de sens. Éduquer à faire face à la finitude, c'est éduquer à ne pas esquiver ces questions-là, faire face à la question du sens et de notre désir profond. Après ce voyage philosophique parmi quelques penseurs qui se sont posé la question du sujet, nous arrivons à la conclusion que l'éducation vers un sujet « fort » pourrait vouloir dire

- un sujet qui s'affirme en disant non à l'emprise et oui à un engagement qui fait sens pour lui[80];
- un sujet qui sait mener sa quête du savoir et son développement psychique en articulant les deux paradigmes occidentaux de la pensée, le rationnel et le complexe ;

---

[78] http://www.contrepointphilosophique.ch/Archives/Sommaire/Sommaire.html voir bibliographie

[79] voir note 49

[80] voir Giust-Désprairies 2003 qui donne un éclairage psychanalytique au sujet

- un sujet qui ne recule pas devant le défi de faire face à sa finitude. Ce n'est qu'à ce prix qu'il peut se poser la question du sens avec suffisamment de gravité.
-

Quelles pourraient être les pédagogies et les techniques sociales permettant, au-delà de l'acquisition de savoirs académiques, de se développer dans ces quatre dimensions:

- les compétences transversales non techniques,
- les intelligences multiples,
- les diverses dispositions d'esprits (attitudes, postures),
- le sujet dans ses divers aspects ?

La question du *comment*...

À côté d'un certain nombre d'approches pédagogiques dites « alternatives » , en général « actives » (proches du *learning by doing* de John Dewey 1916) et datant souvet d'avant la deuxième guerre mondiale, il y a eu un grand chamboulement du paysage européen de la formation depuis la fin des années 1990. D'une part, on a pris conscience de la valeur de l'expérience[81], surtout quand elle est explicitée (Vermersch 2010), réfléchie et symbolisée par le langage comme dans la VAE (Lainé 2005). Et, d'autre part, avec les TIC en général et la FOAD en particulier, on assiste à une véritable explosion des possibles : les parcours deviennent faciles à individualiser, les coûts baissent, de nouvelles formes d'interactivité et de co-élaboration sont inventées[82]. Certes, cette dématérialisation comporte aussi des dangers et des inconvénients qui font que nombre d'organismes de formation comme leurs clients optent pour des formules mixtes (présentiel et FOAD). La prise au sérieux de l'expérience passée a ouvert la voie à la formation par l'expérience ou l'expérimentation de soi en situation. Les possibilités de stage ont été élargies et en partie été dé-formalisées. Ainsi peut-on aujourd'hui faire des stages dans l'informel (construire des maisons ensemble, lancer des projets de développement local ou y participer, etc.)[83] grâce à des associations.

A côté de l'expérience comme elle est communément entendue, certains laboratoires de recherche développent des approches d'expérimentations individuelles ou collectives accompagnées et évaluées. En France la recherche-action est utilisée comme vecteur d'innovation et comme génératrice de modèles et de concepts nouveaux. Nous la pratiquons depuis deux ans au sein du CIRPP dans sa variante de recherche-action existentielle développée par René Barbier (1996).

En Amérique du Nord deux initiatives ont particulièrement retenu notre attention le *Presencing* d'Otto Scharmer et le *World Café* théorisé par Juanita Brown dans sa thèse en 2000.

Le *Presencing Institute* (C.O. Scharmer, voir son ouvrage de 2009) développe des approches psycho-sociales de co-élaboration d'innovations et de novations. Avec d'autres chercheurs comme Peter Senge (MIT), et Joseph Jaworski (Arlington Institue) travaillant également dans ce sens, il forme des managers de haut niveau à la technique du presencing symbolisée par la lettre U : on y quitte la surface des choses (le copié-collé ou *downloading*) pour aller en profondeur par une technique de dialogue questionnant. Après une phase de méditation silencieuse on cherche à accueillir ses intuitions profondes. Ces intuitions donnent lieu à des prototypes de solutions qui seront essayés et régulés en situation et ensuite validés et consolidés par le groupe, avant d'être éventuellement diffusés

[81] Nous ne citons ici que deux éminents théoriciens de l'apport de l'expérience à l'apprentissage : David Kolb (1984) et Jack Mezirow (2001)

[82] voir Verrier & Sunmi Kim (2009). On nous a fait observer qu'à Paris 8 par exemple la FOAD coûte plus cher que la formation en présentiel. Il est certain qu'il faut compter plusieurs années d'investissement initial (écriture des cours, mise au point de la plateforme, formation des enseignants, publicité) avant de commencer à rentrer dans les frais voire économiser sur les dépenses.

[83] Voir la Route des Stages : http://route.stages.free.fr/catalogue/

plus largement.

Proche de ce groupe lié au MIT, il y a le mouvement désormais international du « *World Café* ». Développé en 2000 en Floride par Juanita Brown et David Issacs (2005), cette approche conversationnelle peut être considérée comme une variante intéressante de recherche-action. Son apport original sont:

- l'extrême attention portée à l'accueil et au bien-être des participants,
- la technique des petits groupes et des échanges organisés entre groupes.

À la fois très sophistiquées et organisées dans une ambiance chaleureuse et informelle, transversale aux classes sociales, les conversations se passent autour de petites tables avec des matériaux de recueil de traces écrites et dessinées. Après un certain temps les convives changent de place. Une seule personne reste assise à la table d'origine. Ainsi les conversations et les recompositions de groupes s'enchaînent jusqu'au moment d'une mise en commun à partir des traces produites à chaque table. L'esprit des *world cafés* veut que, plus la diversité parmi les convives est grande, plus la chance d'élaborer des idées originales et créatrices de valeurs augmente. Tout humain acceptant l'éthique de la discussion indispensable est qualifié pour participer. Comme dans le cas de la recherche-action existentielle, le principal enjeux est *le changement* à la fois profond et significatif en vue des enjeux concrets de vie et de travail.

Il est impossible ici d'explorer l'ensemble d'un paysage foisonnant d'initiatives les plus diverses et à la qualité variable. Ce qui nous importe ici c'est d'identifier les principales ressources pour la réforme nécessaire de la formation au management. Nous sommes cependant frappés par le fait que l'ensemble des techniques nouvelles ou plus anciennes identifiées ont en commun trois aspects :

- elles sont essentiellement démocratiques et non élitistes,
- elles valorisent le dialogue comme principale ressource et
- elles s'adressent aux personnes dans leur globalité y compris les aspects existentiels voire spirituels.

Par ailleurs elles ne semblent pas enracinées dans une religion ou idéologie en particulier et se veulent d'emblée planétaires et adaptables à tous les contextes culturels dont elles accueillent la diversité comme une ressource et non comme une difficulté inévitable. Elles sont ainsi des champs d'exercice, d'expérimentation et de réflexion pour les compétences transversales, les intelligences multiples et les dispositions d'esprit évoqués ci-dessus.

Un deuxième ensemble de ressources possibles pour féconder la réflexion sur l'éducation et la formation des managers et dirigeants est peut-être le champ mouvant, et en France peu reconnu, des pédagogies dites alternatives.

Le tableau ci-dessous - non exhaustif ! - liste certaines de ces pédagogies scolaires ou populaires qui nous semblent intéressantes à explorer pour en apprendre. La bibliographie contient des références utiles pour approfondir les nombreuses recherches encore à mener. Rien n'empêche de chercher aussi du côté des mouvances – New Age ou non – de développement personnel. Celui-ci a une réputation sulfureuse parfois justifiée. Mais sachant que l'innovation et la novation se font souvent à la marge ou par des rebelles (Rao, 2009), rien n'empêche de s'y intéresser tant qu'on évite de tomber dans les pièges d'utopismes prétendant avoir réponse à tout. La technique du blason (Galvani 1991) par exemple a été adoptée par nombre de formateurs d'adultes souhaitant faire travailler leurs étudiants sur leurs projets professionnels et personnels. Dans la formation continue assurée par des cabinets de formation et de conseil les approches imaginatives et mythologisantes exploitent le filon de l'imaginaire individuel et collectif comme support de travail sur soi. On peut y voir un développement fondé sur les recherches sur les représentations sociales et sur le remaniement psychique et identitaire menées par les courants psychanalytique et psychosociologique. Certains des courants de pédagogie scolaire y ont recours aussi, mais vont souvent bien plus loin dans l'originalité par l'organisation même de l'école en dévoluant de nouveaux rôles aux enfants qui ne sont pas seulement considérés comme des personnes à instruire, mais comme *des acteurs voire des auteurs de la vie scolaire*.

Pédagogies, Initiatives,Dispositifs, **Techniques sociales (*social technologies*)**	**Éléments descriptifs**	**Intérêt pour la formation/éducation des managers (mots clé)**
Pédagogie Freinet et pédagogies institutionnelles (Oury etc.)	Co-gestion de la classe par élèves et instituteur, fonctionnement par contrat, Réunions d'organisation, de concertation et de régulation.	Coopération, Autogestion, contrat
Pédagogie Krishnamurti	Holistique, conviviale, basée sur la sensibilité, la sagesse, le pragmatisme et la non violence, cette éducation se veut libre de conditionnement idéologique ou utopique et préconise le co-développement en communauté.	Réflexivité, douceur, méditation, recherche d'autres valeurs que les dominantes.
Pédagogie Steiner	Education par l'art, pédagogie par projets, respect des singularités individuelles et rythmes. Education par le *faire*, Production/participation culturelle valorisée plus que la consommation culturelle. Valorisation du travail y compris manuel comme source de développement humain.	Art comme vecteur d'apprentissage, Diversité culturelle et spirituelle, Coopération accompagnée plus fortement que chez Freinet, Valorisation du sujet et de la création individuelle et collective, Culture écologique (depuis 1920 !)
Pédagogie Montessori	Attentive au développement individuel de chaque enfant et aux « périodes sensibles » qui permettent des apprentissages spécifiques faciles car naturelles. Autogestion des enfants dans un cadre aménagé, *learning by doing*, éveil à la vie en groupe.	Individualisation des parcours, Matériels pédagogiques stimulants, Importance de l'environnement pour apprendre, Autodidaxie accompagnée.
Stages libres (exemple Route des stages, FORESCO : Formations Réciproques - Échanges de Savoirs - Créations Collectives,	Libre organisation et participation à toutes sortes de stages et d'activités de formation pour apprendre ce que l'on veut en le faisant avec des gens plus expérimentés.	Dé-marchandisation de la formation, responsabilisation des apprenants et des formateurs vraiment libres, Ouverture des possibles, métissages professionnels, sociaux et

l'association héritière du MRERS (mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs)		ethniques. Encouragement et soutien aux publics faiblement ou pas qualifiés, création de liens sociaux. Création de nouveaux espaces intermédiaires (ni publics ni privés).
Mouvances diverses de développement personnel *à la limite de la formation professionnelle.*	Grande variété d'idées et de techniques Travaillent surtout via le corps, les énergies, les dynamiques de groupe et l'imaginaire. A la limite du thérapeutique.	Une mine d'idées et de techniques sociales qui souvent fécondent la formation continue pour des séquences courtes insérées dans des projets de formation à caractère professionnel.

Fig. 4: Tableau des pédagogies alternatives sources de méthodes pédagogiques originales.

La question reste entière : Comment tirer de ces pédagogies, pour la plupart conçues soit pour des enfants, soit pour des publics en difficulté des savoirs actionnables[84] pour la formation des dirigeants et des managers ? En discutant de nos recherches certains interlocuteurs nous ont même dit : « Votre idée de changer le management et l'économie par une autre conception de la *business education* est à côté de la plaque, car la relation au monde et aux autres est déjà devenue une habitude profondément ancrée quand on entame ses études supérieures. Il faut commencer beaucoup plus tôt si vous voulez espérer que les choses changent vraiment ! »

En effet, le paradigme social de la compétition et celui, épistémologique, de la pensée linéaire disjonctive (Morin 1991) étant déjà mis en place par l'éducation scolaire, il faut peut-être envisager, au-delà d'une transmission de savoirs, un remaniement identitaire pour développer la coopération et la pensée complexe. Pour le sujet la question se pose tout autant : en sortant des institutions scolaires habituelles, il est plutôt suradapté sinon dans la soumission à l'autorité. Or, faire de la formation professionnelle un remaniement identitaire, une rééducation soulève des questions éthiques. Hannah Arendt (1958), dans *Condition de l'Homme moderne* écrit qu'à 18 ans l'éducation devrait être finie, sauf dans des cas particuliers, et faire la place à l'auto-éducation. Ayant produit son œuvre sur la thématique du totalitarisme, cela se comprend. L'éducation tout au long de la vie, ce slogan de la Stratégie de Lisbonne, pourrait devenir un outil dangereux d'assujettissement et d'emprise des pouvoirs politiques (ou autres) sur les individus en mettant en place leur adaptation continue aux seuls intérêts économiques.

Il en découle, que le critère essentiel dans une éducation des adultes doit être le caractère émancipant de celle-ci. Il ne doit en aucun cas s'agir d'« inculquer » un programme politique ou même des valeurs aussi nobles soient-elles dans l'esprit des futurs managers. Leur éducation doit par conséquent consister à leur permettre de vivre d'autres mondes que ceux qu'ils ont fréquentés pendant leur scolarité. Pour cela, il faudrait réfléchir aux contenus, mais, surtout, repenser les formes éducatives, c'est-à-dire les dispositifs.

Pour donner un exemple d'entrée en dialogue avec les pédagogies alternatives : Nous étudions en ce moment simultanément :

- le rôle de l'enseignement des mythologies du monde dans la pédagogie Steiner,
- les analyses de C. Salmon (2007) sur le storytelling et ses applications souvent manipulatoires en entreprises,

[84] sur la notion des *savoirs actionnables* voir Schön (1983) et Argyris (1993) ainsi que David (2007) qui s'interroge sur les savoirs actionnables en sciences de gestion.

et élaborons un concept pour de nouveaux usages du récit dans la co-construction du sens par des communautés de travail ou d'apprentissage. Ce nouveau concept serait un des *savoirs actionnables* dégagé de cette étude.

Conclusion

Cet article, après avoir tenté de situer la formation des managers dans le contexte socio-politique et économique autant que cela nous semblait possible dans ce cadre, s'est recentré sur les tâches très concretes des managers dans leur travail quotidien et la question de comment les y préparer. Pris entre le marteau des investisseurs financiers et l'enclume des revendications des employés et des attentes des clients, leur liberté d'influer sur l'économie dans son ensemble est sans aucun doute limitée.

Ce qui leur est confié est donc moins le sens du travail qui se définit en relation avec l'ensemble du système que la vie au travail. Pour animer cette vie il y a des socio-techniques dont ils peuvent user: c'est là leur très grande responsabilité. Vont-ils en user uniquement pour asservir et exploiter les membres de leur équipe, ou vont-ils chercher à négocier avec eux un équilibre - jamais définitivement acquis - entre les intérêts de l'organisation et ceux de tous les stakeholders (employés, consommateurs, planète, générations futures, actionnaires etc.) ?

Autour de ce défi de nombreuses recherches sont encore à mener:

Quelles sont les supports et les formes de formation et d'éducation propices au développement de la sensibilité à des questions éthiques ? Envoyer les futurs managers faire des stages dans des SCOP, des ONG, des entreprises se l'économie solidaire ? Comment accompagner ces stages ? Faut-il plus de formation en sciences sociales et humaines et, si oui, comment enseigner ces approches de façon vivante de façon à "toucher" les étudiants ? Comment s'assurer que les programmes de formation au management ne servent pas seulement à l'acculturation à la classe dominante (Abraham 2007), mais ouvrent à *tous* les mondes sociaux y compris à celui des exclus et des précaires ?

Il serait sans doute possible de trouver d'autres sources d'inspiration encore que celles présentées dans cet article. Nous avons choisi de ne pas parler des dispositifs pédagogiques innovants sur lesquels nous faisons des recherches depuis deux ans. Ils sont documentés sur le site du CIRPP et en attente d'une évaluation transversale. Nous suivons aussi les communications des écoles de management dans le monde entier en cherchant à apprendre de leurs dynamiques de R&D . Il aurait été possible, même souhaitable, d'explorer le management dans d'autres cultures, traditionnelles ou "en transition" vers d'autres possibilités du vivre ensemble et d'organisation économique.

Les champs théoriques et expérimentaux identifiés nous semblent nombreux, diversifiés et prometteurs. Nous en ignorons sans doute un grand nombre, notamment dans les domaines de l'économie sociale et solidaire et les universités populaires, où non seulement on crée et travaille intensément, mais où d'importants apprentissages ont lieu également. Apprendre dans le contexte quotidien de son travail (work based learning) est une thématique relativement récente en Sciences de l'éducation, mais rapidement devenue incontournable. Avec l'idée d'un crédit de formation tout au long de la vie attaché à chaque personne individuelle, de nouvelles formes d'apprentissages et de validation des acquis se développent. La mise en place de la flexicurité comportera à terme probablement des mesures facilitant cela. Le rôle du manager dirigeant comme développeur de ses équipes (et de lui-même) pour assurer que son organisation devienne une *learning organization* robuste, sera renforcé. Le concept du management émancipant (Barbier 2010 a)[85] trouvera peut-être

[85] Parmi ses nombreux rôles, le manager a celui de développer son organisation en assurant le développement des hommes et des femmes qui y travaillent. Or, de nos jours, on attend d'eux d'être responsables, autonomes et créatifs. Par conséquent le manager qui entend renforcer ces qualités doit être « émancipant ». L'oxymore du management émancipant a été théoriquement fondé par René

toute sa place dans une telle organisation. L'idée d'organiser les cursus de management dans les écoles de commerce sur le mode de la classe coopérative (Go 2009 et 2010), idée déjà en cours d'expérimentation[86], trouvera peut-être de nouvelles applications sur les lieux de travail même, et non seulement dans les SCOP. Sans rêves et sans expérimentations, il n'y aura pas de changement désirable mais seulement de l'adaptation forcée pour survivre tant bien que mal !

Une thématique très importante n'a pas été abordée non plus : celle de l'évaluation. Loin d'être seulement un outil de justification des choix opérés, un bon outil d'évaluation formative sert à la fois à une démarche qualité sur le mode de la recherche de l'excellence et à la régulation des processus de développement organisationnel.

Le nouvel outil d'évaluation et de développement organisationnel actuellement en cours de fabrication au CIRPP, tout comme les approches psycho-sociales présentées ci-dessus, est basé sur le dialogue et le recueil de traces et doit permettre d'étayer une progression co-décidée par les acteurs des écoles professionnalisantes sur les axes qui à un moment donné leur semblent les plus importants et urgents à travailler.

Il y a comme une loi hologrammatique qui fait que les ressources du changement sont à tous les niveaux les mêmes : l'expérience (expérimentation et observation), l'évaluation (et la réflexion), le dialogue (en groupes non homogènes) et l'imagination créative. Si on y ajoute le désir comme moteur et source énergétique du changement, on a là tous les ingrédients dont il faut prendre soin pour une transformation intelligente de la formation des managers.

Bibliographie

Abraham Y.-M. (2007). Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC » dans *Revue française de sociologie* 2007/1, Volume 48, p. 37-66.

Agamben, G. (2007). Qu'est-ce qu'un dispositif ? Paris: Payot & Rivages.

Arendt, H. (1958, édition française de 1983), *La condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.

Ardoino, J.

- (1993). "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives." in *Pratiques de formation - Analyses* 25-26: 15-34.
- (1999). *Education et Politique.* Paris: Economica.

Ardoino, J. & G. Berger (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes.* Paris: Rirelf.

Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action, A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change.* San Francisco : Jossey-Bass.

Barbier dans un ouvrage en cours de publication mais déjà accessible aux chercheurs sur http://www.cirpreau.ccip.fr/webCIRPP/index.jsp

[86] Pour accéder aux écrits de Nicolas Go, voir adresse web de la note précédentes. Les résultats des expérimentation en cours seront communiqués ultérieurement.

Aubert N. & De Gaulejac V. (1991, nouv. éd. 2007). *Le coût de l'excellence.* Paris : Seuil.

Autor, D.H. & Levy, F. & Murnane, R.J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: an Empirical Exploration. In *The Quarterly Journal of Economics*, November 2003, 1279 - 1333.

Avenier, M.-J. & Schmitt, C. (2007, sous la dir. de). *La construction de savoirs pour l'action*. Paris: L'Harmattan. Coll. Action & Savoir.

Ballay J.-F., (2010). *Le manager face au corps social : Alcibiade des temps moderne ?* téléchargeable sur :
http://www.formaguide.com/article.php3?id_article=3917 .

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

Barbier, R.

- (1996). *La recherche□action*. Paris: Economica, Coll Anthropos.
- (2009). Penser « autrement » la recherche en éducation et l'innovation pédagogique dans les institutions contemporaines . Conférence au *Colloque international de l'AFIRSE* (en mai 2009 à Montréal).
- (2010 a). *Le management émancipant*. Manuscrit © CIRPP – 2010 non encore publié, accessible aux chercheurs sur http://www.cirpreau.ccip.fr/webCIRPP/index.jsp
- (2010 b). *Approche du Vide sans œillères en spiritualité laïque*. téléchargé le 26 Mai 2010 sur: http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=1368 .

Becker, H.S.(trad. fr. 1985, 1ère éd. 1963). *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris : Métailié.

Ben Mahmoud Jouini, S., F. Charue-Duboc, et al. (2007). "Favoriser l'innovation radicale dans une entreprise multidivisionnelle. Extension du modèle ambidextre à partir de l'analyse d'un cas." *Revue Finance Contrôle Stratégie* 10 (Septembre): 5-41.

Bihr, A. (2007). Capital ...humain. dans *Le Monde Diplomatique* Décembre 2007. p.28.

Boltanski L.& Chiapello E. (1999) *Le nouvel esprit du capitalisme.* Paris : Gallimard.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons et Pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris Seuil.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P. and L. Wacquant (1992). Extrait de Réponses. Paris, Seuil: 78-80.

Brown, J. & Issacs, D. (2005). *The World Café : Shaping Our Futures Through Conversations That Matter.* San Francisco/ Berrett & Koehler.

Brusoni, S. & Prencipe, A. (2001). "Knowledge specialization, organizational coupling and the boundaries of the firm : why do firms know more than they make." *Administrative Science Quarterly* 34(Dec): 388-410.

Castoriadis, C.

- (1975). *L'institution imaginaire de la société.* Paris : Seuil.
- (1996). *La montée de l'insignifiance. Les Carrefours du Labyrinthe IV*. Paris : Ed.Seuil.

Chirpaz, F. (2001/2001). L'Homme précaire. Contribution au Colloque international organisé par l'Institut de Philosophie de l'Université de Varsovie et publiée dans le recueil bilingue *Subjectivité et identité*, Varsovie 2001. Téléchargé le 18 Mai 2010 sur http://www.contrepointphilosophique.ch/Archives/Sommaire/Sommaire.html .

Cho, K. (2009). *Re-skilling Europe for the new global knowledge economy*. Téléchargé le 12-5-2010 sur http://knowledge.insead.edu/EBSreporto090422.cfm?vid=221

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France - Puf.

Clot, Y & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail : Concepts et méthodes . In *Travailler*, vol. 4 7 – 43.

Clozel, C. & Vial, M. (1994). "Le complexe ou le manque à modéliser". Communication au Colloque *Quatrième rencontre MCX Modélisation de la complexité d'Aix-en- Provence* des 9/10 juin 1994.

Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*, Paris : Éditions Odile Jacob.

David, A. (2007). Scientificité et actionnabilité des connaissances en sciences de gestion : renversons la perspective ! dans : Avenier, M.-J. & Schmitt, C. (coord.), *La construction de savoirs pour l'action.* Paris : L'Harmattan, Coll. Action et savoir. Rencontres.

De Geuser, F. & Fiol, M. (2003). Faire face à des situations complexes. La blessure narcissique des managers, in Moingeon B. (Ed), *Peut-on former les dirigeants ? L'apport de la recherche*. Paris : L'Harmattan, 99-125.

De Geuser, F. & M. Fiol (2004). "La déformation continue des managers." *Les cahiers de recherche HEC* 801/2004.

Dejours, C. (1998). *Souffrance en France.* Paris : Le Seuil. Collection Histoire immédiate.

Dejours, C. (2008). *Travail, usure mentale*. Paris: Bayard Centurion.

Desjeux, D. (1994). *Le sens de l'autre. Stratégies, réseaux et cultures en situations interculcurelles*. Paris: L'Hamattan.

Détienne, M. (2009). *Les ruses de l'intelligence - La Mètis Des Grecs*. Paris: Flammarion.

Dewey J. ,(1916 rééd. 2005). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* . New York: Cosimo Classics .

Drummond, M. B. (2005). Building partnerships for service-learning. *Academy of Management Learning and Education,* 4(3), 379–382.

Dubet, F. (2005). *Pour une conception dialogique de l'individu. L'individu comme machine à poser et à résoudre des problèmes sociologiques*. Téléchargé le 26 Mai 2010 sur : http://www.espacestemps.net/document1438.html .

Dupuis, F. (2001). *L'alchimie du changement. Problématique, étapes et mise en oeuvre.* Paris : Dunod.

Ehrenberg A. (1998 éd.2000). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob. Coll. Poches.

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème.* Paris: Librairie Philosophique Vrin.

Favre, D. (1995). Conception de l'erreur et rupture épistémologique. *Revue française de pédagogie*, 85-94.

Feldman, D. C. (2005). The food's no good and they don't give us enough: Reflections on Mintzberg's critique of MBA education. *Academy of Management Learning and Education,* 4(2), 217–220.

Fine, C. and D. Whitney (1996). Is the Make or Buy decision process a core competence ? . *Working Paper - MIT Center for Technology, Policy and Industrial Developmen*t. Cambridge, MA.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir.* Paris: Editions Gallimard.

Foucault, M. (1981-1982, éd. 2001). L'Herméneutique du sujet. *Cours au Collège de France*, , Paris : Gallimard/Seuil.

Fourcade, F. (2004). Les stratégies modulaires des équipementiers automobiles : définition, enjeux, méthodologies de conception et modèles financiers. *CRG. Paris, Ecole Polytechnique*: 330.

Fourcade, F. (2008). *Le cas Sysmod. Contrôle de Gestion et Pilotage de la Performance*. Paris: Gualino Editeur: 403.

Freinet, C. & M. Freinet (1994). *Oeuvres Pédagogiques*. Paris: Seuil.

Fromm, E. (1973, éd. française 1975). *La passion de détruire. Anatomie de la destructivité humaine.* Paris: Laffont.

Galvani, P. (1991*) Autoformation et fonction de formateur*. Lyon : Chronique sociale.

Gardner, H.

- (1983; 1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences,* New York: Basic Books. The second edition was published in Britain by Fontana Press.

- (2009). *Five Minds for the Future*. Harvard Business School Press.
- (1998/2004). *A Multiplicity of Intelligences: In tribute to Professor Luigi Vignolo.* Téléchargé le 30 Mai 2010 sur : http://www.howardgardner.com/Papers/papers.html

Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning and Education*, 4(1), 75–91.

Giust-Desprairies, F.
- (2003a). *La figure de l'autre dans l'école républicaine.* Paris : P.U.F.
- (2003b). *L'imaginaire collectif.* Paris: Eres.
- (2004). *Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique.* Paris : Éditions Téraèdre.

Go, N.
- (2004).*L'art de la joie. Essai sur la sagesse.* Paris : Buchet-Chastel.
- Téléchargeables sur demande à http://www.cirpreau.ccip.fr/webCIRPP/index.jsp :
  - (2009). *Quel Manager pour le XXIème siècle dans un esprit humaniste, en tenant compte de la complexité et des enjeux mondiaux de l'écologie?*
  - (2010a). *Approche coopérative et complexe en éducation 2010.*
  - (2010b). *Les apports de l'épistémologie de la complexité dans les pratiques éducatives des écoles de la CCIP* .

Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux deColl.s handicaps*. Paris : Éd. de Minuit.

Goleman, D.
- (1996). *Emotional Intelligence : Why It Can Matter More Than IQ.* New York : Bantam Books.
- (1998). *Working with Emotional Intelligence.* New York : Bantam Books

Gosling, J., & Mintzberg, H. (2004). The Education of Practicing Managers. *MIT Sloan Management Review*, *45*(4), 19-22.

Gros, F. (2004). *Michel Foucault*, 3e éd, Puf, coll. « Que sais-je ? »

Hertz N. (2001). *The Silent Takeover.Global Capitalism and the Death of Democracy*. Portsmouth : Heinemann.

Honneth A. (2002). Reconnaissance et justice. dans *Le passant ordinaire. n°38* janvier 2002 - février 2002.
Téléchargé le 2/10/2010 sur http://www.passant-ordinaire.com/revue/38-349.asp .

Hourst, B. (2008). *Management et intelligences multiples : la théorie de Gardner appliquée à l'entreprise.* Paris: Denis PLAN – Dunod.

Janne H. (1968). *Le système social. Essai de théorie générale,* Belgique, Editions de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles.

Jaworski, J. (1998) *Synchronicity :The Inner Path of Leadership.* San Francisco : Berrett Koehler.

Jodelet, D.
- (1989). *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F.
- (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. Dans *Connexions* 2008/1 - n° 89, 25-46.

Jonnaert P.(2009) *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique.* Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2007). *Evaluation et Developpement professionnel.* Paris: L'Harmattan.

Jullien, F.
- (2002). *Traité de l'efficacité.* Paris: Le Livre de Poche.
- (2009). *Les Transformations Silencieuses.* Paris: Grasset.

Jung C.G. (1933, éd 1964) *Dialectique du Moi et de l'inconscient.* Paris : Gallimard, Coll. Folio Essais.

Kaufmann L.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu. Une autre vision de l'homme et de la construction du sujet.* Paris : Nathan, Coll. Essais et recherches).

Kempf, H. (2007)*Comment les riches détruisent la planète. Paris:* **Seuil.**

Kim, Sunmi & Verrier C. (2009). *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université - Implication et pédagogie*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Perspectives en éducation.

Krichewsky, M. (2008). Les compétences clé de l'Union Européenne, un outil de référence pour réformer nos systèmes éducatifs et de formation : réflexion critique. Dans *Questions Vives*, Vol.5, N° 10 (Déc. 2008) 93 – 109.

Kolb, D. A. (1984*). Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Lainé, A. (2005). *Quand l'expérience se fait savoir : L'accompagnement en validation des acquis*. Paris : Erès.

Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. in *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 15, 193-203.

Levinas, E. (2006). *Altérité et Transcendance.* Paris: Le Livre de Poche.

Lhérété H. (2009) Tout plaquer : une aventure à haut risque. Dans *Sciences humaines N°205* – Juin 2009.

Mauss M., [1933-1934] 1950, « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », *in* MAUSS, M., *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris.

McLuhan, M. (trad. 1968) *Message et Massage, un inventaire des effets*. Paris, Ed Jean-Jacques Pauvert. (titre original : **(en)** *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*, Bantam Books, New York, 1967.)

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : Développer l'autoformation.* Lyon : Chronique Sociale.

Mintzberg, H.

(2010). Managing on three planes. *Leader to Leader*, *2010*(57), 29-33.

(2009). *Managing*. San Francisco : Berrett & Koehler.

(2004). Third Generation Management Dévelopment. in *TD March 2004.*

(2004). *Des managers des vrais, pas des MBAs !* Editions d'Organisation, (édition originale en anglais : (2004). Managers, not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development. San Francisco: Berrett & Koehler.)

(1999). Managing quietly. *Leader to Leader*, *1999*(12), 24-30.

Mintzberg, H., Simons, R., & Basu, K. (2002). Beyond Selfishness. *MIT Sloan Management Review*, *44*(1), 67-74.

Morin E.

(2003, avec Ciurana E□R. & Motta R.D.). *Eduquer pour l'ère planétaire : La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines.* Paris : Éd. Balland.

(1991). *La méthode 4. Les idées: leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation.* Paris : Éditions du Seuil.

Moss-Kanter R.

(2009) Transforming Giants. Panel de Discussion au *Centennial Global Business Summit de 2008*. Harvard Business School (Summit Report).

(1989, new edition 2000). *When Giants Learn to Dance.* New York : Simon & Schuster. Coll. Touchstone.

Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinarité : Manifeste*. Paris: Edition du Rocher.

Nicolescu, B. (2006) Heisenberg et les niveaux de réalité. dans *Le Journal des chercheurs*. http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=538 , accédé le 5/01/2011.

Noiville, F. (2009). *J'ai fait HEC et je m'en excuse*. Paris: Stock.

Otto R. (trad. fr. 1949). *Le Sacré*, Paris, Payot, , (1e éd. 1917).

Patton P. (1992). Le sujet de pouvoir chez Foucault. *Dans Sociologie et sociétés*, vol. 24, n° 1, 1992, p. 91-102.

Paugam S. (2009). *La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté.* Paris :P.U.F. Coll. Quadrige Essais Débats.

Payne, W.L. (1986). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire*. Dissertation Abstracts International, 47, (01), p. 203A. (University Microfilms No. AAC 8605928).

Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Téléchargé le 5□1□2010 sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Textes_2001.html

Perroux F. (1963). Introduction à *Oeuvres*, Economie I (ed établie par Max. Rubel) de Karl Marx, Bibliothèque de la Pléiade.

Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2002). The end of business schools? Less success than meets the eye. *Academy of Management Learning and Education*, 1(1), 78–95.

Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2004). The business school 'business': Some lessons from the US experience. *Journal of Management Studies*, 41(8), 1501–1520.

Prigogine, I. (2001). *L'homme devant l'incertain.* Paris: Odile Jacob.

Quint, B. (1997). "Coopetition : Sleeping with your enemy." *Information Today* 21(6): 7-47.

Raelin, J. A. (1994). Whither management education? Professional education, action learning and beyond. *Management Learning*, 25(2), 301–317.

Rao, H. (2009). Market rebels and radical innovation. In *The McKinsey Quarterly*, January 2009.

Ricœur, P.

- (1990). *Soi-même comme un autre*,. Paris : Ed. Seuil, 1990.
- (1997 trad.française de 1986) Lectures on ideology and Utopia) *L'idéologie et l'utopie.* Paris : Seuil.
- (2005) *Devenir capable, être reconnu*. Texte écrit pour la réception du Kluge Prize, décerné aux États-Unis (Bibliothèque du Congrès) à Paul Ricœur. Téléchargé le 23 Mai 2010 sur : http://www.diplomatie.gouv.fr/.../Revue_des_revues_200_1152AB.pdf

Riveline, C. (1993) La gestion et les rites. *Annales Des Mines* - Décembre 1993. Consulté le 5/01/2011 sur http://www.riveline.net/ .

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Wellfunctioning Society.* Cambridge (Massachusetts) : Hogrefe & Huber.

Rychen, D. & Salganik, L.H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations.* Kirkland, WA : Hogrefe & Huber Publishing.

Salmon C. (2007/08). *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits.* Paris : Éd. La Découverte.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. In *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard.

Scharmer, C.O. (2009). *Theory U. Leading from the Future as It Emerges. The Social Technology of Presencing.* Foreword by Peter Senge.San Francisco: Berrett-Koehler.

Senge, P.M. (2006 new edition). *The Fifth discipline : The Art & Practice of the Learning Organization*. Broadway Business.

Schön, D. (1983). *Reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agirprofessionnel.* Montréal : Logiques.

Sédillot R. (1988). *Les deux cent familles. Vérités et légendes*. Paris : Perrin.

Semler, R. & Mintzberg H. (2005*), Managers Not MBAs: Debating the Merits of Business Education.* Entretien filmé au MIT. Consulté le 15/05/2010 sur http://mitworld.mit.edu/video/302 .

Simondon, G. (1989 et 2007). *L'individuation psychique et collective.* Paris : Aubier.

Spinoza B. (1677, éd ; traduite en fr. 1842 par Saisset). *Éthique, partie III. De l'origine et de la nature des passions.* Téléchargeable à : http://fr.wikisource.org/w/index.php?title=L%E2%80%99%C3%89thique/Partie_III

Stiegler B. (2007). Questions de pharmacologie générale. Il n'y a pas de simple pharmakon dans *Psychotropes Vol. 3 N°3-4*, éd. de Boeck Université, p.27-54.

Touraine A. (2005). *Un nouveau paradigme : pour comprendre le monde d'aujourd'hui.* Paris :Fayard.

Vaillé, H. (2005). L'intelligence et l'école sous l'oeil des psychologues. Dans *Sciences Humaines* N°161 – Juin 2005.

Veltz P. (2008). *Le nouveau monde industriel*. Paris : Gallimard.

Vermersch, P. (2010, 6e édition). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.

Vial, M. (1997). Modèles - Références - Méthodes en Sciences de l'éducation : L'articulation des contraires. S*ynthèse présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches.* Université de Provence, UFR Psychologie et Sciences de l'éducation - Département des Sciences de l'éducation Aix Marseille I. téléchargeable sur http://www.michelvial.com/html_mv/annees_96_00_mv.html .

Welnowski-Michelet P. (2008). *L'identité à l'épreuve de l'exclusion socioprofessionnelle.* Paris: L'Harmattan.

Winnicott D.V. (1971, éd.1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Yelland R. (2008). *OECD Initiative on Assessing Higher Education Learning Outcomes* (AHELO). Téléchargé le 12/5/2010 sur http://www.iau-aiu.net/conferences/Utrecht/presentations/Yelland.pdf

Zarifian P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Paris : Éditions Liaisons.

Rapports, articles de presse, internet.

Ars Industrialis (association critique du système économique) : http://www.arsindustrialis.org/ Skhole (critique du système éducatif) : http://skhole.fr/

Bradshaw, D. New ideas in tough times. *In Financial Times* du 6 December 6 2010.

Bordigoni, M. (2000) Rapport Final « jeunes sans diplôme et risque d'exclusion sociale. Exploitations spécifiques de l'enquête "Génération 92" pour l'Observatoire de la Pauvreté et de l'Exclusion téléchargé le sur : http://www.cereq.fr/cereq/gene92/wp6.pdf

CEDEFOP

(2008). *The Shift to Learning Outcomes : Conceptual, Political and Practical Developments in Europe*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.

(2010), *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Damon J. (2008) , *Grenelle de l'insertion*. Rapport Général. 27 Mai 2008.

Économie solidaire et sociale dans certaines Grandes Écoles :

ESSEC : http://www.essec-entrep-social.com/fr/index.html

HEC/ESCP : http://alternative.hec.fr/tiki-index.php

Univ. Aix/Marseille : http://sceco.univ-aix.fr/formations.php?IdProfil=9&IdDiplome=133

Univ. Lyon2 : http://eco.univ-lyon2.fr/368-Master-2-Entrepreunariat-projets-socio-economiques-parcours-Economie-Sociale-et-Solidaire.html

European Commission

(2006). *The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*, Annexe à la Recommandation du Parlement et du Conseil Européens du 18 Décembre 2006 ; publié au JO de l'UE le 30 Décembre 2006/L394.

(2009). *New Skills for New Jobs Anticipating and matching labour market and skills needs*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Executive Office of the President *(U.S.A.)*. Council of Economic Advisers (2009). *Preparing The Workers Of Today For The Jobs Of Tomorrow.* Téléchargé le 15/05/2010 sur http://www.whitehouse.gov/assets/documents/Jobs_of_the_Future.pdf

INSEE : niveaux de formation en France : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=T10F104#tableaux .

INSEE: inégalités sociales en France:

http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/default.asp?page=dossiers_web/inegalites_sociales/inegalites_sociales.htm

NEF (société coopérative de finances solidaires) : http://www.lanef.com/ .

PISA : http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html .

Trouvé P. (2010), Les PME coopératives, entre rêve et réalité. Dans *Le Monde Économie* du 30 Mars 2010 p.3.

Stéphane Amaru site & blog :

http://blogs.esthetic-factory.fr/stephane_amaru/a-propos/
http://www.stephaneamaru.com/menu.html
http://www.myspace.com/stephamaru .

Sites renseignant sur les pédagogies alternatives citées dans l'article :

http://www.krishnamurti-france.org/Brockwood-Park-Apprendre-a-aborder-la-vie
http://www.steiner-waldorf.org/
http://www.freinet.org/
http://www.montessori-formations.fr/
http://www.montessori.fr/
http://ceepi.org/
http://ecolesdifferentes.free.fr/
http://www.ecole-vivante.com/ .

Apprendre hors des institutions et par l'expérience:

http://route.stages.free.fr/
http://www.larucheauxsavoirs.org/index.php/post/2009/07/13/FORESCO

Sites sur les conflits et les problèmes liés aux cultures OGM:

http://www.agencebio.org/pageEdito.asp?IDPAGE=46

Filmographie

Pierre Carles (2001), *La sociologie est un sport de combat* . 2h26. En DVD chez Atheles. (Film sur Bourdieu)

Dominium Mundi - L'Empire du management France, 2007, 67mn Conçu par Pierre Legendre, Gérald Caillat, Pierre-Olivier Bardet Sur un texte inédit de Pierre Legendre Une coproduction : ARTE France, Idéale Audience. (En DVD chez l'Harmattan).

Jean-Robert Viallet (2009) *La mise à mort du travail*. Film documentaire de 192 miutes. téléchargeable à http://www.imineo.com/documentaires/societe/faits-de-societe/mise-mort-travail-video-11322.htm?gclid=CN_hoYO4hqECFR2Y2AodOy_RmQ .

La Ville est à nous. Le budget participatif à Porto Alegre. Film de 26' diffusé en 2000 sur France 3 dans le cadre de la série Saga-Cités. (Réalisateur Bernard Loche ?)

Sylvie Cann (2005), *Un manager qui décoiffe.* Film documentaire de 52'. Coproduction Crescendo films & France5.

2.2.6

Krichewsky, M. (2011). Note de lecture : Datar, S.M. & Garvin, D.A. & Cullen, P.G. Boston (2010), Rethinking the MBA. Business Education at a Crossroads, Harvard Business Press, dans Krichewsky, M. Fourcade, F. (sous dir.), *Pratiques de formation. Analyses.* N° 60/61, Université Paris 8, 2011, 241-247.

Rethinking the MBA. Business Education at a Crossroads
Datar, S.M. & Garvin, D.A. & Cullen, P.G.
Boston : Harvard Business Press., 2010, 378 p.

En 2005, la publication de *Des managers, des vrais et pas des MBA* de Henry Mintzberg avait suscité beaucoup d'interrogations et quelques inquiétudes dans les écoles de commerce. L'ouvrage de ces trois enseignants-chercheurs de la *Harvard Business School* ne se contente pas de montrer la – relative – inadéquation des cursus de MBA aux besoins du marché, mais se donne les moyens d'une étude comparative de sept cursus de MBA (un européen et six américains) qui cherchent à relever les défis du management de notre époque.
La première partie fait le diagnostic de la formation au management *en général,* un diagnostic basé sur des entretiens avec respectivement une trentaine de managers de haut niveau et d'enseignants et directeurs d'écoles de commerce. Les auteurs ont donc investi beaucoup de temps et d'efforts dans la création d'une base de données pour leur recherche qu'ils voulaient « *heavily empirical* ». Des entretiens semi-directifs complétés par un grand nombre d'échanges informels centrés sur les «faiblesses, déficiences et lacunes » des formations MBA ont permis de comprendre qu'il reste beaucoup à faire pour renforcer la créativité, la pensée autre qu'analytique – complexe (appelée ici intégrative) et critique, par exemple – et tout ce qui est communément appelé les *soft skills*. Aussi bien
l'organisation des cursus que la pédagogie devraient évoluer pour répondre aux besoins insatisfaits du terrain. La deuxième partie présente sept études de cas d'écoles de commerce qui ont essayé, elles, chacune de façon originale et unique, de résoudre les problèmes en remaniant leur MBA autour d'une idée. Le choix d'organiser l'innovation autour d'une idée maîtresse correspond à la nécessité de se démarquer des concurrentes, d'attirer par quelques traits saillants des clients sensibles à une thématique particulière. Mais en même temps on possède ainsi un principe d'ordre permettant une meilleure lisibilité du foisonnement des enseignements et autres activités proposées. Car derrière la crise des *business schools* se dessine *une crise de sens quant au métier de manager*, comme Mintzberg l'avait déjà montré dans ses études cliniques en étudiant de près le travail quotidien de nombreux managers : Les managers, dans leur double fonction de développeursleaders et de gestionnaires-organisateurs, travaillent dans des configurations extrêmement variables et avec des partenaires, des enjeux, des temporalités e des responsabilités forts divers et difficiles à intégrer. Ils sont donc à la fois difficiles à définir et à former par suite du flou des contours de leurs activités. Leur formation, dans ce contexte, ne peut sans doute pas signifier la production d'une professionnalité presque parfaite dans le sens d'acquisition d'algorithmes et de schémas d'action que la personne ainsi formée n'aurait plus qu'à appliquer en situation, à « faire tourner ». Le principal défi du manager semble être la complexité de son travail, la nécessité de *configurer des situations confuses de façon à en faire des problèmes à résoudre* : *«make order from noise"* (von Foerster). Face à ce défi d'ordre pratique, il y a celui des écoles de management qui ont, elles, des savoirs académiques bien organisés et rationnellement argumentés à proposer. Si elles se contentent de les proposer tels quels par une transmission classique de savoirs dont l'acquisition par les étudiants est dûment certifiée à la fin du cursus, l'abîme
entre les savoirs enseignés et les défis du terrain *gap between theory and practice* (p. 77),

s'ouvrira sous les pieds du jeune manager dès son entrée en fonction. Et encore lui faut-il trouver un poste à la hauteur de ses espérances, car nombre de grandes entreprises préfèrent maintenant recruter en interne des personnes qu'elles ont formées elles-mêmes, riches d'expériences et de connaissances à la fois dans leur secteur et dans l'organisation qui les emploie. Aux écoles d'apporter les preuves de la plus-value que produisent leur cursus coûteux !

La *Booth School of Business* de l'université de Chicago, fonctionnant avec une grande flexibilité de l'offre, favorise *l'individualisation des parcours* tout en valorisant les disciplines enseignées, sans retrancher sur le caractère académique des cours.

INSEAD tente de développer son MBA en misant sur l'aspect *globalisation*. Une scolarité éclatée sur plusieurs campus entre Fontainebeau, Singapour et Wharton et l'accueil d'un grand nombre d'étudiants étrangers assurent une multiculturalité de tous les instants.

Le *CCL (Center for Creative Leadership)* dans la Caroline du Nord, en partant de l'idée que le leadership n'est pas inné mais s'apprend, cherche à amener ses étudiants à un véritable travail sur eux-mêmes. L'évaluation à 360° et le choix de « pousser les étudiants hors de leur zone de confort » permettent une remise en question continue des représentations, des schèmes d'action et le développement de compétences en situation. Les défis lancés veulent « faire fondre » les certitudes… une pédagogie du changement inspirée entre autres par E. H. Schein et sa théorie du changement fondée sur les travaux de Kurt Lewin.

Face aux défis, il y a les réseaux que co-construisent les étudiants : un manager a besoin d'alliés ! Sous l'influence de Henry Mintzberg, CCL a mis en place une expérimentation appelée LGE (*Looking Glass Experience*). C'est une société fictive de production d'instruments d'optique. Elle permet la simulation de situations de management assez proches de la réalité et doit permettre d'entraîner les jeunes managers à faire face à la complexité par un engagement plus fort dans la situation que ne le permettent les *case studies*. *Harvard Business School,* après avoir fêté en 2008 les 100 ans de son existence par un grand colloque critique sur la formation au management, continue de prospérer sur sa réputation et sa méthode des *case studies*. Utilisées dans toutes les disciplines enseignées, elles se sont considérablement complexifiées ces dernières années et ne se contentent plus de confronter les étudiants à des problèmes déjà configurés mais à la complexité de situations ambiguës.

Le renouveau de HBS semble se faire par des projets appelés « initiatives » : Initiatives multidisciplinaires, d'entrepreneuriat social (dès 1993 !), « globale », de santé… Ces initiatives permettent aux étudiants et à leurs professeurs d'entrer en dialogue avec le réel. On pourrait dire que c'est une méthode de chantiers. Ce qui caractérise HBS aussi, c'est la place très importante de la recherche, la création d'un institut de formation de formateurs (le *Christensen Center for Teaching and Learning*) et une tradition de travail en équipe entre les enseignants. Les cursus, organisés sur deux ans, sont divisés en tronc commun et en enseignements optionnels. Certains étudiants s'inscrivent simultanément au MIT voisin. HBS définit sa « zone proche de développement » – pour étendre ce terme de Vygotsky aux organisations - par les mots-clés suivants : *globalisation, développement du leadership, pensée critique, apprentissage expérientiel*. Le cas de la *Yale School of Management* (SOM) est intéressant, parce que c'est un MBA de taille très modeste (208 étudiants en 2008). Depuis 2005, avec l'arrivée du nouveau directeur Podolny, SOM est entrée dans une transformation profonde, relatée de façon assez détaillée par Datar, Garvin et Cullen, qui démontrent l'importance d'impliquer peu à peu l'ensemble de l'équipe enseignante dans le processus de changement, même s'il y a un petit groupe moteur. Le nouveau curriculum de SOM met l'accent sur l'apprentissage en petits groupes, et le développement de savoir-faire et de savoir-être à côté des traditionnels savoirs académiques. La vocation de l'école est réaffirmée ainsi : « Nous voulons former des leaders et non pas des technocrates ! ». Une série de rencontres entre enseignants a permis de préciser les visées du MBA et, lors d'un travail en binômes, les

nouveaux modules ont été écrits autour des acteurs et instances importants dans le travail des managers : les clients, l'organisation, les situations complexes. Des cours vraiment originaux ont été conçus ainsi :
Le *Individual Problem Framing Course* p. ex., qui cherche à développer la faculté de structurer des situations complexes en vue de les traiter. Le *Careers Course* apprend aux étudiants à devenir les entrepreneurs de leurs propres carrières entre autres en étudiant celles de gens célèbres avant eux : par exemple Sam Walton, Warren Buffet, Gandhi…
Le cours *Organizational Perspectives* part du travail managérial dans ses trois composantes *engage, motivate and lead*. La forme des cours est constamment améliorée en intégrant les retours par les étudiants. Il semble y avoir, sinon la technique consciente, au moins l'esprit de la recherche-action dans cette petite école de management. Ce processus est aussi fécondé par l'actualité socioéconomico-
politique (par exemple la crise financière actuelle). Yale cherche à être un système ouvert.
La *Stanford Graduate School of Business* sur la côte ouest des Etats-Unis a changé son MBA en 2007 et s'est même dotée d'un nouveau campus qui facilite le travail en groupes restreints. Comme à Harvard, le corps professoral considère que la proximité entre recherche et expérience pratique est importante. Une de leurs difficultés consiste à former des étudiants ayant des niveaux académiques et d'expérience très différents. L'individualisation des parcours avec une bonne partie de l'enseignement à la carte et une proposition de coaching et de travail en petits groupes apparaissent des choix logiques dans ces circonstances. Comme à Yale, les changements ont été portés par l'ensemble du corps professoral qui a investi du temps et des idées dans la refonte des programmes. La première année du cursus de deux ans a l'air d'être plus académique tandis que la deuxième année – après des expériences de stages à l'étranger – permet une mise en perspective et un approfondissement en relation avec la réalité du management et selon les besoins individuels des étudiants. La réforme a renforcé l'accent sur les questions de leadership, de la globalisation, des relations humaines et de la communication. L'ambition dans tous les cours est de donner des concepts mais aussi des outils, et d'informer les pratiques. Deux cours assez originaux présentés concernent des séminaires de synthèse.
Le premier permet aux étudiants de mettre en pratique ce qu'ils ont appris lors de trois simulations de réunions de managers autour de situations complexes. Il fonctionne comme un intégrateur entre savoir académique, savoir-faire et savoirêtre, mais pourrait sombrer dans l'applicationnisme si on n'y prend pas garde, car les simulations tendent la plupart du temps à simplifier ce qui, dans la réalité, peut être extrêmement complexe et conflictuel. La deuxième porte sur les projets de vie et professionnels des étudiants et tente de semer les graines de l'apprendre tout au long de la vie. Il aborde des thématiques comme *épanouissement* et *sens, échec* et *résilience*, *transitions* et *transformations*. Ce second séminaire de synthèse permet peut-être de contrebalancer l'accentuation de la pensée analytique critique (*CAT courses*). Il fonctionne sur les modes philosophique et clinique et semble à la fois peu contrôlable quant à son efficacité et très prometteur en ce qui concerne son potentiel.
Dans la *conclusion,* les trois auteurs mettent en garde contre des changements qui ne seraient que rhétoriques et à visée commerciale. Les vrais changements ont un coût, ce qui paraît normal, un changement de *business model* étant un investissement prometteur pour le futur développement des écoles. Un danger, peut-être insuffisamment souligné dans ce livre, serait de concevoir le besoin de changement en termes de *manques* (*shortfalls* et *gaps*, p. 322). Ce serait une régression par rapport à l'ambition de l'ouvrage de *repenser*, c'est-à-dire *reconcevoir* la formation des managers. La recherche a été menée juste avant la crise économique de 2008. Dans la conclusion, les auteurs constatent que les défis les plus ardus sont de nature systémique et économique. En effet, le sens même du système capitaliste dans sa forme actuelle est en question. Faire quelques cours de RSE1 et faire réfléchir à la

dimension éthique des décisions managériales ne suffira sans doute pas. Près de 50% des étudiants inscrits en MBA ont le projet de se faire embaucher dans le secteur financier pour gagner aussi vite que possible autant d'argent que possible. Leur prêcher la bonne parole ne produira en aucun cas beaucoup d'effet. Ils ont plutôt *besoin d'expérimenter autre chose*. Les managers à l'esprit entrepreneurial sont, eux, en régression ! Espérer que les écoles de commerce puissent exercer une bonne influence sur le système sans que simultanément le pouvoir politique impose des changements et un contrôle accru au secteur financier peut paraître angélique. Les auteurs recommandent de recruter beaucoup plus largement et de mélanger ces étudiants avec d'autres, venant par exemple des sciences sociales, et de proposer des cours thématiques à caractère social incluant des expériences et expérimentations sur le terrain.

Les possibles modèles de coévolution des systèmes économico-politiques, de formation et de management restent à explorer par les chercheurs. La plupart des changements constatés concernant plutôt la 1ère année, les auteurs misent sur la mise à plat de ce qui se passe dans les deuxièmes années

pour un futur développement des MBA. L'idée qui ressort avant tout de leur recherche est que les savoirs académiques, pourtant indispensables, n'ont que peu de valeur si on ne leur associe pas dans la même mesure des savoirs pratiques. *Without a commensurate set of "doing skills", knowing is of little value* (p. 328). Le chantier du futur est donc *l'apprentissage actif et expérientiel*, ce qui suppose un changement dans le recrutement des formateurs et/ou des partenariats externes.

Cet ouvrage extrêmement bien documenté de Datar, Garvin et Cullen, écrit du point de vue des professeurs d'écoles de commerce qu'ils sont, apporte des témoignages et des idées ancrées dans le vécu des écoles. La parole des managers en activité y est présente, très éclairante et toujours mise en perspective par la question des requis en compétences pour faire face aux défis. Après le livre de Mintzberg (2005) sur les MBA et leurs faiblesses, il constitue un événement majeur dans le débat sur les *business schools*, car il permet de se faire une idée sur l'état des réformes et les terrains qui restent à labourer. Le sens même des MBA n'est pas mis en question comme c'est le cas chez Mintzberg. C'est dans l'ensemble une approche moins radicale, plus réformiste. Le lecteur étranger peut parfois éprouver quelques problèmes avec les concepts utilisés : *"clinical"* n'a pas l'air de signifier la même chose que le terme français « clinique ». Quand ils avancent l'idée d'embaucher des *cliniciens* comme formateurs, il semble s'agir de praticiens du management et non pas de chercheurs, coachs, consultants ou autres facilitateurs qui se pencheraient sur cette activité du management.

Un deuxième terme difficile à comprendre est celui du *"integrative thinking"*. Le terme n'est pas référencé à des auteurs, comme ce serait le cas chez la plupart des chercheurs européens, mais décrit comme une démarche holistique et qui associe des alternatives, plutôt que de faire un choix éliminatoire. Les auteurs l'illustrent par des exemples concrets. Il est sans doute proche de la « pensée complexe » d'Edgar Morin. Se servir des conceptualisations de Morin autour de la complexité aurait sans doute permis d'aller plus loin dans les questionnements.

L'aspect hologrammatique des systèmes complexes – dont les écoles font partie – permettrait de modéliser d'une part les liens entre les *compétences et les postures des formateurs*, et, d'autre part, la *forme des dispositifs de formation* et les *résultats des apprentissages* chez les étudiants. Les idées de Morin sur la *dialogique* (dans leur différence avec la dialectique) permettraient d'approfondir la réflexion sur le développement de la faculté de penser et de prendre des décisions si centrales pour les managers. Si on relève les défis lancés par *Rethinking the MBA*, on entrapercevra un vaste chantier de recherches qui pourrait être conjointement investi par les sciences de gestion et les sciences sociales, notamment les sciences

de l'éducation.

Bibliographie

Mintzberg, H.

- (2004). *Managers not MBAs: A Hard Look At the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco, Berrett Koehler.
- (2009). *Managing*. San Francisco, Berrett & Koehler.

Morin, E.

- (1995). « Pour une réforme de la pensée ». Dans *les Entretiens Nathan* des 25 et 26 novembre 1995, Éditions Nathan, 1996, consulté le 31 juillet 2010 sur : *http://www.mcxapc.org/docs/conseilscient/morin3.htm*

- (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Seuil.

Schein, E. H. (1995). "Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom:Notes Toward a Model of Managed Learning". Invited paper for a special issue of *Systems Practice* edited by Susan Wheelan, March, 1995.

Von Foerster, H. (1981). *Observing Systems: Selected Papers of Heinz von Foerster*. Seaside, CA, Intersystems Publications.

Notes

1 - Responsabilité sociale des entreprises.

2.2.7

Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2012). Analyse, catalyse et retroaction : effets non escomptés d'une expérimentation de dispositif pédagogique. *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes*, 7, 168-185.

RESUME :

Cet article repère et discute les effets secondaires non intentionnels d'un dispositif de formation-éducation dans une école d'ingénieurs dans le but de montrer la façon dont un dispositif s'intègre dans un contexte singulier avec lequel il interagit échappant ainsi partiellement à toute volonté de maîtrise. Le dispositif *Tenir Conseil*, connu dans le courant de la Pédagogie Institutionnelle, devait aider, d'après les enseignants, à résoudre les problèmes pratiques d'organisation de la vie commune à l'école. Il a eu des impacts bien au-delà de cette visée en agissant comme un analyseur et un catalyseur sur le développement de l'école. Mais à la différence d'un catalyseur, le dispositif continue lui-même à évoluer sous l'influence des interactions parfois turbulentes entre les différents acteurs. Le cas IDFE (Île de France Egineering), retenu parmi trente-cinq projets que le LRDP (Laboratoire de R&D en Pédagogie) suit dans dix écoles, nous semble exemplaire pour décrire et discuter de ce que nous avons appelé les effets d'analyse, de catalyse et de rétroaction.

Mots clé : Tenir Conseil - dispositif – analyseurs – catalyseurs - rétroaction

INTRODUCTION

Cet article reflète des enjeux praxéologiques, mais cherche aussi à montrer, par une recherche avant tout clinique, la production d'effets non intentionnels dans le jeu dialectique entre un dispositif et une situation.

Depuis quatre ans, le LRDP[87], laboratoire de R&D en pédagogie, a suivi trente-cinq expérimentations pédagogiques dans différentes écoles professionnelles. Chacune d'elle répond à un besoin particulier d'une équipe de pédagogues: le désir d'un changement, souder le groupe classe, développer des compétences particulières ou se connaître mieux et autrement. Le LRDP réunit une fois par mois des chercheurs professionnels et des représentants de huit écoles dans une recherche-action. Les chercheurs accompagnant les expérimentations au sein de ces écoles ont bien souvent dû constater que les effets réels de ces dispositifs innovants différaient des effets escomptés. Trois effets " secondaires " ont notamment été repérés : l'effet analyseur, l'effet catalyseur et l'effet de rétro-action sur le dispositif lui-même. Le dispositif Tenir Conseil (TC) au sein d'IDFE[88], une école d'ingénieurs avec 880 étudiants, a été choisi parce qu'il illustre bien les trois effets qui nous semblent typiques lors de l'introduction d'un dispositif nouveau dans une organisation[89].

[87] Les noms de personnes et d'organisations ont été changés.
[88] IDFE: Île de France Engineering.
[89] Voir l'introduction de NUMMI dans l'industrie automobile aux États-Unis analysé par John Shook (2010).

IDFE se fait accompagner depuis maintenant trois ans par le LRDP[90]. pour améliorer sa politique et ses pratiques éducatives. Depuis un an et demi, une minorité active de huit professeurs de première année, sur les 104 enseignants-chercheurs permanents de l'école entière, expérimentent un dispositif appelé "Tenir Conseil" (TC) issu des pédagogies institutionnelles (Freinet et, plus tard, Oury) et décrit et théorisé par Alexandre Lhotellier (2001). Le TC cherche à la fois à résoudre des problèmes qui empoisonnent la vie quotidienne à l'école et à développer le sens des responsabilités et les compétences relationelles et civiques chez les étudiants. C'est la mise en œuvre de la conviction que la citoyenneté et l'émancipation ne s'acquièrent pas tant par la transmission de savoirs, mais par la délibération et la pratique de la démocratie dès l'école. Importé dans l'enseignement supérieur, le TC doit trouver un mode de fonctionnement adapté à ce public de jeunes adultes.

Après avoir présenté la méthodologie de recherche en rapport avec l'objet de recherche et le cadre théorique autour des dimensions du concept "dispositif" mobilisé ici, la pratique du TC dans le contexte des politiques éducatives à IDFE sera décrite. Ensuite seront présentés parmi les résultats de notre analyse ceux qui ont trait aux trois effets secondaires du TC. La conclusion évalue la signification et les limites de cette recherche et ouvre sur des perspectives de recherches futures.

METHODOLOGIE :

Pour comprendre les trois principaux effets non intentionnels du TC à IDFE qui sont l'objet de cette recherche, nous devons situer TC dans son contexte organisationnel. Nous cherchons donc à le relier au *processus de conception d'une nouvelle politique éducative* en cours à IDFE. L'émergence de cette politique a été analysée sur la base d'une série de documents, produits de huit ateliers réunissant les représentants de la direction, du corps professoral et d'LRDP. Ces ateliers, enregistrés et résumés dans des synthèses validées et discutées lors de l'atelier suivant, ont donné lieu une note intermédiaire et à deux rapports. Quatre entretiens semi-directifs autour du développement global d'IDFE ont été menés avec la direction et des représentants de la « minorité agissante » (huit professeurs sur un total de 104) créatrice d'un café pédagogique et du TC.

Le *Tenir Conseil* (TC) lui-même en est à sa deuxième année de fonctionnement, mais à ce jour limité à la première année du cursus de cinq ans. Il a réuni, sous forme de réunions trimestrielles, étudiants et professeurs, managers pédagogiques et, par moments, le directeur des études et le directeur de l'établissement. La présence n'est obligatoire ni pour les 151 étudiants ni pour leurs 18 professeurs. L'ordre du jour, fixé à l'avance, est déterminé à 50% par les enseignants et à 50% par les étudiants. Provisoirement, ce sont deux professeurs qui co-animent les séances de deux heures en amphi. Depuis la troisième réunion, un rapporteur étudiant contribue aux comptes-rendus contenant la liste les décisions prises. Deux chercheurs ont produit de nombreuses notes, deux synthèses rédigées et présentées à la direction générale de l'école, des discussions informelles avec des étudiants et des groupes d'étudiants et des échanges mails entre enseignants et chercheurs. À la fin de la première année une évaluation bilan du TC a été mise en œuvre par questionnaires avec possibilité de commentaires libres (version profs, 17 contactés, taux de réponses 58% ; version étudiants, 152 contactés, taux de

[90] Accompagnement par cinq chercheurs - dont les auteurs - travaillant en équipe .

réponses 60%). Les résultats ont été discutés entre chercheurs et professeurs initiateurs du TC. L'un des chercheurs a par ailleurs assisté à une formation de dix-sept enseignants au TC par un sociologue-pédagogue institutionnel. Huit entretiens - informels d'environ cinq à dix minutes - avec les étudiants et quinze plus longs (entre une et trois heures) avec des enseignants et des représentants de la direction ont été menés. L'immersion des chercheurs LRDP dans l'école n'a pas cessé de s'approfondir depuis quatre ans (observation participante à des rencontres, projets communs, co-écriture). La mise à distance a été facilitée par les discussions avec les autres chercheurs du LRDP et par l'écriture.

La posture psycho-sociologique (clinique) adoptée par les chercheurs s'inscrit dans l'épistémologie de la recherche- action (Lewin, 1951) parfois à tendance existentielle au sens de Barbier (1996) car des questions vives, existentielles, comme le bien-(ou mal-) être au travail, ont été abordées. Il a été difficile de pondérer l'importance des données : une remarque dans un échange informel a-t-elle la même valeur qu'une autre, écrite en réponse aux questionnaires ? Face à l'abondance des matériaux recueillis (questionnaires, compte-rendus, entretiens, notes d'observation, documents de référence co-écrits), les interprétations n'ont cessé d'émerger au même rythme que les conflits mais aussi les alliances et les convergences entre acteurs. La délimitation de l'objet de recherche dans l'étendue comme dans le temps nous paraît comme une violence nécessaire. La perception des effets - réels, souhaitables ou redoutables - du TC sur les acteurs et l'école n'arrête pas d'évoluer au fil des problématiques politiques. La vision du sens des processus vécus et observés va sans doute encore s'enrichir, mais à ce stade, nos efforts de triangulation - restitutions, délibérations, régulations et validations - ont montré que l'interprétation présentée ici a touché les participants impliqués, leur paraît significative.

LE DISPOSITIF SUPPORT DU CHANGEMENT

Pour comprendre la diversité et l'origine des effets – analyseur, catalyseur et de rétroaction - nous devons expliciter ce qu'est, pour nous, un dispositif, avant d'en définir les trois types d'effets.

LE DISPOSITIF COMME PHARMAKON

Stiegler (2007) dans les discussions sur les média, a réintroduit le concept de *pharmakon*, un concept de Platon. Médicament et poison à la fois, les effets du pharmakon dépendent de l'usage que l'on en fait. Ce concept nous semble pertinent pour les effets de "destruction créatrice"[91] des dispositifs pédagogiques aussi, car leurs effets peuvent être déstabilisants, destructurants ou libérateurs. Mais qu'est-ce qu'un dispositif ?

Pour Foucault (1994) c'est un réseau reliant "un ensemble résolument hétérogène […] du dit, aussi bien que du non-dit". (p. 299)

Pour Péraya (1999) c'est "une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres." (p.153)

[91] Notion forgée en 1943 par Joseph Schumpeter pour caractériser la prise d'initiative entrepreneuriale et ses effets.

Linhard (2002) y voit un "intermédiaire entre usage et concept. Ses sens premiers de technicité et d'agencement systématique le situent dans le champ de la rationalité instrumentale et de la procédure efficace." (p.144)

Les quatre auteurs apportent des éclairages sur le TC:

- Il nous semble un pharmakon puissant mettant l'institué en danger, avant tout en ouvrant le non dit à la discussion;
- Il réunit des acteurs qui, autrement, ne se côtoient jamais en même temps dans un amphi (qui par sa forme ne se prête que difficilement à l'exercice du TC) et, il brouille la distinction entre les différents acteurs en leur permettant l'accès à la parole quasiment au même titre;
- C'est un espace-temps de délibération avec des règles co-élaborées;
- Il est censé résoudre des problèmes et produire des compétences: il "fonctionne" donc selon une rationalité bien définie tout en la débordant par ailleurs.

Pour nous, il y a deux sortes de dispositifs:

- le dispositif programme: un ensemble de moyens organisés pour amener des personnes à agir d'une certaine façon pour atteindre un ou des objectifs. Il tend à être un dispositif de pouvoir et de contrôle.
- le dispositif visée, plus souple, s'invente chemin faisant en poursuivant une finalité jamais parfaitement atteinte. C'est un dispositif de support qui se prête à l'évaluation plus qu'à un contrôle.

Les dispositifs en tant qu'"acteurs politiques", concrétisations objectivées d'intentions, conscientes ou non, affichées ou cachées, portent sur des individus, des groupes, des organisations, voire, la société. Pharmaka, ils peuvent instrumenter une volonté de domination ou d'émancipation.

Le dispositif de formation peut exercer une emprise non seulement sur les étudiants, mais aussi sur le formateur ou l'enseignant inexpérimenté. Souvent celui-ci n'ose pas transgresser le cadre que le dispositif, structuré et structurant, conçu par autrui, oppose à la dynamique propre de la situation de formation.

Un dispositif dépend en effet d'un pouvoir organisateur qui, dans le cas d'une formation, n'est pas toujours le formateur lui-même. Mais même pris dedans, on n'est pas toujours obligé de simplement le *subir*. Deleuze (1988) écrit: "Les différentes lignes d'un dispositif se répartissent en deux groupes, lignes de stratification ou de sédimentation, lignes d'actualisation ou de créativité". Subi sans appropriation par le sujet, il est source d'aliénation. Utilisé par un acteur engagé et créatif, il devient source d'*autorisation*. (Ardoino, 1990a)

Le formateur expérimenté, devenu souverain dans son agir professionnel, parvient à établir une relation plus libre avec le dispositif. Il s'y réfère sans s'y soumetre. Pour Vial (1998) "Le dispositif n'est plus l'élimination des imprévus mais leur accueil." (p. 117)

Pour les étudiants, le dispositif permet de s'orienter dans la formation. Ils peuvent eux aussi développer une attitude active face à lui. D'après Jézégou (2008), ce sont de plus en plus les apprenants qui mènent la danse en s'autodirigeant dans leurs apprentissages. Albero (2000) parle même d'un "changement de paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie",

donc d'un dispositif de contrainte vers un dispositif de support.

Les dispositifs du type "vide habitable" (Krichewsky et Fourcade, 2010 et 2011) avec les trois variantes du "vide dedans", du "vide autour" et du "flou" comme supports à la fois cadrants et stimulants, laissent une grande liberté aux apprenants. Ce sont des dispositifs modulables, adaptables aux publics divers en fonction de leurs degrés d'autonomie. TC en est un exemple dans la mesure où les étudiants en co-déterminent les contenus, sont invités à la co-animation voire – si le point de vue des preneurs d'initiative du TC a gain de cause - à la co-invention de son évolution future.

Les visées de ce dispositif (l'amélioration de la vie dans l'école, et de plus en plus le développement de compétences transversales chez les étudiants), partiellement atteintes et évaluées, nous intéressent moins ici. Nous nous concentrons sur les effets non escomptés, révélés avant tout dans les remarques libres des questionnaires et lors d'entretiens informels et, parfois, formels. Ils ont surpris tout le monde et provoqué des réunions de crise et des essais de médiation. L'impensé des dispositifs conçus "hors sol", c'est-à-dire imaginés hors contexte, s'il est perçu comme un facteur de risque par certains, nous semble, malgré les conflits possibles, en même temps une chance de développement.

LES DIFFERENTS TYPES D'EFFETS DU DISPOSITIF

Les effets secondaires du TC surprennent les acteurs parce qu'ils n'ont pas d'emblée considéré le dispositif comme un objet *situé*. Tout d'abord sa raison d'être était " la résolution de problèmes pratiques et l'amélioration de la vie à l'école" comme "le bruit dans les amphis" (note écrite, Septembre 2010). En un deuxième temps, la visée s'est déplacée vers l'autre versant traditionnel du TC: "développer le savoir être des futurs ingénieurs" (texte co-produit chercheur/enseignants, Mai 2011). Les effets sur *les dynamiques organisationnelles de l'école* ne sont entrés dans la conscience des acteurs qu'au moment des premières divergences et conflits entre enseignants. Vers la fin de l'année les porteurs d'initiative du TC réclament la "participation et l'adhésion de la direction et d'une majorité des enseignants en particulier du fait que les remises en causes, tout en contribuant à l'amélioration du fonctionnement de l'institution, peuvent être déstabilisantes." Par ailleurs on observe un effet de *régulation sur le dispositif lui-même* comme l'émergence de nouvelles règles et une mise en question du sens du TC. Le déclenchement de turbulences au sein de l'organisation met à la fois la pérennité du TC en péril et provoque son évolution.

Pour analyser plus finement ces effets non intentionnels, nous nous servons des concepts "analyseurs", "catalyseurs", et "de rétroaction" définis ci-dessous.

L'EFFET ANALYSEUR

En tant qu'analyseur, au sens de l'analyse institutionnelle (AI), théorie de changement organisationnel par la conscientisation et le dialogue, le dispositif provoque des prises de conscience des non-dits et des dimensions cachées de l'organisation. Selon l'AI, l'analyseur, naturel ou construit, "[…] fait apparaître le non-dit de l'institution [et] forcera chacun à abattre ses cartes." (Tilman, 2007, p.7). En tant que dispositif, le TC provoque des événements en interne et, à ses marges, dévoilant les non dits, libère de l'aliénation et prépare ainsi la voie au changement. L'analyse peut être pratiquée par un individu isolé (analyse critique par la réflexion), mais ne devient agissante en déclenchant le processus catalytique, le changement dans l'organisation, que si elle entre dans l'intersubjectivité, le débat, voire le conflit institutionnel.

L'EFFET CATALYSEUR

La catalyse est un service rendu par une substance tierce ou un intervenant tiers pour faciliter le changement, le passage, la transition d'un état vers un autre état ou d'une dynamique vers une autre dynamique. Des dispositifs catalyseurs se rencontrent dans l'industrie en relation avec des processus chimiques et de combustion. Berger-Douce (2001) a introduit le concept de dispositifs catalyseurs au sens figuré pour analyser des supports pour la création d'entreprises innovatrices par les diplômés de l'enseignement supérieur. Son objet de recherche montre qu'un catalyseur, au lieu de "travailler" pour ses propres enjeux, fonctionne au service d'un autre processus: en continu et sans s'attacher à un cas particulier.

L'EFFET RETROACTIF

Au-delà des effets de conscientisation et de transformation décrits ci-dessus, il nous semble important de noter qu'un dispositif, traversé par les logiques et les enjeux de son contexte, en est à la fois nourri et contraint. Il ne reste pas inerte mais s'altère. C'est là la limite de la métaphore du catalyseur. Le passé influe sur les comportements des acteurs du dispositif par des habitudes et des allants-de-soi. L'avenir le détermine par leurs intentions, espérances et stratégies convergentes ou divergentes. Dans les turbulences provoquées par les divergences, le dispositif devient lui-même un enjeu. Certains acteurs cherchent à le transformer pour en faire un outil à leur service, parfois exclusif. L'effet rétroactif peut être favorable au déploiement du dispositif ou, au contraire, l'inhiber, selon les enjeux et le pouvoir des acteurs.

Pour comprendre ces effets il nous faut esquisser le contexte et l'historique.

LE TENIR CONSEIL DANS SON CONTEXTE ORGANISATIONNEL ET HISTORIQUE

Le LRDP est investi dans IDFE depuis quatre années. Après deux ans d'observation de pratiques éducatives innovantes[92], un dénominateur commun aux diverses innovations a été révélé par les chercheurs : l'estompement de la ligne de séparation stricte entre les étudiants et les enseignants qui conjuguent leurs forces et leurs idées pour la réussite d'un projet. Ces expérimentations ont préparé le terrain pour le lancement du TC.

Les pédagogues et la direction de l'école, éprouvant le besoin de questionner la stratégie globale de l'école à partir des expériences faites lors des projets d'innovation, ont décidé de mettre en place des ateliers pour reformuler la politique éducative de l'établissement.. Pendant dix-huit mois mois à raison d'une réunion toutes les six semaines, un groupe de vingt personnes - treize professeurs, un représentant du comité de direction, du personnel auxiliaire, des chercheurs - a travaillé sur cette thématique. Au bout de 18 mois, un document a été finalisé. Il décrit la visée de l'école, à savoir le profil de l'ingénieur du 21ième siècle, en ces termes :

- "inventif par ses compétences scientifiques et techniques,

[92] "innovantes" : nouvelles dans un contexte donné. En cas d'une invention radicalement nouvelle on parlerait de "novation". Voir à ce propos Barbier (2010) et Alter (2005)

- réflexif, à l'esprit critique et constructif,
- responsable et solidaire face aux enjeux économiques, environnementaux, humains."

Sur cette base, l'école souhaite "former des ingénieurs créatifs au service d'un "vivre ensemble et autrement", notamment par l'"apprentissage par projets" et "par problèmes". Elle propose les réponses pédagogiques suivantes :

- Rendre les étudiants parties prenantes du choix des projets, voire de la construction même du programme
- Favoriser le droit à l'erreur.
- Pratiquer l'auto-co-évaluation formative.
- Co-construire le vivre ensemble, via par exemple le TC.

Ce document a été validé par 163 étudiants qui ont répondu à un questionnaire en ligne en émettant leurs points de vue sur le sens qu'ils pouvaient ou voulaient donner à ce projet global.

Ce référentiel de politique éducative, co-élaboré avec la direction, est une "enveloppe protectrice " pour le TC. Sans lui et les projets pédagogiques passés, le TC n'aurait sans doute jamais vu le jour à IDFE.

Car le contexte est difficile: le TC a débuté à un moment de réduction des subventions de 60% du budget total à 40%. L'organisme de tutelle a demandé à l'école de fusionner deux filières jusque là très différentes, entrainant une inquiétude forte parmi les professeurs et les administratifs. Les interférences de ces turbulences avec les effets du TC ont pu, par moments, perturber l'interprétation des discours des différents acteurs par les chercheurs. Tout dans ce contexte n'est cependant pas à considérer comme difficile ou négatif. Par exemple, un pôle pédagogique a été créé, animé par la minorité agissante à l'origine du TC: un espace de parole précieux entre autres pour surmonter collectivement les peurs liées au changement.

EMERGENCE DES TROIS EFFETS REPERES : ANALYSE, CATALYSE ET RETROACTIF

Les points de l'ordre du jour du TC concernent en général des dysfonctionnements concrets comme les devoirs et leurs corrections ou le bruit en amphi. Lors des échanges *on cherche à comprendre les causes* et met souvent à nu les attitudes des acteurs les uns envers les autres ainsi que la façon dont ces attitudes sont interprétées et ressenties. L'imaginaire collectif (Giust Desprairies, 2003) de l'école et des différents moments quotidiens apparaît peu à peu et, en s'exprimant, provoque controverses et conflits. Ainsi des professeurs, par ailleurs connu pour être "à cheval sur la ponctualité des étudiants" sont critiqués pour ne pas rendre les corrections des devoirs suffisamment tôt pour permettre aux étudiants de bien préparer le contrôle suivant.

L'estompement de la ligne de séparation stricte entre les étudiants et les enseignants amorcé lors des expérimentations avant le TC était resté dans le non dit. Le TC, lors de son évaluation a alors soudainement révélé cet aspect caché ce qui a déclenché les turbulences d'analyse et de catalyse, et la contrainte d'arrêter ou de faire évoluer le TC. La ligne de séparation entre étudiants (jeunes adultes) et professeurs (adultes en général plus expérimentés) se fragilise en effet *naturellement* au cours de la formation dans l'enseignement supérieur. Autour de l'âge de

vingt ans, les jeunes hommes et femmes atteignent une maturité nouvelle et un statut nouveau dans la société. Si le regard critique s'exerce dans une réciprocité plus calme qu'en début d'adolescence, les étudiants, qui sont aussi des clients, adressent des exigences aux enseignants. Si ces derniers cherchent à les garder dans une position infantile, peut-on encore dire qu'ils remplissent le rôle d'éducateur qui complète celui de formateur ? Avec TC et sa forme de réciprocité encore inhabituelle à IDFE , la question de la *distinction* entre étudiants et enseignants sort du non dit et déclenche une dynamique inattendue même par les initiateurs du TC. Nous la déplions sous l'angle des trois sortes d'effets interreliés décrits ci-dessus.

L'INTERPRETATION DES EFFETS NON INTENTIONNELS DU TC

Les effets secondaires du TC s'avèrent ne pas être secondaires en ce qui concerne leur importance pour le développement organisationnel d'IDFE. Analyse et catalyse ne peuvent pas être traitées séparément: ces effets, si on peut les distinguer conceptuellement, sont inter-reliés dans le processus. Une prise de conscience engendre une action et l'action, en dérangeant les habitudes, fait prendre conscience.

EFFETS ANALYSEUR ET CATALYSEUR EN INTERACTIONS CONSTANTES

Le dispositif "Tenir Conseil" est à la fois un *analyseur* des forces invisibles qui traversent l'organisation et un *catalyseur* induisant des changements organisationnels. Ces deux aspects reliés s'observent par exemple lors d'une décision prise en TC face au problème de l'absentéisme des étudiants. Ceux-ci expliquent que quand un professeur *lit* son cours en amphi ou ne fait que reproduire un chapitre de livre, on peut plus commodément lire le polycopié du cours ou le livre à la maison. Les étudiants décident donc en TC que la présence en cours est désormais optionnelle. Résultat: les bons pédagogues animant des cours intéressants font toujours le plein, tandis que d'autres se trouvent face à des amphis vides. Une enseignante proteste par mail auprès d'un des porteurs d'initiatives:

"[…] je lis : "Il semble nécessaire d'étendre le dispositif aux 5 années de la formation."

Là, je ne suis absolument pas d'accord : a-t-on mesuré sérieusement l'impact de cette expérience sur le comportement des élèves ? A-t-on par exemple observé une amélioration dans la participation en TD des élèves absents en cours ? A-t-on veillé à ce que les élèves absents en cours fournissaient la part de travail personnel voire autodidacte qui leur était demandé ? Quel dispositif a été mis en place pour protéger les élèves d'une dérive vers un absentéisme régulier et massif des activités d'enseignement?"

TC a agi comme un analyseur par le dévoilement des non dits et des stratégies d'acteurs, parce qu'il met au jour les enjeux divergents entre

1. la minorité active parmi les professeurs de première année,
2. ceux de la deuxième année qui s'opposent à cette initiative qui, selon eux, donne "trop de pouvoir aux étudiants",
3. la direction à laquelle l'initiative échappe et qui pour l'instant ne fait rien pour étendre le dispositif aux autres années.

Le dispositif, outil de pouvoir, et si souvent producteur d'objectivation (d'aliénation) peut, au contraire, devenir moyen de subjectivation (autorisation, Ardoino 1990a). En opposant les

différents acteurs entre eux, il renforce leur sentiment d'identité. Le risque d'éclatement qui va avec est bien connu en Analyse Institutionnelle: les puissantes forces de décortication intellectuelle de l'analyse peuvent se déplacer sur le plan affectif et y faire des dégâts importants aux niveaux psychique et intersubjectif. Elles sont aussi puissantes et dangereuses que le côté contraignant et objectivant des dispositifs dénoncé par Foucault (1975): encore un *pharmakon* avec - comme moyen de régulation - la médiation fondée sur des valeurs et le bien communs.

En tant qu'*analyseur,* TC révèle les profonds clivages dans le corps professoral : entre "anciens" et "modernes", entre les sciences telles que les mathématiques ou la physique et les sciences de l'ingénieur telles que l'électronique ou l'informatique, puis enfin entre les sciences dites dures et les sciences humaines. 62% des professeurs le perçoivent et estiment que le dispositif "scinde l'équipe pédagogique". Si certains professeurs de 2ème année se mobilisent contre l'extension du TC à d'autres années, c'est peut-être aussi parce que TC n'est pas *leur* idée: ils n'ont pas vraiment pu contribuer à sa conception. L'un d'eux écrit qu'il attend des preneurs d'initiative du TC de "ne pas imposer leur vision aux autres professeurs". Ils se révoltent contre un dispositif *subi*, auquel ils se sentent *assujettis*.

Dans le commentaire sur TC "il peut donner un faux sentiment de pouvoir aux élèves", on sent une crainte: le pouvoir doit rester entre les mains des enseignants, sinon les étudiants risquent de faire des choses imprévisibles et incontrôlables mettant les professeurs dans l'inconfort et bouleversant l'ordre établi à l'école. Mais un autre professeur commente:

"Effets sur les étudiants : le dispositif leur permet de se rendre compte qu'ils sont acteurs de leur formation " (*effet catalyseur d'autorisation*[93]), "c'est aussi un espace de dialogue (plus) neutre avec les enseignants et l'institution, les enseignants montrent qu'ils réfléchissent (avec eux) à la pédagogie " *(effet catalyseur d'un changement nécessaire de posture du professeur – et donc analyseur de l'état actuel trop rigide*), "les profs ne sont pas "un corps professoral" mais des individus avec des opinions différentes. Effets sur le corps professoral et administratif : le dispositif permet d'avoir un dialogue avec les étudiants, sous une autre forme que les mails et les questionnaires de ce type, les étudiants apparaissent plus clairement (pour certains) comme une somme d'individus différents et non comme une masse unifiée."

Chaque fois qu'il y a un effet analyseur, il a tendance à se transforme en catalyseur par la suite: le problème dévoilé appelle des solutions nouvelles ! Sur les plans individuel et organisationnel les prises de conscience font que des groupes d'acteurs s'identifient, se consolident et génèrent des stratégies:

1. Les représentants de la "minorité active" apprennent qu'ils doivent prendre en considération les enjeux et la créativité des autres acteurs.
2. La direction se rend compte que la motivation de la minorité active est un vecteur important du changement: une réunion début 2012 a permis une médiation et la construction d'un consensus suffisant pour continuer à agir ensemble.
3. Les conservateurs, pour le moment, ne veulent rien savoir et résistent à "l'effet catalyse", sauf que leur groupe se soude en un durcissement de la posture défensive. Ils font de la "contre-propagande" comme le formule un des "activistes". La problématique actuelle est de chercher à les enrôler en

[93] commentaires des auteurs en *italiques*

leur démontrant qu'ils ont un rôle positif à jouer et autrement risquent une perte durable de leur influence.

TC est un moyen de faciliter l'action en créant "une instance de dialogue indispensable entre étudiants et enseignants " (commentaire de questionnaire enseignant). Il met la communauté éducative naissante en mesure de "co-concevoir l'IDFE de demain" (d'après 50% des professeurs et 55% des étudiants qui se sont exprimés).

Les effets d'analyse, chargés d'émotion et d'énergie autant que de prises de conscience, tendent soit vers le conflit et l'éclatement soit vers la catalyse (le changement). Parfois on observe des crispations et des peurs qui ne cèdent que quand la pression induite par l'analyse a pris suffisamment de force ou quand une médiation intervient, médiation qui serait comme un dispositif greffé sur celui du TC. Certains professeurs ont peur d'être jugés par les étudiants et leurs collègues, tandis que les étudiants n'ont pas l'habitude de prendre la parole en amphi pour défendre leurs points de vue: ils se disent timides. 25% disent ne pas oser prendre la parole. Des prises de position chargées d'émotion de part et d'autre provoquent des turbulences transversales aux niveaux organisationnels. Cependant ces turbulences sont peut-être passagères.

Car, selon Berger-Douce (2001), les dispositifs d'accompagnement à la création d'entreprises ne "s'attachent" ni aux entreprises ni aux acteurs une fois que celles-ci se débrouillent toutes seules. Il y a un flux continu de nouvelles initiatives qui bénéficient de leurs services. Ces dispositifs sont comme "fixes" à la fois institués et instituants, pour le dire avec les mots de l'AI. Il en va de même avec le TC en ce qui concerne le flux des étudiants qui le traversent et aussi avec le dispositif d'accompagnement par le LRDP. Ces dispositifs restent, même si les acteurs changent (et pour certains se fatiguent!) en les traversant. Mais tout en restant en place, les dispositifs évoluent quand-même eux aussi par des effets rétroactifs de leur fonctionnement.

EFFETS RETROACTIFS DU TC

L'effet de rétro-action, quant à lui, passe principalement par le groupe de la minorité agissante de quelques professeurs de 1ère année, soutenus par certains étudiants qui ont compris au moins en partie les enjeux réels du dispositif pour la vie à l'école. 42% des étudiants[94] voient dans le TC un moyen "d'équilibrer les pouvoirs au sein de l'école", 92% un moyen de "créer un espace de parole", 82% pensent qu'il permet "un apprentissage mutuel entre étudiants et professeurs." Mais les 25,6% d'entre eux qui n'ont "pas osé prendre la parole" correspondent au pourcentage des professeurs qui se disent agaçés par le TC et y voient une menace pour leur pouvoir au sein de l'école.[95] Il n'y a que 60% qui trouvent le TC utile ou très utile.[96]

Le TC a permis de prendre conscience des tendances conflictuelles dans la culture de l'organisation. Le groupe de la minorité agissante se trouve désormais devant une double difficulté:

- Comment gagner l'adhésion libre des acteurs critiques (élargir le dispositif) ?

[94] les pourcentages se rapportent toujours au total du nombre de questionnaires effectivement renseignés
[95] source questionnaires après 1 an de fonctionnement du TC
[96] les pourcentages concernent les réponses *exprimées* aux questionnaires

- Comment articuler les dynamiques ascendantes avec les dynamiques descendantes (enrichir les fonctionnalités du dispositif) ?

L'adhésion libre des acteurs critiques ne peut être gagnée que s'ils deviennent co-auteurs du changement. Or, un tel partage de pouvoir peut signifier soit un renforcement, soit une instrumentalisation voir un détournement des initiatives encore fragiles. Entre une ouverture totale du groupe à tous les autres enseignants et un repli frileux, il y a la voie médiane d'une cooptation pas à pas, au-delà de la frontière entre années de promo. Elle reste à construire chez IDFE.

L'articulation entre démarche participative *bottom up* et démarche imposée *top down* (la stratégie de survie en temps de crise économique de la direction) ne va pas de soi non plus. Faut-il essayer d'impliquer davantage les niveaux intermédiaires du management de l'École ou chercher à convaincre le directeur qui pourrait inclure le TC et la démocratisation de l'école dans sa stratégie globale ? Peut-être que les deux voies pourraient être tentées. Cependant, le TC n'est qu'un dispositif parmi d'autres susceptibles de faire évoluer cette organisation. Au-delà de ce dispositif particulier, il semble y avoir un manque d'espaces-temps de dialogue au sein de l'école. Ce manque provoque l'irruption de conflits autres que ceux reliés aux contenus de l'ordre du jour du TC.

TC quant à lui ne cesse d'évoluer au fur et à mesure que les acteurs du système école - par exemple des professeurs qui adoptent d'abord une attitude d'attente - découvrent la puissance de mobilisation d'énergies de cet outil. Ils comprennent qu'ils peuvent le mettre au service de leur vision de "ce qu'une école d'ingénieur devrait être ou devenir en ce début du 21^{e} siècle" (thème d'une réunion).

Les étudiants plébiscitent le dispositif parce qu'ils se sentent "enfin reconnus" comme jeunes adultes, mais en même temps se trouvent frustrés par le refus d'une majorité des professeurs de deuxième année d'adopter le dispositif.

Pour ses fondateurs, le dispositif devient un objet à protéger contre d'éventuels essais de détournement ou de destruction. Le TC est encore institutionnellement fragile. La recherche menée par le LRDP a alors pour but de créer une compréhension commune par le dialogue entre les parties prenantes, et de promouvoir l'initiative des pédagogues. La tendance observée est un "encapsulement" de la fraction conservatrice (environ 40 professeurs, essentiellement des profils chercheurs en sciences de l'ingénieur) s'exprimant par exemple dans le refus de leur part de rencontrer les chercheurs de la recherche-action. Les chercheurs sont pris dans une tension entre la posture de chercheur et celle de consultant (Ardoino, 1990b), ce qui est typique des recherche-actions. Se sentant concernés par l'évolution du dispositif, ils deviennent parties prenantes au lieu de rester dans une pure neutralité d'observateur. En prenant du recul - en tant que chercheurs- ils constatent avant tout qu'un dispositif ne peut pas être considéré hors contexte mais déploie ses effets justement en interaction avec l'ensemble de la situation dans ses dimensions connues et inconnues. Or, les impacts – ou effets au-delà des objectifs fixés – restent la plupart du temps en-dehors de toute évaluation faute d'avoir été imaginés *ex ante*.

CONCLUSION: SIGNIFICATION, LIMITES ET OUVERTURES

Cet article a permis de montrer les trois types d'effets inter reliés (analyse, catalyse et

rétroaction) sur une organisation et un dispositif encore en évolution. Les effets d'analyse ont permis aux acteurs de se voir et de voir leur travail autrement et en relation avec les autres acteurs. Ce changement de regards, même si tous les professeurs n'adhèrent pas aux changements qui se profilent, a au moins permis une prise de connaissance et de conscience de dimensions jusqu'ici restées cachées comme la demande des étudiants d'une démocratisation de l'école ou bien les possibilités d'approches pédagogiques autres que les cours magistraux. Les effets de catalyse ont provoqué des conflits, mais aussi facilité de nouvelles alliances entre des acteurs auparavant isolés. Les derniers développements dans cette initiative portée par la base , en provoquant des conflits, forcent la direction à prendre position et ainsi à s'engager. Tout dernièrement un benchmarking avec d'autres écoles d'ingénieurs de l'ensemble de l'espace francophones et même avec une école américaine a été décidé pour renforcer les dynamiques de changement dans l'école.

En ce qui concerne les effets intentionnels ou non du TC, ce n'est pas aux chercheurs (en tant que chercheurs) de juger si globalement ils sont positifs ou négatifs, mais ils peuvent montrer la dynamisation de l'organisation par le dispositif et chercher à évaluer le sens des changements qui se dessinent en relation avec les enjeux des acteurs.

La limite de validité de cette recherche est liée à son caractère clinique. La finalité principale de la présence des chercheurs sur le terrain aux yeux de presque tous les acteurs est d'aider à la réussite du développement organisationnel. La tentation de se servir des apports théoriques uniquement à cette finalité est grande. Comme pour toute recherche clinique, la généralisation des résultats pose problème. L'interaction entre le dispositif et la situation en partie inconsciente a produit des effets inattendus. Est-ce toujours ainsi et, si oui, s'agit-il toujours du même genre d'effets ? Sans doute aurait-il été intéressant de faire une recherche comparative sur le Tenir Conseil en différents lieux pour relativiser nos interprétations. La comparaison des effets secondaires de dispositifs expérimentaux de différentes natures serait également intéressante. Les trente-cinq expérimentations bien documentés du LRDP constituent une base de données intéressante. À première vue les trois effets décrits se retrouvent dans beaucoup d'autres expérimentations pédagogiques innovantes que nous avons accompagnées. Une recherche plus approfondie sur cette question et un élargissement de l'échantillon nous paraît souhaitable. D'après Eisenhardt et Graebner (2007), les résultats de recherches cliniques sur des cas ont besoin, pour gagner en robustesse, d'être confronté avec d'autres cas et,dans l'idéal par d'autres chercheurs. Les *indicateurs* pour les trois effets en tant que critères doivent être identifiés ou construits au cas par cas. Il y a probablement d'autres effets non intentionnels que ceux traités ici : sur les systèmes de valeurs des acteurs ou bien sur les flux d'énergie dans l'organisation. Les effets d'interférence entre dispositifs n'ont été qu'évoqués.

Au-delà des limites techniques de la recherche, nous sommes conscients de l'importance d'approfondir encore l'arrière-plan philosophique et politique du développement de la prise de parole, de la délibération et du sens des responsabilités des étudiants au sein d'une école d'ingénieurs.. Christian Morel (2002) , dans son ouvrage "Les décisions absurdes" montre bien à quel point la formation et l'éducation professionnelles des ingénieurs a besoin d'intégrer les dimensions *responsabilité, courage politique* et *compétences communicationnelles* qui sont si importantes dans le Tenir Conseil, que ce soit de façon consciente non intentionnelle. Car dans nombre de catastrophes technologiques dont il analyse la genèse, il n'y avait pas seulement des coïncidences malheureuses ou des erreurs de jugement scientifique, mais des conflits d'intérêts, un manque de courage de dire ce que l'on savait ou un découragement face à des abus de pouvoir.

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B., 2000, *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie.* Paris, L'Harmattan.

Ardoino J., 1990a, Autorisation. Dans *Encyclopédie Philosophique Universelle, les notions philosophiques, dictionnaire*, 2 T.Paris, PUF. Consulté le 3/06/2009 sur http://jardoino.club.fr/TextesThematique.htm .

Ardoino J., 1990b, Les postures ou impostures, respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. *Les cahiers d'études du CUEEP* , Lille.

Barbier, R., 1996, *La recherche□action*. Paris, Economica.

Berger-Douce, S., 2001, Le dispositif des incubateurs régionaux, catalyseur de l'essaimage universitaire ? *Xème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*, Université Laval Québec les 13-14-15, juin 2001.

Deleuze, G., 1988, Foucault, Historien du présent. *Magazine littéraire 257* Septembre 1988, Consulté le 10/7/2011 sur http://1libertaire.free.fr/DeleuzeFoucault03.html .

Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. , 2007, Theory Building From Cases: Opportunities And Challenges. *Academy of Management Journal*, *50*(1), 25–32.

Foucault, M., 1975, *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris, Gallimard.

Foucault, M., 1994, *Dits et écrits* — 3. Paris, Gallimard.

Fourcade, F. , Krichewsky, M. , Sumputh, M., 2011, Empty Habitable Frameworks for Transformative Learning: A Concept For Management and Management Education ? Actes *Transformative Learning Conference* Athènes 27-29 Mai 2011, sur http://www.tlcathens2011.gr/ .

Jézégou, A., 2008, Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs, 63*, p. 343-364.

Krichewsky, M., Fourcade, F., 2010, Se construire autour du vide : à propos de dispositifs de formation 'vides mais habitables' en formation professionnelle universitaire. *Actes du Colloque" Imaginaires, savoirs, connaissance"* du 25 au 27 Novembre 2010 à Angers. Consulté le 8/07/2011 http://ouest.pleiad.net/Fr/seance-8620-0-0-no.html .

Lewin, K., 1951, *Field Theory in Social Science*. New York, Harper and Row.

Lhotellier, A., 2001, *Tenir conseil - Délibérer pour agir.* Paris, Seli Arslan.

Linhard, M., 2002, Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation Permanente* N°152, 2002-3. p. 143 - 155.

Morel, C., 2002, *Les décisions absurdes*. Paris, Gallimard.

Peraya, D., 1999, Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-

pragmatiques des dispositifs de formation virtuels, in : G. Jacquinot-Delaunay , Monnoyer L. Eds, *Le dispositif. Entre usage et concept, Hermès*, n°25 p. 153-167.

Schumpeter, J., 1943, traduction française 1951, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Paris, Payot, p.123.

Shook, J., 2010, How to Change a Culture: Lessons from NUMMI," *MIT Sloan Management Review*, (Winter 2010), 63-68.

Stiegler, B., 2007, Questions de pharmacologie générale. Il n'y a pas de simple pharmakon. *Psychotropes Vol. 3 N°3-4*, éd. de Boeck Université, p.27-54.

Tilman, F., 2007, *Le Grain, Atelier de pédagogie sociale*. Consulté le 9/7/2011 sur http://www.legrainasbl.org .

Vial, M., 1998, Ecrire des dispositifs, pourquoi ? *En question N°17*. 1998. p. 69-124.

2.3.1

Fourcade, F. Krichewsky, M. (2011). Dispositifs: le plein et le vide … , dans *Personnel,* n°516*,* janvier, 60-61.

Cet article propose une réflexion sur un nouveau concept de dispositif – le "dispositif vide habitable"- conçu en formation professionnelle pour répondre au besoin d'y développer des compétences transversales non techniques aussi bien individuellement qu'en équipe.

Depuis Michel Foucault nous savons qu'un dispositif n'a rien "d'innocent" mais est souvent un artéfact créé pour maîtriser et pour dominer. Ainsi l'administration pénitentiaire se sert de miradors et de hautes murailles pour contenir et contraindre les détenus, les bureaucraties de formulaires et de procédures administratives pour gérer et contrôler les populations les sadiques de contrats, de cordes et de rituels pour dominer leurs partenaires et en jouir. Dans tous les cas l'autre se trouve dans la position d'assujetti voire de quasi objet.

Agamben (2006) écrit: "[...] j'appelle dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants." (p.31) Dans la philosophie d'Agamben, il n'y a que *le sujet* qui peut se mettre "entre le dispositif et le vivant", même qui *s'origine* du "corps à corps" entre ces deux (p.32). Par la critique, la résistance et le détournement, le sujet peut à la fois amoindrir ou anéantir les effets aliénants des dispositifs qui cherchent à le transformer en objet obéissant et se générer lui même dans un agir qui s'affirme libre et autonome. Le dispositif devient alors source d'individuation. (Simondon).

Depuis 3 ans, le CIRPP (Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris)[97] s'intéresse aux dispositifs pédagogiques comme vecteurs d'innovation. Une trentaine d'expérimentations conduites au sein de formations professionnelles nous ont conduits à un début de classification des dispositifs selon des critères suivants présentés en couples de termes opposés. Les dispositifs se situent chacun plus ou moins proche d'un pôle ou de l'autre:

Transmission	↔	Expérimentation
plein	↔	vide
guidé	↔	accompagné
centré objectifs	↔	centré visées
centré contenus	↔	centré développement
logique du contrôle (enjeu : conformité)	↔	logique de l'évaluation (enjeu : compréhension)
explication	↔	implication

La professionnalisation comme un processus inachevable se joue entre d'une part la transmission des savoirs et des savoir-faire, du langage du métier et du *genre professionnel*

[97] http://www.cirpreau.ccip.fr/webCIRPP/index.jsp

(Clot & Faïta) et, d'autre part, l'élaboration d'une identité professionnelle qui permettra de plus en plus de dépasser le genre au profit du *style*. Le souci de permettre aux apprenants d'aller vers le *style individuel* doit être présent dès le début *en respectant et en accueillant leurs désirs et leurs projets*.

Lors des expérimentations menées dans le cadre du CIRPP, nous nous sommes plus particulièrement intéressés aux dispositifs alliant un cadre bien défini, notamment temporel, et un espace de liberté important pour accueillir les initiatives des étudiants (le vide qu'ils peuvent investir). Nous les avons appelés les "dispositifs vides habitables".

L'un d'entre eux est la *dérive créative* adaptée aux besoins d'une formation à l'entrepreneuriat par Bureau, Fendt (2009) à partir des idées des Situationnistes (Guy Debord). Les étudiants dérivent en petits groupes à travers la ville, font des rencontres, jouent avec l'imprévu et apprennent à se débrouiller avec l'incertitude tout en négociant en permanence avec les autres membres de l'équipe. Une restitution transforme l'aventure en récit et l'analyse réflexive en apprentissages consolidés. Nous avons trouvé qu'il s'agit avant tout du développement de *soft skills*: prise d'initiatives, capacités relationnelles et interculturelles, créativité et agilité intérieure. Le fait d'insister tout particulièrement sur l'analyse réflexive de l'expérience renforce par ailleurs la pensée critique et l'aptitude à communiquer ses expériences et à supporter le regard distancié des autres. Grâce à l'aventure partagée et au récit qui en est fait, les liens sociaux, la cohésion des groupes tendent à se renforcer.

Un deuxième dispositif vide habitable est le *World Café*, dispositif mis au point en 1995 en Californie (Brown & Isaacs 2005). La convivialité et l'accueil y jouent un rôle important, mais le véritable enjeu est de créer de "*l'intelligence collective*" en faisant réfléchir de petits groupes de gens hétérogènes ensemble sur une question qui leur importe. Ils sont accueillis par des hôtes de table et peuvent, tout en échangeant avec leurs convives dessiner et écrire sur les feuilles de papier recouvrant les tables. Après vingt minutes tous sauf les hôtes changent de table et on continue là où les autres ont laissé le débat en se fondant sur la mini-synthèse assurée par l'hôte. Une grande mise en commun finale synthétise l'ensemble des productions sur un grand mur recouvert de papier.

En comparant la *Dérive* et le *World Café*, on est frappé dans les deux cas par la richesse de la production perceptible lors des restitutions et de l'analyse réflexive, et aussi par l'intensité de la dimension existentielle dont témoignent les participants. Ils disent prendre un plaisir immense à partager ces "aventures", l'une dans la jungle de la ville, l'autre plus dans l'imprévu des rencontres autour d'une table de café improvisée. Il nous semble que cette "joie grave" s'explique par l'expérience partagée de ce que Ardoino (1993) appelle *autorisation* dans le sens de *devenir l'auteur de son agir* que ce soit un agir qui s'exprime en gestes ou en paroles. Le monde du travail à la fois exige l'autonomie et cherche à la cadrer pour qu'elle reste utile et soumise aux enjeux organisationnels. Dans les dispositifs décrits, c'est différent: le cadre ressemble à des règles de jeu que l'on se donne pour que le jeu puisse s'y étayer. Il n'y a pas de ressenti de contrainte… on "se prête au jeu" pour renforcer le plaisir comme quand on s'adonne à un art.

Les dispositifs "vides habitables" sont des jeux sérieux lors desquels on apprend intensément comme le font les enfants quand ils jouent. Le côté contraignant inhérent à tout dispositif y est compensé par l'expérience de la créativité joyeuse et partagée, et si le développement des liens sociaux en est renforcé, ce pourrait être un effet non négligeable bien que secondaire.

Références

Agamben, G. (éd. italienne originale 2006; trad. française 2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris: Payot & Rivages.

Ardoino, J. (1993) L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives. *Pratiques de formation - Analyses. n°25-26*. p.15-34.

Brown, J. & Isaacs D. (2005). *The World Café. Shaping Our Futures Through Conversations That Matter.* San Francisco: Berrett & Koehler.

Bureau, S. & Fendt, J. (2009). Apprendre a entreprendre ? Essai par la derive. Contribution au *6ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat* 19 au 21 novembre 2009 à Sophia Antipolis.

Clot, Y & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail : Concepts et méthodes . In *Travailler*, vol. 4 7 – 43.

Debord, G. (1956). Théorie de la dérive. Les Lèvres nues. Réédité dans Mosconi P. (dir. 1997), *Internationale situationniste*. Paris : Fayard, 51-55.

Foucault, M. (1981-1982, éd. 2001) L'Herméneutique du sujet. *Cours au Collège de France*, Paris : Gallimard/Seuil.

Foucault, M. (1984) *Le Souci de soi*, Gallimard,

Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2010). (Se) construire autour du vide : à propos de dispositifs de formation « vides mais habitables » en formation professionnelle universitaire. Contribution au *Colloque du CNAM « Imaginaires, connaissances, savoirs. »* du 25 au 27 Novembre 2010 à Angers.

Simondon, G. (1989 et 2007). *L'individuation psychique et collective.* Paris : Aubier.

2.4.1

Krichewsky, M. & Le Grand, J.-L. (2008). Pour qui roule le consultant? Contribution au colloque *"Évaluation des politiques publiques: cultures et futurs" de la SFE/DeGeVal* au Parlement à Strasbourg les 3 et 4 Juillet 2008. http://www.sfe-asso.fr/sfe-evaluation.php?menu_id=190&PHPSESSID=b7f8d6fae4c619e0e48f9985b95ad337

POUR QUI ROULE L'INTERVENANT ÉVALUATEUR ?

Un questionnement sur l'éthique de l'intervention en organisation

À la demande du commanditaire, mais aussi à ses ordres ?

Les demandes d'interventions ne sont pas toujours claires. L'intervenant – bien avant de pouvoir contractualiser son intervention - est souvent obligé de s'investir dans une première analyse de la situation d'intervention lui permettant de négocier une commande plus ou moins précise.

Dès son entrée sur le terrain se pose la question des postures : s'agit-il d'un contrôle sur fond d'un référentiel bien défini ayant pour but de dépister les dysfonctionnements par rapport aux procédures définies et décrites, de mesures de l'efficacité ou de l'efficience sur fond d'objectifs affichés voire contractualisés ? Dans ce cas, sa parole d'expert, ancrée dans le paradigme rationnel (E.Morin 1999), peut être redoutée comme peut l'être un diagnostic médical, mais s'appuyant sur la mesure, sur des preuves, elle est difficilement contestable. Toutefois, l'enjeu de l'intervention peut aussi être de mieux comprendre ce qui se joue entre les acteurs, de faire émerger un malaise non dit, de débloquer des situations, d'entrer dans une problématisation du sens d'une action, voire d'un projet d'organisation. Sans forcément tendre vers une rupture et un changement profond, l'esprit critique soupèsera alors la valeur de l'institué en relation avec d'autres possibles et préparera un arbitrage « entre transmission et rupture » (Le Grand 2002), entre maintien et re-fondation créative. On parlera alors d'une posture de consultant (Ardoino 1990, Vial 2001) qui s'articule bien souvent à celle de l'expert p.ex. en lui faisant suite : la situation, tout en contenant des dysfonctionnements mesurables, se présente au regard des acteurs impliqués dans sa multidimensionnalité (Ardoino 1993) et sa singularité (Péaud 2005), en tant qu'objet donnant lieu à des interprétations parfois fort différentes et difficilement conciliables.

Quelle figure de l'intervenant alors ? Est-ce un médiateur (acceptable et accepté ?), un «homme méthodes » pour la résolution ou l'utilisation à bon escient des conflits interprétatifs, ou bien son action appartient-elle à celui qui le paie, au commanditaire ? Dans ce cas ne risque-t-il pas de perdre sa liberté d'agir, de parler ? Un conflit de valeurs peut en résulter. Des contrestratégies se mettent en place pour ne pas subir l'emprise. Est-ce possible (et comment ?) d'empêcher la dégradation du rôle de l'intervenant à celui de mercenaire au solde du pouvoir institutionnalisé ?

Comment faire admettre une parole libre et critique compte tenu des risques inhérents à la situation fragile du tiers venant et qui n'est que de passage ?

La négociation de la commande, un moment crucial

En amont de l'intervention il y a une demande formulée oralement ou par écrit, parfois sous forme d'appel d'offres ou d'appel à projets avec un cahier des charges, voire un budget, prédéfinis. Cette demande est à la fois précieuse par le fond comme par la forme, car elle contient de nombreuses informations sur la situation et les attentes de l'éventuel

commanditaire, mais aussi dangereuse si l'intervenant, plus ou moins formé - car c'est un métier non réglementé – la prend « pour de l'argent comptant », c'est-à-dire sans la soumettre à un examen critique, à un questionnement intense. Il croit peut-être éviter le risque de se faire rejeter s'il pose des questions ressenties éventuellement comme gênantes, mais calquer une commande sur une demande non questionnée, non négociée, n'assure que rarement une base solide pour une intervention. Une expérience pluriannuelle d'intervenant en organisation et d'accompagnateur de stages de consultants en formation confirme l'idée, que même des demandes d'apparence anodine peuvent cacher des problématiques de terrain très complexes et très difficiles à résoudre si c'est de solutions qu'il s'agit. Les conséquences pour l'intervenant sont la plupart du temps un inconfort certain dû à un accès au terrain difficile ou impossible, des conflits nombreux, des insatisfactions de la part des acteurs du terrain et de son commanditaire et des retombées négatives pour sa réputation, qui est une de ses ressources les plus précieuses justement à cause de la précarité relative de sa situation.

Face aux risques inhérents à une commande « mal ficelée », l'intervenant a intérêt de faire tout d'abord une analyse de la situation et des enjeux des principaux acteurs impliqués. Selon l'importance de ce travail et aussi en fonction du chantier proposé, il fera cette première analyse de façon informelle et relativement rapide « à titre d'évaluation pour devis » lors d'une rencontre avec le commanditaire et peut-être un ou deux autres acteurs clé, ou bien il proposera un pré-diagnostic en passant quelques jours sur le terrain, bien sûr en se faisant payer pour cela.

L'analyse de la situation peut se faire avec l'outil SWOT (questionner les points forts, les points faibles d'une organisation ainsi que les dynamiques potentiellement dangereuses ou positives dans son contexte), en faisant une évaluation thématique basée sur une écoute transversale (Barbier1997) des acteurs et l'identification de leurs questions vives et des mots clé de leurs discours. L'analyse des enjeux d'acteurs et des dynamiques du système peut s'étayer aux travaux de Crozier et de Friedberg et de leurs élèves du CSO, mais aussi à la méthode PAT miroir (un dispositif d'analyse participative « à froid » des enjeux par les concernés). Les consultants « chevronnés » se fabriquent en général leurs méthodes et outils personnalisés. Et s'ils tiennent à inspirer confiance, ils se comprennent eux-mêmes dans l'analyse participative des enjeux d'acteurs !

Cette première phase est déjà un début d'intervention et même un début de changement, ne serait-ce que du regard porté sur la situation par les acteurs. Le « système intervenant» et le « système client» font connaissance et créent, dans le meilleur des cas, une base de confiance suffisante pour faire un bout de chemin ensemble sans avoir constamment peur de se faire « dévorer » ou détruire par l'autre. Car il y a toujours des risques pour le commanditaire : celui de se faire juger, celui de se faire déstabiliser, celui que l'intervention ouvre une boîte de Pandore qu'on n'arrive plus à refermer et d'où sortent des paroles qui font mal, des conflits sociaux, des prises de conscience douloureuses... Lors de la négociation de la commande se jouent non seulement une meilleure compréhension de l'autre et la construction de la confiance mutuelle, base de l'accès au terrain dans les phases suivantes, mais aussi la définition du rôle de l'intervenant, les conditions et moyens de son intervention et les contreparties. Le rôle de l'intervenant, qu'il penche du côté de l'expert ou de celui du consultant (Ardoino...), comprend des aspects de contrôle, d'évaluation et de régulation. Il est déterminant pour la logique de son action et son attitude, appelée aussi sa « posture » (Vial 2001).

Le commanditaire attend l'intervenant sur le dispositif : Que faut-il mettre en place face à cette situation difficile de l'organisation dont on a fait une première analyse ? Comment venir

à bout des problèmes, comment remettre l'organisation sur les rails ?

Le dispositif

En fonction du projet de l'intervention, du rôle de l'intervenant et par conséquent de la logique de son travail (contrôle ou problématisation du sens), le dispositif sera radicalement différent. Dans le contrôle, donc dans le travail de l'expert avec son référentiel prédéfini, le dispositif sera relativement simple et stable : il s'agit de mesurer ou d'apprécier des écarts entre l'objet du contrôle et la norme, qu'elle soit chiffrée ou non. Ce qui reste à négocier, c'est ce qui est fait des résultats de cette intervention. À qui appartient le résultat ? Exclusivement au commanditaire, ou également aux autres acteurs de l'organisation qui ont parfois contribué à la base de données ? Qu'en fait-on : des recommandations pour réduire les écarts ? Une évaluation pour en comprendre les raisons ? Ou bien, considérant que le coût d'un changement est plus élevé que le bénéfice attendu ne fera-t-on rien, ou rien avant un certain temps ? Si ces possibilités devraient être abordées dans la négociation préalable, il n'est pas forcément nécessaire de prendre des décisions avant de connaître les résultats de l'expertise. Il est d'ailleurs possible que le commanditaire ne demande qu'un diagnostic à l'intervenant, et prenne ses décisions après le départ de celui-ci.

Dans le cas du deuxième type d'évaluation, le dispositif est d'emblée de nature complexe, car il s'agit d'un dispositif basé sur la comparaison, la communication et fonctionnant sur des représentations forcément diverses, voire contradictoires. Le dispositif devient un cadre à l'intérieur duquel se passent des processus en partie imprévisibles et incontrôlables. Il peut s'agir d'un groupe en charge de résoudre un problème, d'élaborer une nouvelle politique, des procédures, des compétences, de l'innovation de produits ou de services ... les possibilités sont innombrables. Parfois on appelle un tel groupe un comité de pilotage, un genre de cellule de diagnostic ou d'innovation chargé de préparer l'avenir d'un ensemble plus vaste. Souvent on expérimente les solutions élaborées dans un champ restreint avant de les diffuser à l'ensemble d'une organisation ou d'une action organisée.

Quel est le rôle de l'intervenant dans ce cas : celui de facilitateur, de spécialiste de méthodes, garant du cadre, un agent fécondant par son point de vue au moins partiellement extérieur ? S'il est un agent de dérangement (P.Ville 2002), un passeur (Bonniol 1996) ou un accompagnateur (Vial 2007), quelle liberté a-t-il pour décider jusqu'où il veut et peut aller dans ses mises en question de processus qui risquent bien souvent de s'enliser pour des raisons d'inertie, de résignation, de découragement devant la lourdeur d'une bureaucratie aux règles multiples et parfois contradictoires ? Ou, au contraire, qui s'évadent dans des rêves illusoires ou dans des points de vue opposés et figés dans leurs contradictions?

Car dans une certaine mesure tout cela est nécessaire aussi : anticiper les dangers, mais aussi se laisser aller à l'utopie jusqu'à un certain point et même accepter des points de vue conflictuels pour en tirer autre chose. C'est le prix du changement. Le changement possible, responsable et souhaitable, est-ce là la véritable « mission » de l'intervenant ? Peut-il se mettre au service de ce processus, lui plus que tous les autres acteurs, parce que justement il n'est pas partie prenante dans la même mesure que les autres ? A quel titre peut-il assumer une si lourde responsabilité ? Le laissera-t-on faire ? Quel gage peut-il donner pour qu'on lui fasse confiance sur sa déontologie ?

Ce qui différencie les deux cas présentés c'est d'emblée la présence ou non d'une envie de changer le système. Dans le premier cas, le changement est ressenti comme une menace, dans le deuxième il est apparemment accepté par le groupe visiteur mais pas par celui qui reçoit qui prend plutôt la posture du sachant, même les rares fois où il est question de difficultés dans le

système. L'intervenant extérieur, bien au courant de nombre de dysfonctionnements, se doit de rester discret. Il ne peut que poser des questions ou bien, quand il présente la situation du SPE dans le pays visité, parler en termes très généraux.

Les libertés sont rarement attribuées sans que l'on fasse des efforts... L'intervenant chevronné a plusieurs moyens de s'assurer la liberté nécessaire à son action :

- un contrat bien négocié, détaillé et écrit qui définit son rôle et, le cas échéant, ses limites

- l'identification d'« alliés » dans la citadelle, c'est-à-dire des acteurs favorables aux changements

- un solide argumentaire pour défendre la nécessité de sa liberté de parole

- l'identification de leviers du changement et des « fenêtres de changement » (F. Dupuy, 2001) On voit d'emblée que l'intervenant n'aura rien pour rien, et qu'il y a des contreparties pour chacune de ces ressources de liberté :

- à la place d'un « chèque en blanc », il aura probablement un « droit de tirage limité»

- les alliés voudront des gages ou des avantages en échange de leur loyauté

- l'argumentaire nécessite un gros effort de pensée, d'imagination et de communication

- les « leviers du changement » et le bon moment de leur mise en oeuvre ne s'identifient qu'au prix d'une étude approfondie des enjeux d'acteurs dans le système client et dans son environnement (ce qui suppose déjà une familiarité avec la situation, c'est-à-dire du temps pour bien la connaître).

La restitution

À la fin ou vers la fin d'une intervention il y a en général une restitution, moment délicat entre tous où a souvent lieu une dernière régulation-négociation : l'intervenant présente les résultats de son travail ou du travail du groupe et donne l'occasion à ceux qui l'écoutent (ou le lisent) de valider ou non ce qui a été restitué. Parfois cela donne lieu à des réajustements, parfois à des conflits. Formalisée ou non, il y a aussi une évaluation de l'intervention qui se produit à ce moment. Quelle a été l'utilité de l'intervention ? Comment cela s'est-il passé ? Comment l'intervenant a-t-il régulé les processus ? La restitution n'est donc pas forcément plus confortable pour l'intervenant que pour ses vis-à-vis !

La promesse d'une méta-évaluation, d'une évaluation de l'évaluation, à la fin de l'intervention peut constituer un des « gages » dont il est question ci-dessus. L'intervenant signifie ainsi qu'il se situe au même niveau que ses commanditaire et ne fait qu'assumer temporairement un rôle particulier, un peu comme un président de séance de travail qui, sur la base de sa fonction, devrait pouvoir réguler la prise de parole de ses supérieurs hiérarchiques le temps que dure la réunion. C'est une question de culture organisationnelle partagée. Dans tous les cas, pour des raisons déontologiques comme dans l'intérêt de son propre processus de professionnalisation inachevable, un intervenant dans la logique du consultant devrait prévoir une évaluation participative de son intervention comme dernier acte du jeu à risques réels qu'il a mené ou essayé de mener.

Deux expériences concrètes en relation avec ces réflexions

Les deux exemples choisis montrent que l'intervenant peut rencontrer de la résistance « à tous les étages », et que l'accès au terrain n'est jamais totalement acquis. L'accord du commanditaire est certes essentiel mais ni suffisant, ni forcément durable.

Dynamiques imprévues, commanditaire paniqué

Il s'agit d'une intervention étalée sur 3 mois dans l'organisation support d'un syndicat intercommunal employant une cinquantaine de personnes, spécialisées dans des disciplines très variées allant du développement économique au développement durable, ayant des diplômes du CAP jusqu'à la thèse et des statuts de CDD à fonctionnaire, ceci indépendamment de leur fonction : le chargé de communication est fonctionnaire tandis que l'adjoint au directeur est en CDD depuis 3 ans.

La commande est de préparer l'organisation à l'évaluation intermédiaire à 5 ans, qui prépare la grande « évaluation de la charte » qui, elle, est d'actualité tous les 10 ans. L'intervenant, jeune consultant relativement inexpérimenté, mène 2 entretiens avec le directeur pour approfondir sa compréhension de la demande et pour négocier les moyens pour mener à bien sa mission. Il découvre que deux membres du personnel ont une certaine culture de l'évaluation, ayant suivi une formation à cette thématique quelques mois auparavant.. Or, il s'agit de sensibiliser l'ensemble du personnel à l'évaluation et ses enjeux. Les former tous ensemble ? « Impossible » dit le directeur : ils ne sont jamais disponibles en même temps, ne parlent pas le même langage, ne s'intéressent pas aux mêmes aspects. Le consultant propose de se faire d'abord une idée sur où en sont les uns et les autres par rapport à l'évaluation : est-ce qu'ils la craignent ? En voient-il l'intérêt ? Dans quelle mesure l'utilisent- ils déjà sans bien en connaître les fondements ? Le directeur est alors d'accord pour que le consultant mène des entretiens avec les employés, dans le double but de faire un diagnostic sur leur « culture en évaluation » et de les intéresser, voire les préparer à cette évaluation à mi-parcours de la charte, qui est obligatoire et que l'on met en oeuvre pour la première fois. Pour économiser du temps, certains entretiens sont des entretiens de groupe réunissant 2 à 6 personnes en même temps, ce qui s'avère extrêmement intéressant comme forme de travail. Selon la disponibilité et les besoins, ces entretiens durent entre 1 et 3 heures et ont un caractère difficile à définir, entre enquête et formation.

Les résultats sont surprenants : globalement, malgré quelques réserves sur la lourdeur anticipée des démarches d'évaluation, l'intervenant réussit à convaincre ses interlocuteurs de l'intérêt de l'exercice. Le volet « sensibilisation/formation » semble assez réussi. Pour ce qui est du diagnostic concernant « la culture en évaluation », il en ressort que quasiment tout le monde confond l'évaluation avec le contrôle. « C'est un contrôle de l'efficacité et de l'efficience de nos actions » disent quasiment tous les agents enquêtés. Il n'y a que les deux « formés » qui ajoutent qu'il s'agit aussi d'évaluer la pertinence et l'impact des actions, de changer certaines activités et de préparer l'écriture d'une nouvelle charte. L'intervenant comprend que ses interlocuteurs se sentent comme de simples exécutants, et que « la politique de l'organisation vient d'en haut. » En questionnant cette affirmation, le consultant déclenche des discours très passionnés sur le changement subi au sein de cette collectivité territoriale. On pourrait les résumer ainsi : « L'ancien directeur discutait de tout avec nous avant qu'on ne prenne les décisions. On pouvait y mettre notre grain de sel. Maintenant on ne fait qu'appliquer. De toute façon : Maintenant on est trop nombreux, on ne se parle plus. Chacun a sa spécialité. Personne ne sait ce que font les autres. On dirait que nous n'avons plus de culture commune, plus de langage commun. Et le directeur ne nous demande jamais notre avis non plus. On ne se sent pas reconnu dans notre travail»

Ce problème du changement dans le fonctionnement et la culture de l'organisation fut un

résultat inattendu et qui a mené le consultant à faire une enquête sur l'histoire de l'organisation, après avoir re-négocié son intervention avec le directeur bien entendu ! Mais le problème était maintenant que celui-ci avait conçu une très grande peur du mécontentement de ses employés et ne voulait plus rien savoir d'une restitution des résultats de l'enquête à l'ensemble du personnel. Ou plutôt, il empêchait systématiquement que cette restitution convenue d'avance eût lieu ! Trois fois de suite, il donna son accord au consultant pour une date et un lieu précis, et trois fois la rencontre fut annulée, voire non communiquée au personnel. Lors des brèves entrevues qu'il accordait au consultant, le directeur jurait de sa bonne foi et s'échappait de toute tentative d'analyser la situation et d'échanger sur son ressenti. Le consultant, ayant promis cette restitution aux personnes enquêtées, eût alors recours à une ruse : après avoir arraché une nouvelle promesse de date à son commanditaire, il se chargea lui-même de l'organisation concrète de la rencontre, distribua les invitations dans les casiers de tous les membres du personnel et mit le président du conseil d'administration au courant de la rencontre. Celle-ci eut effectivement lieu avec un directeur très mal à l'aise mais un personnel très « gentil » et compréhensif, car le consultant lors de la présentation des résultats de son enquête avait intégré son diagnostic dans un discours plus vaste sur le changement organisationnel induit par l'accroissement du nombre d'employé et la diversification des tâches de cette collectivité territoriale.

Cependant : la relation entre le commanditaire et l'intervenant avait quand même pâti de ce passage à l'acte ! Si la relation avec le président du CA fût excellente par la suite, le directeur ne fit plus jamais appel à cet intervenant-là qui ne lui paraissait pas entièrement fiable, c'est-à-dire contrôlable, même s'il avait respecté le contrat.

Cette expérience montre que l'intervenant, s'il cherche à ménager ses intérêts propres, doit avancer avec beaucoup de diplomatie, voire renoncer parfois à ses convictions. Dans le cas exposé, la tentation était grande de se plier aux souhaits et peurs du commanditaire plutôt que d'insister sur la restitution prévue par le contrat, car il était prévisible que l'organisation pouvait avoir besoin d'un consultant formé à l'évaluation dans un proche avenir. Mais comme auprès des employés, l'intervenant avait négocié son accès au terrain, c'est-à-dire les entretiens, en promettant une restitution à tous, voire en laissant espérer un changement de la situation, il a préféré un tour de force à une perte de face. Rompre sa promesse lui aurait de toute manière rendue très difficile toute intervention ultérieure auprès de la même équipe. La commande soigneusement négociée ne suffit donc pas dans tous les cas pour échapper au rapport de force qui règne entre le commanditaire et le consultant.

Ce dernier se trouvera bien souvent pris entre les forces instituées et les forces instituantes de l'organisation (Lecointe 1997, p.221-227), entre le maintien et le renouvellement des valeurs.

Le deuxième cas illustre qu'un dispositif d'évaluation comparée (benchmarking) dans le domaine des politiques publiques, a, lui aussi, tout intérêt à se fonder sur un projet réfléchi comprenant une analyse des enjeux de tous les acteurs, y compris des bénéficiaires supposés de ces politiques.

Benchmarking intra-européen dans le domaine du service public de l'emploi (SPE)

La commande émane d'un ministère pour l'emploi d'un pays de l'UE. Le besoin à la racine de ce projet est l'inefficacité relative des dispositifs de soutien au retour à l'emploi pour les populations les plus fragiles (travailleurs sous-qualifiés ou aux profils inadaptés, âgés, femmes, immigrés). Le grand cabinet de consultants chargé du pilotage et de la mise en oeuvre du benchmarking s'est associé un panel de consultants dans les trois pays qui intéressent le commanditaire. Les financements sont régionaux, nationaux et européens.

La première phase est consacrée à des voyages d'études d'un groupe de vingt responsables SPE qui rencontrent des homologues des pays visités afin de se rendre compte in situ de leur politique de l'emploi et de la mise en oeuvre de ces politiques. On se donne les moyens pour cela : tout est très bien organisé, un interprète est présent en permanence, la logistique est parfaite. Un savant mélange d'exposés, de visite des lieux et d'observation du fonctionnement des dispositifs permet au groupe de voir le travail des autres sous son meilleur jour. À la fin de chaque visite, le groupe restitue ses impressions et interrogations tandis que les consultants prennent des notes pour préparer un rapport. Une deuxième phase servira à l'exploitation des visites d'étude pour formaliser ce que le groupe a appris. En un troisième temps il y aura un congrès international avec les intervenants des différents pays où l'on cherchera à disséminer les résultats du benchmarking au profit des collègues et des homologues des autres régions du pays commanditaire. Le tout doit contribuer au paramétrage de la réforme nationale du SPE.

Ce qui est particulier aux yeux d'un spécialiste de l'évaluation est le mode opératoire choisi.

Le projet est vague (« apprendre des autres »), le dispositif à la fois très organisé et ouvert, car il n'y a pas de catalogue de critères prédéfinis. Probablement ces critères sont tacites et traduisent directement les insatisfactions du groupe visiteur avec son propre système. Les benchmarks ne seront identifiés et formalisés qu'après coup, quand on a déjà une idée de ce que les autres systèmes ont à apprendre aux commanditaires. Un tel projet ouvert est rare, car pour débloquer des financements, on est en général tenu de décrire les résultats attendus déjà d'avance, au moins en gros. Ici on est donc en présence d'un modèle ouvert d'évaluation (évaluation-élaboration sans référentiel préexistant : le troisième modèle d'évaluation selon Vial 2001).

Si on pose, face à ce projet la question du début « Pour qui roule l'intervenant évaluateur ? », la réponse semble simple : pour les bénéficiaires du Service public d'emploi du pays commanditaire bien sûr, puisqu'il faut améliorer ce service pour placer plus de demandeurs d'emploi !

Ce projet a de nombreuses vertus et répond certainement aux visées affichées. Il pèche cependant par trois omissions. La première est l'absence totale de la parole des usagers : que pensent-ils du système qu'on exhibe ? Qu'y a-t-il derrière les chiffres impressionnants de diminution du chômage dans le pays visité ? Quelle est la qualité des placements ? La deuxième omission concerne l'évaluation interne et externe du système (évaluation dans le sens qualitatif et non seulement en termes de contrôle de l'atteinte quantifiable des objectifs). La troisième omission concerne la question des « couacs » du système : personne ne la pose ! Est-il parfait ? Pourquoi ne parle-t-on pratiquement que de réussites ou de changements en cours, censés rendre tout encore plus performant ? Tout semble aussi lisse et parfait que la logistique haut de gamme et impeccable de tout l'événement.

Au vu de ces trois « péchés par omission », on peut supposer que le projet – tout en étant pertinent aux visées affichées – correspond aussi à d'autres enjeux, non dits ceux-ci, mais légitimes à leur manière :

- permettre aux commanditaires, à leurs collègues et subordonnés de lever le nez du guidon en faisant un voyage sympathique tous frais payés,

- permettre aux consultants de gagner (bien) leur vie et de nouer des liens stratégiques avec des collègues dans d'autres pays européens,

- permettre aux responsables SPE du pays hôte d'exhiber fièrement une image

quasiment idéale de leur système et de son fonctionnement en évitant toute mise en question politiquement risquée.

On pourrait s'imaginer un benchmarking complètement différent sous la forme d'une recherche-action réunissant quelques responsables SPE, quelques élus et quelques demandeurs d'emploi longue durée des deux pays pour une comparaison des vertus et des vices des systèmes SPE dans les deux pays et l'élaboration de régulations des systèmes.

Les discours ne seraient sans doute pas les mêmes, l'ambiance serait moins consensuelle et l'effet récréatif moins marqué.

Ces réflexions ne mettent pas en doute l'utilité de ce benchmarking politique de haut niveau. Il en faut au niveau des systèmes ! Mais celui dont il a été question dans cet article n'ouvre qu'un champ de perception limitée au risque de passer à côté d'aspects essentiels.

Conclusions

Alors pour qui roule-t-il, l'intervenant-évaluateur ? S'il veut survivre économiquement, il a besoin de beaucoup de diplomatie pour ne pas scier les branches toujours fragiles et temporaires sur lesquelles il se pose !

L'intervention dans la logique du consultant est un art et non une science parce qu'on y élabore des images mentales nouvelles et inédites. C'est aussi une pratique imprégnée de valeurs humaines et politiques. On peut parfois refuser certaines interventions dont on sait qu'elles sont incompatibles avec des valeurs importantes dont on se sent investi. Mais souvent les conflits n'apparaissent qu'une fois le contrat signé, les engagements déjà pris.

Dans certains cas, il est impossible de respecter toutes ses valeurs. Il est alors important de pouvoir s'étayer à d'autres professionnels : des collègues si on fait partie un grand cabinet, un groupe d'analyse des pratiques ou bien un superviseur. Cela paraît plus important encore que l'existence et l'affichage d'une charte qui peut toutefois servir d'outil de référence pour la réflexion partagée entre professionnels.

Marlis Krichewsky, Jean-Louis Le Grand

Bibliographie

Ardoino, J. & Berger, G. (1986) : L'évaluation comme interprétation. dans *Pour* n°107, 120-127

Ardoino, J.(1993), L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. dans *Pratiques de Formation-Analyses*, Université Paris 8, Formation Permanente, N° 25-26, janvier-décembre 1993

Ardoino, J. (1990) Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*. Paris : Matrice Andsha, 22-34.

Bonniol, La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur. dans *En question*- Les Cahiers de l'année 1996- Cahier 1, p. 9 – 27

Dupuy F (2001), *L'Alchimie du changement, problématique, étapes, stratégies*. Paris : Dunod,

Jobert, G. (1993). "Position sociale et travail du consultant", dans *Education permanente*, n° 113 Paris. p.157-177

Le Cardinal/Guyonnet/Pouzouillic (1997), *Dynamique de la confiance: construire la cooperation dans les projets complexes.* Paris : Dunod (7 août 1997) Collection : Stratégies et Management. 246 pages

Lecointe M. et Rebinguet, M. (1994), *Ethique et pratique de l'audit*. Lyon : Ed. Chronique sociale, Coll. Pédagogie/formation. 186 pages

Lecointe, M.(1997) *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : Ed. l'Harmattan. Coll. Défi formation. 239 pages.

Le Grand, J.-L. (Mars 2002), Culture de la Critique et éducation en France. Un héritage à interroger. dans *De la Critique en éducation. Pratiques de formation. Analyses.* N°43. Université Paris 8, Formation Permanente. (p.77- 91)

Le Grand, J.-L. et Colin L. (sous la direction de, 2008), *L'éducation tout au long de la vie.* Paris : Édition Anthropos

Morin, E./Le Moigne L.(1999), *L'intelligence de la complexité.* Paris : L'Harmattan Coll. Cognition Et Formation. 332 pages

Morin, E. (1991). *La méthode 4, Les idées*. Paris : Seuil

Pastré, P. (2000) Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action *Signification, sens, formation*, sous la direction de Barbier, Paris : Puf.

Péaud, P. (2005), L'évaluation comme approche du singulier . dans *Expliciter* N°60 Mai 2005, 34 à 41

Vial, M. (2001), *Se former pour évaluer : se donner une problématique et élaborer des concepts.* Bruxelles : De Boeck Strasbourg 2008

Vial M. et Mencacci N. (2007), *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

Ville, P. (2002), Ça vaut le dérangement. dans *Pratiques de Formation. Analyses*. N° 43 Mars 2002, p.41 – 48

Résumé

Qu'il s'agisse de contrôle ou bien d'évaluation, la position de l'intervenant-évaluateur est difficile quant aux valeurs et aux enjeux multiples et contradictoires auxquels il doit faire face. Même s'il cherche à bien préparer en amont son immersion sur le terrain, l'imprévu dans le dispositif qu'il a conçu est mis en oeuvre est à la fois source de nouvelles connaissances et de conflits. Il doit alors faire preuve de détermination et même de ruse pour aller au bout de sa mission ... dans l'intérêt de l'organisation cliente et parfois en dépit de ses propres intérêts. Les interventions « lisses » et faciles peuvent être financièrement particulièrement intéressantes, mais quelle est l'utilité d'un intervenant quand il renonce complètement à sa fonction de dérangement, de provocation, d'accélérateur du changement par la déstabilisation ? L'article traite de deux cas d'intervention : le premier dans un syndicat intercommunal et le deuxième dans un dispositif de benchmarking politique. Les deux posent les problèmes du rôle du consultant, de ses valeurs et des limites de son intervention.

2.4.2

Krichewsky, M. & Le Grand, J.-L. (2008). Pour qui roule le consultant? Contribution au colloque *"Évaluation des politiques publiques: cultures et futurs" de la SFE/DeGeVal* au Parlement à Strasbourg les 3 et 4 Juillet 2008. http://www.sfe-asso.fr/sfe-evaluation.php?menu_id=190&PHPSESSID=b7f8d6fae4c619e0e48f9985b95ad337

Résumé

Mots clé : expérimentation pédagogique – pédagogie transitionnelle – professionnalisation – soft skills – accompagnement

Depuis 2008 le CIRPP, laboratoire d'innovation et de recherche pédagogique de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, mène de nombreuses expérimentations pédagogiques en collaboration avec des chercheurs issus de différentes disciplines dont les Sciences de l'Éducation de Paris 8. L'expérimentation ayant donné lieu aux développements théoriques présentés dans cet article s'est déroulée en Octobre 2008. Mais son évaluation ne se termine qu'en Mai 2009 avec la présentation par les étudiants de première année en Licence « Entrepreneurs » de leurs projets d'entreprises. Le sens de cette expérimentation était de libérer l'esprit des étudiants de leur besoin de se conformer aux attentes d'autrui, de renforcer leur créativité, leur audace, leur courage pour s'affirmer dans la différence. D'élèves, il leur fallait devenir étudiants en attendant de devenir professionnels... Pour les soutenir dans cette mutation, l'équipe pédagogique a mis sur pied ce qui est décrit ici comme une *pédagogie transitionnelle*.

Abstract

Key words : pedagogical experimentation – transitional pedagogy – professionalization – soft skills – accompaniment

Since 2008 CIRPP, the laboratory for innovation in education and training founded by the Paris Chamber of Trade and Industry, stages pedagogical experimentations in collaboration with researchers with various scientific backgrounds ; e.g. Educational Sciences of Paris 8 University. The experiment which allowed the theoretical development presented in this article took place in October 2008. But its evaluation will be finished only in May 2009 when the 1st year students of this Bachelor for the education of young entrepreneurs who participated in the protocol will present their corporate projects. The goal of the innovative pedagogical approach was to liberate students from their anxiety based need to conform themselves to their educators' expectations, to increase their creativity, their self-confidence their capacity of affirming their dfference. They had to divest themselves from their pupil identity and adopt a student identity as a transition to professional identity. To support them in this chage process their teachers and tutors conceived what is described here as transitional pedagogy.

Origine et sens de ce travail.

La contribution que voici est issue à la fois de la recherche sur la mise en oeuvre et l'évaluation des compétences clé de l'Union Européenne dans le cadre d'un projet de thèse et d'une commande du Centre d'Innovation et de Recherche Pédagogique de Paris créé en 2008 par la Chambre de Commerce de Paris au bénéfice de ses 12 écoles dont HEC et SUP de CO. Ce n'est en aucun cas une production stabilisée qui aurait trouvé sa forme définitive, car il s'agit de conceptualisations provisoires s'inscrivant dans une recherche en cours et marquée par des problématiques évoluant encore sous l'impact de la rencontre avec les différents

terrains.

La thématique des soft skills n'était pas explicite au début de cette commande. Il s'agissait d'une recherche sur une « expérimentation pédagogique innovante » d'une semaine en début d'un cursus de 3 ans visant à former de jeunes entrepreneurs au niveau d'une Licence professionnelle. Lors de cette expérimentation, 130 étudiants se trouvaient réunis au bord de la mer pour faire des sports à risque (risque très modéré, sauf pour le « jeu des vachettes ») et des expériences de création artistique (slam, théâtre, cerf-volant, peinture ...). C'était innovant à la fois pour eux, qui pour la plupart sortaient du lycée après une période de bachotage intense, et pour l'équipe pédagogique, habituée plutôt aux cours magistraux et aux travaux dirigés en salle. En soi la chose n'avait rien de novateur : les sports à risque pour les futurs managers font partie des grands classiques. Le but affiché était de « déprogrammer » les étudiants, qui, à cause du style pédagogique subi jusque-là, étaient ressentis par l'équipe pédagogique de l'école de commerce comme « trop dans la conformisation aux attentes des profs », « trop peu créatifs » et « trop passifs, anxieux, frileux devant le moindre risque ». Il fallait donc, qu'au cours de cette semaine, ils se mettent à *devenir créatifs et audacieux* ... comme il convient aux *entrepreneurs en herbe* qu'ils se proposent de devenir.

À l'occasion de cette recherche en observation-immersion, une quarantaine d'entretiens ont été menés et un film a été tourné. Cela a permis d'une part de constater les effets sur les étudiants du changement radical de style pédagogique, et d'autre part d'appréhender l'effet de l'expérience sur l'équipe pédagogique. Cette dernière s'est livrée, stimulée en cela par le chercheur accompagnateur, à un processus prolongé de réflexion sur son propre travail (« Que signifie pour nous la *professionnalisation de futurs entrepreneurs ? »)*.

La posture du chercheur face au terrain et aux enjeux multiples de sa présence sur le terrain.

« Chercheur accompagnateur ».... c'est une « casquette » redoutable : elle implique une double posture. Il devait non seulement constater et documenter les changements, mais aussi les stimuler, les provoquer ! C'était bien plus proche d'une recherche-action ou, à la limite, d'une recherche participative que d'une recherche distanciée où le chercheur n'a pas d'autres enjeux que de conceptualiser ses observations et de confirmer ou infirmer ses hypothèses.

Pour en venir à la thématique de cette contribution :

Le travail sur ce terrain très particulier de toute une promotion d'école de commerce a permis de prendre conscience de l'importance cruciale des compétences transversales dans la formation professionnelle. Les observations de l'auteur sur plusieurs années dans deux autres formations universitaires professionnalisantes (formation de formateurs et formation de consultants) lui avait déjà suggéré qu'il y avait là un vaste champ de réflexion. Mais l'expérience menée a confirmé que, pour former des entrepreneurs, et probablement de nombreux autres professionnels, ce qu'on appelle les compétences clé, transversales, génériques ou aussi les « soft skills » joue un rôle très important et largement sous-estimé. Ici il sera parlé de *soft skills* non pas par préférence de la langue anglaise, mais pour empêcher la confusion avec les autres compétences clé –la première moitié du référentiel européen - que sont écrire, compter, se servir d'un ordinateur et communiquer.

Selon les référentiels - celui de l'OCDE, celui de l'UE ou bien le fameux « socle commun » français - les *soft skills* sont définis différemment. Dans le référentiel UE avant tout les quatre

compétences clé suivantes sont concernées :

* Apprendre à apprendre

* Esprit d'initiative

* Compétences sociales et civiques

* Expression et sensibilité

(inter-) culturelles

Il s'agit donc là de la deuxième moitié du référentiel européen des compétences clé, fixées par une décision du Parlement Européen en 2006 comme « recommandation »[98] et influant depuis très fortement sur les réformes éducatives menées dans l'Europe des 27 et au-delà.

Deux problèmes de taille se posent pour les praticiens d'abord, mais aussi pour le chercheur qui voudrait élaborer de l'intelligibilité et des modèles : la « *production* » et l*'évaluation* des *soft skill*.

Derrière ces deux problèmes, il y en a un autre : Comment les concevoir ?

D'après l'INRP, il s'agit d'une « compétence nécessaire et profitable à tout individu et à la société dans son ensemble... doit permettre à un individu de s'intégrer avec succès dans plusieurs réseaux sociaux tout en demeurant indépendant et personnellement efficace en famille ainsi que dans des circonstances nouvelles ou imprévisibles »

Depuis une bonne vingtaine d'années il y a une prise de conscience planétaire que les *hard skills*, c'est-à-dire les savoirs et savoirs faire techniques, ne suffisent plus ni pour assurer une vie satisfaisante à l'individu ni pour construire des sociétés qui fonctionnent bien[99] ; quels que soient les critères que les peuples se donnent pour cela. Aussi bien l'UNESCO que l'OCDE que la Commission Européenne se sont emparées du problème. Une multitude d'ONG et de mouvements se sont nichés dans la dynamique : que ce soit au service de la paix entre les peuples, du développement social et économique ou simplement de l'épanouissement individuel. Dans certains pays émergents, surtout lusophones, mais aussi p.ex. en Tchéquie et en Irlande, des organismes de formations et des cabinets de consultants « font leur miel » avec les soft skills (« habilitades suaves »). L'extension du champ de l'éducation initiale à la formation professionnelle aura des impacts économiques, idéologiques et pédagogiques importants.

D'après Guy Berger[100] les quatre soft skills cités se rangent en 2 couples:

Apprendre à apprendre et *l'esprit d'initiative* correspondent plutôt au *désir d'émancipation*, au besoin de la personne de conquérir son autonomie et de s'affirmer: elle se transforme en s'appropriant symboliquement et en transformant le monde.

Sensibilité et expression (inter-)culturelles et *compétences sociales et civiques* concernent la personne dans ses liens et relations avec d'autres, contemporains ou prédécesseurs.

---

98 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF

99 *A successful life and a well functioning society*, c'étaient là les deux critères que le projet DeSeCo de l'OCDE avait retenus pour le choix des compétences clé (voir Rychen & Salganik 2003)

100 entretien Krichewsky/Berger du 20/2/2009

Cela soulève d'une part la question de l'équilibre entre ces compétences, et d'autre part celle des moyens *de les travailler ensemble*, dans un même dispositif pédagogique.

La *compétence* est *située et composite.* D'après les textes officiels de l'UE, elle serait faite de *savoirs, d'habiletés et d'attitudes*. Elle serait attachée à l'individu en tant que potentiel - renforçant son «adaptabilité» aux situations problèmes - mais aussi à des situations type, ce qui pose le problème de sa transférabilité dans d'autres types de situations. Elle n'est, pour le moment, guère soumise à un examen critique: c'est devenu une évidence fondatrice pour mettre en oeuvre les réformes en cours.

Critiques et questions

En incluant l'attitude *dans* la compétence, on va nécessairement vers le *behaviorisme.*

Attacher la compétence au sujet, même comme un potentiel, pose la question du concept du sujet et rouvre les discussions entre les constructivistes à la Piaget (le sujet déjà là et se construisant selon des phases préétablies) et ceux à la Vygotsky (le sujet construit à partir de l'(inter-)activité : agir et parler).

L'acte d'éduquer et de former se résume-t-il vraiment à la production de compétences ? Ou éduquons-nous des êtres humains ? Et ce faisant, ne cherchons-nous pas consciemment ou non à leur imprégner un *type anthropologique* qui nous paraît souhaitable? Qu'est pour nous un homme ou une femme *bien éduqué* ? La question du type anthropologique en relation avec l'éducation est posée par Castoriadis (1996) dans « La montée de l'insignifiance ».

Si on consent à baser l'éducation et la formation sur les compétences, et de se fonder pour cela sur Vygotsky, comment concevoir les formations professionnelles ? Voici quelques pistes de réflexion :

- sur la base d'un référentiel de compétences structuré autour de deux ou trois axes centraux (à la manière des référentiels de compétences dans le RNCP) ;

- en sensibilisant les sujets en formation, en les mettant « en appétance » pour apprendre ;

- en aménageant *des situations expérientielles* pour permettre au sujet de développer ses compétences ;

- en *accompagnant les processus d'élaboration des compétences* (en créant des moments-espaces de réflexion et de conscientisation) ;

- en mettant l'accent sur certaines *compétences clé* qui sont justement des *supports pour des apprentissages de plus en plus autonomes.*

Le sens de l'expérimentation faite dans la Licence « Entrepreneurs »

Après coup, le dernier soir, avec l'équipe pédagogique, il y eût une discussion d'évaluation questionnant de nouveau *le sens de cette semaine innovante*. Les questionnements qui ont émergé lors de cet échange « à bâtons rompu »s ont été les suivantes :

L'expérimentation , était-ce :

•Une façon d'éveiller l'appétence pour l'apprendre en début de formation ?
•Lancer le lien social dans la promo ?

•Une remédiation post-scolaire (sortir les bacheliers de leur torpeur, de leur conformisme, de leur paralysie ?)
•Un essai d'expérimenter un apprentissage situationnel, expérientiel ?
•Une démarche initiatique - certes inaboutie - à résonances multiples ?

La réponse est probablement : un peu de tout ça :

La figure imaginée de l'entrepreneur (est-ce un « type anthropologique » ?) était présente tout le temps. Les buts affichés correspondent à deux des soft skills de l'UE - l'esprit d'initiative (audace) et l'expression/sensibilité culturelle (créativité). Inconsciemment les idées de Vygotsky de se construire et de construire les compétences par le faire (en situation) étaient la philosophie même de l'approche. Le motif de la transition/initiation était vécu fortement : nombre d'étudiants l'ont formulé comme l'expérience d'une rupture, d'un nouveau départ dans leur cheminement d'apprentissage, une nouvelle façon aussi de vivre le groupe non pas dans la concurrence de la classe (avec le classement par les notes), mais fondée sur la valeur *coopération*.

Sur la base de cette expérience (et d'autres), il paraît légitime de demander : peut-on penser la *formation professionnelle comme l'accompagnement d'une transition avec des seuils marqués, des passages obligés, des moments paroxystiques aussi* ? Est-ce un processus dramatique qui obéit à certaines lois ? Quelle posture pour les accompagnateurs de ce processus ? Comment cela se joue-t-il entre le sujet et le groupe, le néophyte et l'initiateur ? Quel rôle joue le regard d'autrui sur soi ? Se professionnaliser, est-ce conquérir un nouvel habitus (Bourdieu) ? Comment celui-ci - qu'on peut aussi aborder avec la notion de « nouveau soi possible » de Kaufmann (2004) – est-il intégré dans l'ensemble de la personnalité : s'agit-il d'un remaniement identitaire en profondeur ?

Pouvons-nous puiser dans les idées traditionnelles ou faut-il inventer un modèle initiatique pour le 21ème siècle ? Modèle notamment qui redéfinirait les visées du processus et aussi la relation entre « maître » et « disciple ».

Le concept du « transitionnel »

Winnicott (1971) utilise le terme *transitionnel* en relation avec l'objet qui « prend la place du sein ou de l'objet de la première relation » chez le petit enfant.

Or tout au long de sa vie en constante évolution, l'homme refait cette expérience des seuils, des transitions entre un avant, lui procurant un certain confort parce qu'il y est habitué, et un après, signifiant à la fois évolution, complexification, autonomisation, maturation et incertitude, danger, perte de repères ....

Une pédagogie « transitionnelle » chercherait à prendre cette situation de « transition » en considération et à travailler sur les aspects du « passage » et de l'accompagnement pédagogique de celui-ci.

Essai de conceptualiser une pédagogie transitionnelle

Le pédagogue accompagnateur tient une place bien particulière dans un tel dispositif. Son enjeu est plus le passage des étudiants d'un état à un autre que la transmission de savoirs stabilisés, même si *la construction des savoirs dans la triple relation à la situation, à l'autre et à soi est essentielle à ce passage*.

Dans la figure ci-contre on voit que la pédagogie transitionnelle ne consiste pas à "lâcher" les apprenants dans la situation, mais qu'il s'agit d'une approche complexe entre

- laisser la personne se débrouiller avec les imprévus et

- l'accompagner, voire intervenir en la guidant si c'est utile.

Toute intervention se veut donc *au service* du processus transitionnel. Cela suppose chez l'accompagnateur une conscience claire des enjeux et une veille attentive sur les processus. Dans l'expérience pédagogique de la Licence "Entrepreneurs", cela n'était guère le cas. Les conditions pour cela n'étaient pas toutes réunies. Les enjeux étaient peu conscientisés et les pédagogues peu formés au rôle de passeur-accompagnateur.

Le schéma ne reflète par conséquent non pas le dispositif tel qu'il a été réellement pensé et réalisé dans le cas étudié, mais tel qu'il pourrait être conçu pour un futur projet répondant au genre de défis que se sont lancés les pédagogues de cette école.

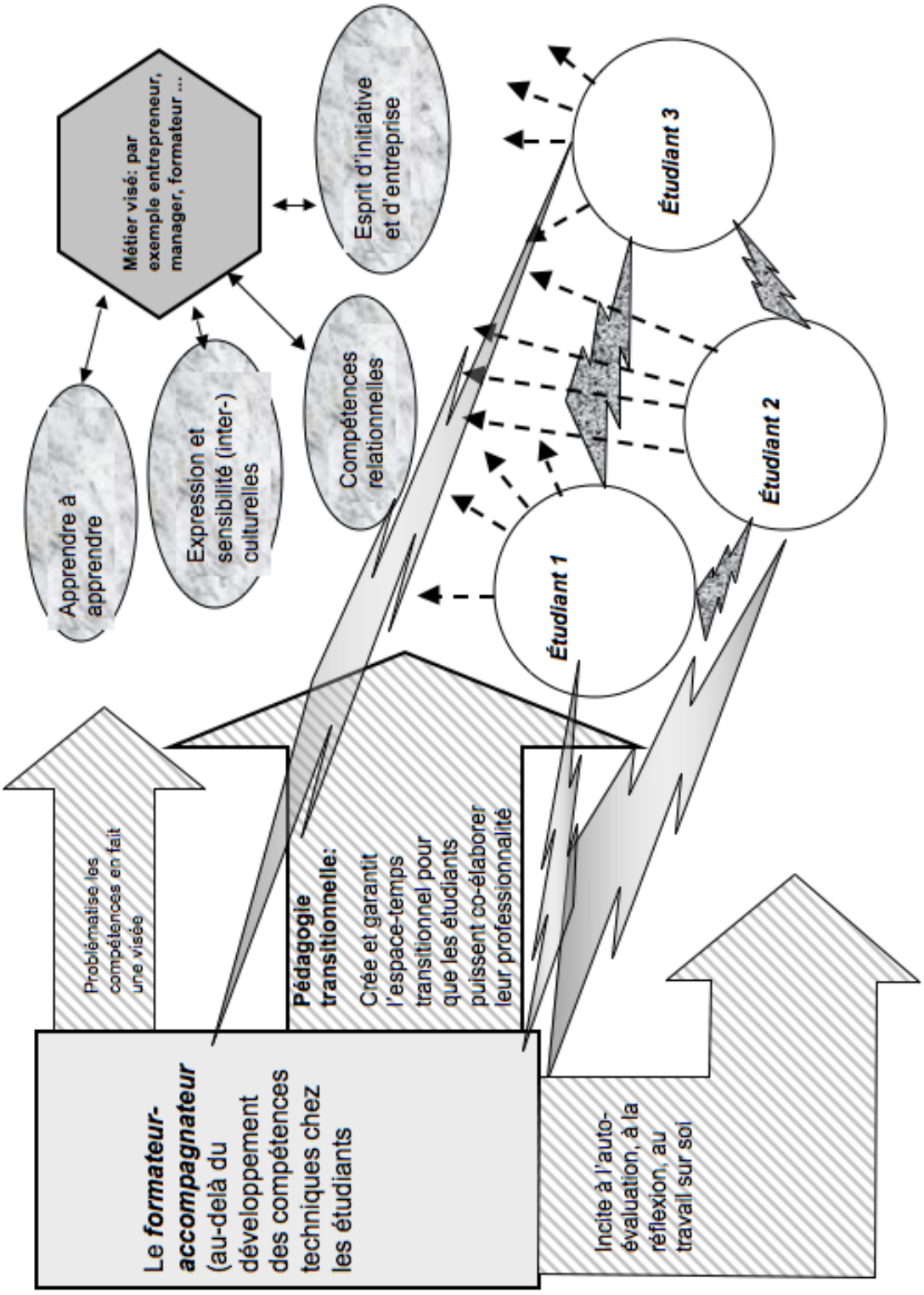

Fig. 1: dispositif générique de la pédagogie transitionnelle pour la professionnalisation

Le parcours de l'étudiant-néophyte

Comme tout changement de type II (plus profond qu'un ajustement, Watzlawick 1978), le processus transitionnel (ici de l'état du lycéen cherchant à obtenir de bonnes notes vers celui de jeune entrepreneur auteur de son entreprise) peut être compris à partir des modélisations de *Jeanne Mallet* (Univ. De Provence) et de *Edgar H. Schein (MIT)*. Bien qu'elles n'aient pas été conçues pour rendre compte des processus de professionnalisation ou d'évolution identitaire des individus, ces modélisations sont éclairantes: l'une s'appuie sur la systémique, l'autre, plus métaphorique, s'inspire du *solve et coagula* des Alchimistes (voir Berman 1981).

Changement d'après Jeanne Mallet (pour comprendre les organisations apprenantes)

Ce modèle (figure 2) sert à la compréhension des processus transitionnels dans les organisations. À l'issue d'une période de déstabilisation endogène ou exogène et un travail accompagné ou non par un consultant, il y a deux possibilités : soit l'organisation se re-définit à un niveau de complexité supérieur grâce à l'innovation (produits, méthodes, marchés, organisation ...), soit elle périclite. Une troisième voie, non contenue dans le schéma original de Mallet, est concevable : l'organisation se re-définit mais sur un niveau de complexité inférieur, ce qui peut être le cas dans le down-sizing et le « retour au métier d'origine » après une complexification devenue ingérable pour une raison ou une autre. Transposé au changement individuel en situation de transition cela donne : progression-maturation, naufrage ou régression relative. Évidemment, la formation professionnelle vise la première possibilité.

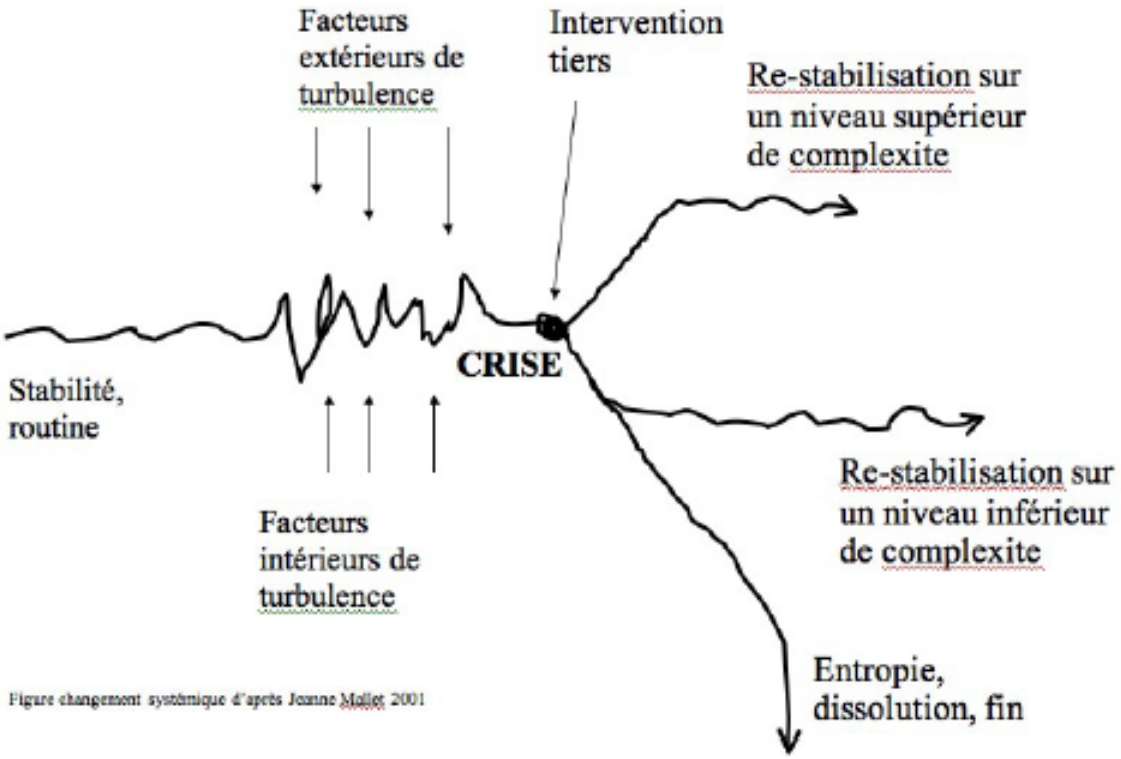

Fig.2: Changement par entrée en turbulence d'un système (d'après Jeanne Mallet, 2001)

Changement (E.H. Schein d'après K.Lewin)

Ce modèle (figure 3) permet plus facilement de comprendre le « vécu intérieur » de la transition se situant, bien souvent, et de façon ambiguë, *entre angoisse et plaisir*.

L'*angoisse* est ici liée à la *perte de forme, de repères, de confort*. Il faut faire le deuil de l'état précédent, lâcher prise, accepter les turbulences et les mises en question, le manque de visibilité donc l'incertitude. L'avenir ne nous appartient pas (encore). Nous recherchons une bouée à laquelle nous raccrocher (Guide, gourou, maître, mère, ...). C'est un moment de tous les dangers comme pour un serpent en mue ! C'est ici que le réconfort d'un transitionnel « aménagé » prend sens : un transitionnel qui n'est là que pour catalyser le changement, car il faut à tout prix *empêcher une fixation sur ce qui n'est là que pour faciliter le processus*. Car ce serait une régression et non un dépassement de soi : une stabilisation sur un niveau de complexité inférieure, un *refreeze* intervenu trop tôt et qui, sous l'emprise de la peur ou par manque de force, aurait raté la sortie de la crise par le haut.

Mais il y a aussi du plaisir lié à cette expérience : un plaisir jubilatoire lié à la découverte de nouveaux « soi possibles » (Kaufmann), au dépassement de soi. En devenant auteurs (Ardoino), l'imaginaire se trouve libéré : les rêves les plus fous, la conquête de nouveaux horizons, l'espoir, l'utopie semblent tout à coup à notre portée.... nous sentons croître nos forces comme en sortant de maladie.

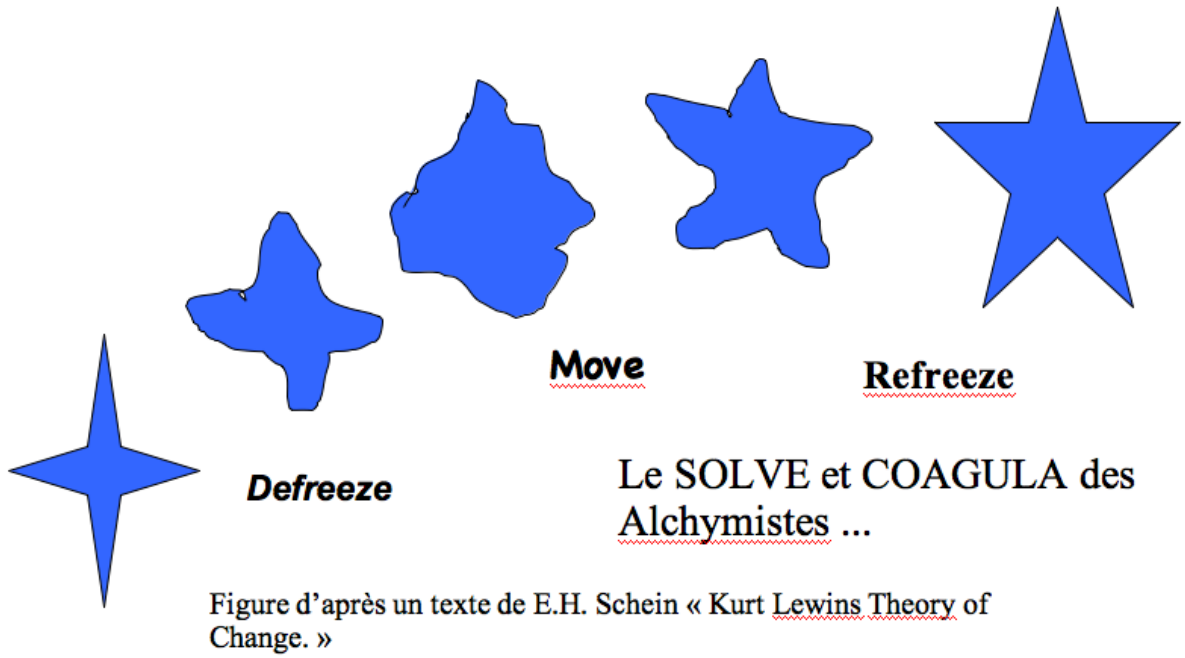

Fig.3 :Le changement d'après Lewin et Schein

Le changement : une valeur positive !

C'est lié à la vie : On change tout le temps ; ce qui stagne meurt. Mais ne faut-il pas aussi l'enracinement, la consolidation, la résistance au changement, la stabilité ? C'est là toute la complexité des processus de vie et du développement. Cela ne peut se faire sans *régulateurs* sans un *processus d'évaluation* et de négociation entre les tendances du *solve et du coagula* (Berman 1981). D'après E.Morin (2004), au niveau humain, un tel processus se joue dans le dialogue, la négociation. Ce n'est pas mécanique, pas prévisible mais une *oeuvre* ... et

suppose une intelligence dans le paradigme de la complexité.

Accompagner un tel processus ne s'improvise pas, mais s'apprend. Cet accompagnement a été conceptualisé et explicité par Vial et Mencacci (2007), mais aussi, avant et un peu différemment, par Paul (2004) et Fustier (2000).

Accompagner la transition : un *engagement dans la retenue*

La retenue est indispensable pour que l'accompagné puisse faire *son* chemin (Beauvais 2006). En se fondant sur les différents auteurs cités, on peut poser ici quelques principes techniques et éthiques pour l'*accompagnement du processus transitionnel* :

•Veiller sur et respecter le processus (intervenir à minima, ne pas faire à la place de l'autre).
•Aménager des situations favorables (espaces transitionnels et moments transitionnels).
•Savoir stimuler et contenir, mais pas trop !
•Renoncer à l'illusion de la maîtrise, mais ne pas se réfugier dans l'indifférence, la passivité, l'abandon de l'autre.
•Accepter le principe de la co-évolution des êtres: il n'y a pas ceux qui y sont arrivés et les autres. Nous sommes tous des êtres en devenir, reliés entre nous et seuls à la fois, nos cheminements sont radicalement différents tout en ayant quelques traits en communs. Chaque être humain est comme une espèce particulière obéissant à sa propre loi systémique !
•L'accompagnateur a besoin de l'accompagné et vice-versa. Ils se constituent mutuellement dans leurs rôles, rôles qui ne se veulent que *temporaires* pour échapper au lien d'emprise typique de la domination du gourou sur son disciple.

Triangle de la professionnalisation en pédagogie transitionnelle

Dans le processus de la professionnalisation, dans le cas de la Licence « entrepreneur », donc de l'élaboration d'une identité professionnelle « entrepreneur » et des compétences essentielles pour réussir dans ce rôle, le but est double :

- *atteindre un minimum d'autonomie* dans la maîtrise des activités comme analyser le marché, son entreprise, la situation, négocier, recruter, prendre des décisions, trouver des réponses originales et pertinentes à des problèmes , prendre des risques etc.
- *démarrer un processus d'optimisation de sa professionnalité*, processus inachevable et menacé, si on se « repose sur ses lauriers ».

La meilleure garantie pour atteindre ce deuxième but semble être de ne pas se limiter au développement des seules compétences techniques, mais d'inclure les *soft skills* dès le début dans le programme de formation.

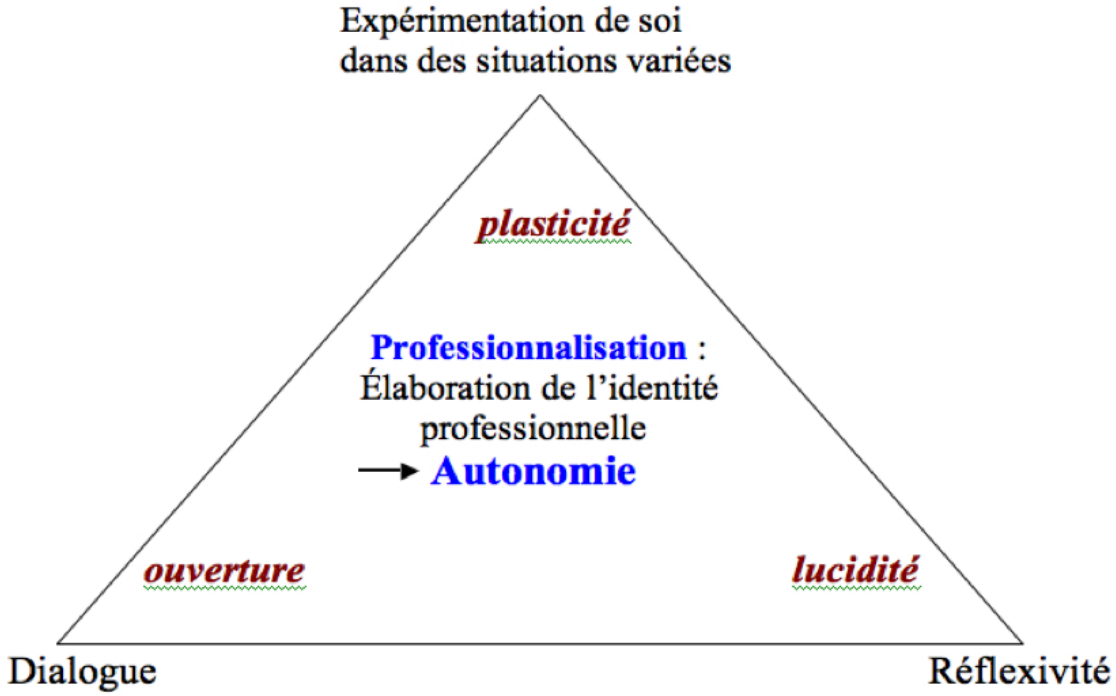

Figure 4 : triangle de la professionnalisation en pédagogie transitionnelle

À l'extérieur de ce triangle, on trouve des mots clé pour la conception du dispositif de la pédagogie transitionnelle avec ses composantes de *l'apprendre en situation*, *en dialogue avec autrui* et en développant sa *réflexivité*. À l'intérieur, on trouve les visées, et les effets produits, avec, au centre la visée globale d'une autonomie évolutive basée sur un processus continue de professionnalisation.

Vial (2001, 2006 et 2007 avec Mencacci) traite de façon détaillée des processus évaluatifs lors d'une relation d'accompagnement. Mais, si on introduit les *soft skills* dans les cursus professionnels, d'autres problèmes d'évaluation se posent :

- Comment évaluer le développement de ces compétences chez l'individu ?
- Comment évaluer les cursus de formation et les institutions sur leur capacité à favoriser le développement des soft skills chez les étudiants ?

Une étude de faisabilité de l'OCDE (appelée AHELO[101]) essaie en ce moment de répondre – entre autres - à ces questions en s'inspirant en partie des travaux menés à New York par le CLA (Collegiate Learning Assessment). Comme François Fourcade (Laboratoire CIRPP) le formulait en Décembre 2008 lors d'un entretien : « Il faudrait pouvoir rendre les compétences clé *pisables* » ! Car l'intention est de pratiquer l'évaluation des apprentissages universitaires à grande échelle.

Autrement : peut-on *mesurer*, *apprécier* ou *évaluer* les soft skills ? Y a-t-il des degrés ou des niveaux de développement de ces compétences ? Qu'évalue-t-on: un potentiel du sujet, un

[101] Voir l'exposé de Richard Yelland sur le site de l'OCDE : http://209.85.229.132/search?q=cache:d_9BH5HNs-4J:www.unesco.org/iau/conferences/Utrecht/presentations/Yelland.pdf+yelland+competences&hl=en&ct=clnk&cd=1&gl=fr&lr=lang_de|lang_en|lang_es|lang_fr

comportement manifeste, la conformité à une norme pré-établie ? Les critères dépendent des réponses à ces questions!

Quels indicateurs aussi: les opinions d'autrui, celle de l'évaluateur-observateur, l'appréciation auto-évaluative de l'individu, l'accomplissement d'une tâche de validation plus ou moins complexe ? Y a-t-il des méthodes valables dans l'ensemble des pays de l'OCDE ? Ou bien : faut-il tenir compte des contextes culturels ?

Une pensée critique demandera aussi plus fondamentalement: quel est le projet d'évaluation derrière la volonté d'évaluer les soft skills (la régulation des processus de leur développement, la certification, un ranking d 'écoles .....). ? Que veut-on en faire, et qui veut en faire quelque chose ? Car derrière toute évaluation il y a un *désir de maîtrise* ou tout au moins un *enjeu de sens*. C'est donc une question de pouvoir et, bien souvent, de stratégie.

Ainsi l'évaluation peut entrer en conflit avec les valeurs démocratiques ou, au contraire, se mettre à leur service. Reconnaître ou non les compétences d'une personne influence la vie de celle-ci.

Définir et normaliser des compétences désirables, voire exigeables, pour occuper certaines positions dans la société constitue une forme de contrôle sociale. D'autant plus si cela se drape dans les habits de la science et s'origine dans une décision d'experts.

Afficher les *soft skills* comme des éléments d'(auto)orientation ou comme un référentiel incontestable et précis pour mesurer l'écart à la norme ne signifient pas la même chose!

Éclairages sur l'expérimentation pédagogique dans la Licence *« Entrepreneur »*

•L'équipe de porteurs de projet était plus dans le souci de maîtriser le cadre que de piloter les parcours individuels. Mais le cadre impactait ceux-ci fortement.
• C'était une « aventure » - avant tout humaine - autour de plusieurs soft skills: créativité, prise d'initiative, compétences sociales et civiques et allait bien plus loin que les intentions limitées des enseignants.
•Ça manquait un peu de réflexivité à tous les étages et à tous les moments. L'intervention des chercheurs nous paraissait le seul élément incitatif à la réflexion et à la recherche d'une certaine profondeur. Il y avait un manque de *culture de la réflexivité*.
•L'aspect « devenir innovateurs » en innovant, n'est pas ou peu conscientisé. Pour l'Ecole de Commerce en question le vrai défi pourrait se situer là: comment échapper à la routine, à la tentation de la facilité ?
•Une des conclusions du travail autour de cette expérimentation était en effet : en conscientisant ce qui se joue dans les pratiques innovantes, l'organisation peut apprendre à devenir innovatrice (transposer des façons de faire venues d'ailleurs), voire novatrice (inventer de nouvelles façons de faire) et intégrer l'innovation, l'envie d'expérimenter, dans sa culture organisationnelle. Mais cela supposerait un re-travail du vécu, peut-être une analyse des pratiques enseignantes en continu par l'ensemble de l'équipe et de leurs collègues!
D'une certaine manière cette réflexion remet à l'ordre du jour la vieille idée de l'organisation apprenante, mais sur un point clé pour la compétitivité ! L'hypothèse sous-jacente est que la R&D devient toujours plus importante dans les entreprises de service, et que même pour une école privée elle est la meilleure garantie de la prospérité, voire de la survie à plus long terme. Un nombre croissant de personnes considèrent l'éducation comme un service à évaluer, à comparer, bref, comme un investissement dont on espère - dont on est même en droit d'exiger – un « bon rendement ». Cela signifie sans doute qu'à l'avenir il faudra non plus se contenter de communiquer (dans le sens de faire de la pub), mais d'évaluer, voire de faire évaluer et de

rendre compte.

Bibliographie

Ardoino (1983) Polysémie de l'implication. L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales*, Pour, n° 88*, Paris.

Barbier R. (s/dir) – (2001), Education et sagesse. La quête de sens, dans *Question de, n°123,* Paris : Albin Michel.

Barbier R. (1997) *L'éducateur comme passeur de sens*, Communication au Congrès International " Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université " (Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997).

Beauvais M. (2006) 7me colloque européen sur l'auto-formation *« Faciliter les apprentissages autonomes* ». ENFA, Auzeville – 18-19-20 mai 2006.

Berman M. (1981) *The Reenchantment of the World.* Ithaca, N.Y. : Cornell University Press.

Bézille H. & Courtois B. (Eds. 2006) *Penser la relation expérience-formation.* Lyon : Chronique Sociale.

Castoriadis C. (1996) *La montée de l'insignifiance. Les Carrefours du Labyrinthe – 4.* Paris : Éditions du Seuil. Coll.points Essais.

Cifali, M. (1994a) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique.* Paris : PUF.

Dubar C. (2000) *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

Enriquez E. (2007) *Clinique du pouvoir, les figures du maître.* Paris : Érès.

Fustier P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.

Hess R.& Illiade K.(Eds. 2006). *Les moments pédagogiques. (Janusz Korczak) suivi de Le moment du journal et journal des moments (Hess & Illiade*). Paris : Éd. Anthropos : éduction.

Kaufmann, J.-C. (2004), *L'invention de soi : une théorie de l'identité.* Paris : Hachette pluriel.

Le Grand, J.L. (2004) Quelle anthropologie en formation d'adultes ? dans *Pratiques de formation. Analyses. « Anthropologie et formation » N°47-48* (coord. J.L. Le Grand). 9-52.

Krichewsky M.

- (2008) Les compétences clé de l'Union Européenne, un outil de référence pour réformer nos systèmes éducatifs et de formation : réflexions critiques , *dans Questions Vives N° 10, Décembre 2008. La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation* (coordin. Jeanne Mallet et Jean-Louis Boutte).

- (2007) De l'importance de la co-évaluation des pratiques dans la formation professionnelle initiale et continue des praticiens de la VAE dans *Pratiques de Formation. Analyses. Coll . VAE* .Décembre 2007. (Coord..Krichewsky M. & Vial M.).

Mallet J. (2001) *L'entreprise apprenante.* Aix-en-Provence : Université de Provence, Coll. Les sciences de l'éducation en question.

Morin E. (2004) *La méthode 6 – Ethique.* Seuil.

Nardone G., Watzlawick P. (1990) *L'Arte del Cambiamento: manuale di terapia strategica e ipnoterapia senza trance***,** Ponte alle Grazie, Milano**.**

Paul M. (2004*) L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan.

Remmele B.& Schmette M.& Seeber G. (eds .2007), *Educating Entrepreneurship : Didactical Approaches and European Perspéctives.* Wiesbaden : Deutscher Universitätsverlag.

Rychen D.S. & Salganik L.H. (Eds 2003). *Key Competences for a Successful Life and a Well-Functioning Society.* Göttingen : Hogrefe & Huber.

Schein, E. H. (1985) *Organizational Culture and Leadership. A Dynamic View*, San Francisco : Jossey-Bass.

Schein, E. H. (n.d.). *Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning. Téléchargé le 2 Mars 2009 à* http://www.solonline.org/res/wp/10006.html

Vial M.

- (2001) *Se former pour évaluer : se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : Éd. De Boeck Université.

- (2004) *Former, est-ce faire acquérir des compétences? Que faire des malentendus autour d'une notion pourtant incontournable*. Conférence Journée pédagogique de l'Ecole des Mines de Nancy, 2004. Téléchargée le 2 Mars 2009 à www.michelvial.com

- (2006a). *Accompagner ? Une des pratiques d'étayage.* Document de travail du GRAP (Groupe de travail sur l'accompagnement professionnel) UMR ADEF, axe 3 didactiques comparées.

- (2006 b) *Quelles compétences pour former et évaluer des compétences professionnelles ?* Conférence à la Journée CEFIEC « Construction et évaluation des compétences : quels changements dans la formation des professionnels de santé ? »,Lyon.

Vial, M. & Mencacci, N. (2007) *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative.* Bruxelles : de Boeck.

Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge Ma : MIT Press.

Waltzlawick P. (1978) *La réalité de la réalité : confusion, désinformation, communication*. Seuil, Paris.

Winnicott, DV. (1975) *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. (1971).

Winterton J. & Delamare- Le Deist F. &Stringfellow E. (2006) *Typology of knowledge, skills and compétences : clarification of the concept and prototype.* Cedefop reference series 64. Luxemburg : Office for Official Publications of the European Communities.

Wittorski R. (coord. 2005) *Formation, travail et professionnalisation*.Paris : L'Harmattan. Action & savoirs-rencontres.

2.4.3

Krichewsky & M. Fourcade F. (2009). « Entre cadre et liberté : une "pédagogie transitionnelle" pour développer des compétences transversales ? Analyse critique de deux dispositifs dans l'enseignement professionnel supérieur », dans les Actes du Colloque de l'AFEC *Orientation et mondialisation*, Dijon, Juin 2009. http://iredu.u-bourgogne.fr/colloques-organises-par-liredu/colloques-deja-organises/130-colloque-orientation-et-mondialisation.html

Origine et problématique de la recherche

Être compétent revient à savoir prendre en charge des situations complexes (Masciotra D. & Medzo F., 2009) en mobilisant des savoirs et des savoirs faire techniques parfois très pointus. Mais s'agit-il seulement de compétences techniques et spécifiques ?

La tertiarisation et la globalisation des économies provoquent une demande de compétences nouvelles : Savoir faire face à l'imprévu, travailler en autonomie, mais aussi avec d'autres, trouver des solutions inédites au sein de situations variées, suppose, au-delà des compétences techniques (hard skills), de développer des compétences clé (transversales, complexes ou « soft skills ») comme :

- *apprendre à apprendre*,
- la *prise d'initiatives*,
- les compétences *relationnelle et civique*,
- l'expression et la *sensibilité (inter)culturelle*.

L'Union Européenne travaille sur cette thématique depuis deux décennies et a publié, en 2006, une « recommandation » aux pays membres les incitant à intégrer huit compétences clé dans leurs systèmes éducatifs et de formation professionnelle (W 1). Les quatre compétences cités ci-dessus en font partie. Elles correspondent pleinement à la notion de compétences de Perrenoud (1998) pour qui « la notion de compétence renvoie à des situations dans lesquelles il faut prendre des décisions et résoudre des problèmes ». Une compétence mobilise des savoirs, mais ne s'y réduit pas. On est compétent quand on peut faire face à des « familles » de situations.

L'enseignement supérieur, peu préparé à soutenir les étudiants dans le développement des « soft skills », cherche de nouveaux modèles pédagogiques. Comment obtenir des étudiants *qu'ils se mettent en projet*, qu'ils fassent un travail sur eux-mêmes en vue de changer et de développer de nouvelles façons d'être au monde (les *nouveaux soi possibles* de Kaufmann 2004) ?

Deux expérimentations de « *active learning* » pour développer des soft skills

Deux dispositifs expérimentaux devaient inciter des étudiants en Licence à développer les compétences clé en question :

- Une promotion de 130 futurs entrepreneurs (17 à 22 ans, 1ère année, École de Commerce) devait en une semaine « libérer leur esprit d'initiative et leur créativité » grâce aux sports à risque et aux ateliers artistiques.

- 22 étudiants de 30 à 57 ans en F.C. universitaire, futurs formateurs, ont mis en oeuvre une « Mini-recherche-action existentielle « (Barbier 1996) de quatre mois sur trois niveaux :

- travail individuel d'expérimentation de soi réflexive,

- en quatre sous-groupes thématiques autogérés,

- à l'aide d'un « google-group » avec forums thématiques, textes ressources régulé par le formateur-accompagnateur.

La recherche sur ces dispositifs, *de type exploratoire***,** obéit à une volonté de mieux comprendre, de modéliser, afin d'optimiser des pratiques professionnelles grâce à l'analyse factorielle. Au fond, le pédagogue et l'apprenant au service duquel il se met, font face aux mêmes défis : produire des agirs compétents dans des situations toujours nouvelles et sans tomber dans des routines stériles (Masciotra & Medzo 2009).

L'enjeu de recherche concerne les *dispositifs pédagogiques en tant que moyens de mise en œuvre du développement des soft skills* : Peut-on transmettre les soft skills comme on transmet des savoirs quelconques, ou : quelle pédagogie convient le mieux pour inciter autrui à les développer ? Des recherches canadiennes (2008 c.f.W5) tout comme les expériences professionnelles du chercheur le poussent à croire que les soft skills (dans le sens de compétences transversales non techniques) se développent plutôt « indirectement » et par l'expérience :

- soit spontanément lors d'une confrontation avec des situations de vie personnelle ou professionnelle,
- soit de façon provoquée et ciblée, c'est-à-dire dans le cadre d'un dispositif de formation de type appropriatif (Houssaye 2000) en mettant l'apprenant *en situation*.

Un des présupposés est que la transmission de savoirs seule ne suffit pas pour développer les *soft skills*. Les obstacles à surmonter ne se révèlent à la personne désireuse de développer ces compétences qu'au fur et à mesure qu'elle avance. Pour chaque apprenant, c'est un apprentissage itératif et singulier. Les soft skills sont liés à des valeurs, font appel au sens éthique. Se sensibiliser aux dimensions éthiques de l'agir ne signifie pas simplement d'intégrer des principes abstraits dans son horizon mental ou de se dire convaincu de leur nécessité. Les mettre en oeuvre nécessite l'adhésion à ces valeurs, la vigilance en situation, la réflexion critique et du courage personnel. Il semble illusoire de vouloir produire (fabriquer) ces manières de faire et d'être du sujet dans le cadre d'une formation. On peut tout au plus *éveiller* l'autre à ces dimensions, démontrer en situation que le fonctionnement social et personnel procure du plaisir si on agit ainsi et assurer un cadre favorable à un travail sur soi. Pour le dire dans les termes d'Imbert (2000), l'agir du pédagogue ici est une *praxis* et non une poiesis : le changement de la personne dans le cadre de la formation est radicalement différent d'un procès industriel de fabrication à cause de la complexité. Tout changement de type II (Bateson 1972) exige une refonte (chaotisation) et un remaniement de l'ensemble en un processus en trois phases : *defreeze*, *move* et *refreeze* dans le langage de Schein (1995). Ceci étant, intégrer les soft skills dans la formation est une véritable révolution qui concerne la personne dans sa façon d'être au monde et l'interpellent en tant que sujet, c'est-à-dire dans sa dimension existentielle et de liberté.

Or quand on monte des dispositifs de pédagogie active visant le développement des soft skills, quels sont les rôles du pédagogue et du cadre qu'il est supposé assurer ? Quelle est, face à ce cadre, la part indispensable d'*autonomie* des apprenants ? Car on aurait du mal à imaginer que l'on puisse devenir créatif et audacieux quand le cadre et le contrôle sont omniprésents, quand le pédagogue-accompagnateur ne « lâche pas la main » de l'apprenant, quand le dispositif est trop programmatique, se déroule comme une mécanique et ne laisse pas le champ libre à l'inventivité et à l'initiative des supposés bénéficiaires.

Les cas présentés se situent en formation professionnelle supérieure. Dans les deux cas, les enjeux des étudiants ne sont en général pas seulement professionnels. Les entretiens donnent à voir un mélange de projets personnels (identitaires) et professionnels parfois difficiles à distinguer. L'obtention du diplôme et d'un statut professionnel est vécue comme un défi et comme un enjeu mobilisant la personne intégrale. Il s'agit de *devenir autre*, de laisser un état derrière soi pour entamer une nouvelle phase de sa vie qui signifie davantage d'autonomie, d'épanouissement et de reconnaissance sociale. La motivation forte chez la plupart facilite l'engagement dans les dispositifs proposés. La motivation des formateurs, renforcée par celle des participants, fait qu'eux aussi s'engagent fortement pour que leur dispositif expérimental soit un succès…. quitte à avoir parfois tendance à trop en faire et à ne pas donner suffisamment de place à l'imprévu, à l'improvisation voire au bricolage. Au point que le chercheur se demande si les soft skills ne devraient pas être travaillés conjointement par les formateurs et les formé dans de tels projets. N'y a-t-il pas une certaine probabilité que les formateurs aient eux aussi besoin de « se travailler » dans ces domaines qui jusqu'ici échappaient à presque toute formation formelle et étaient laissés au bons soins de la vie ? Ne peut-on pas imaginer une communauté d'apprenants mixte entre formateurs et formés comme en recherche-action où l'on parle de « chercheur collectif » (Barbier 1996) ? N'y a t-il pas des chances que, dans l'aventure d'un projet partagé, les deux groupes développent ou renforcent les compétences transversales sans pour autant qu'il y ait fusion ou confusion des rôles?

Description des dispositifs

<u>Cas 1</u>: 130 étudiants en école d'entreprenariat (1ère année de Licence) partent en début d'année pour une semaine au bord de la mer pour « libérer leur créativité, apprendre à prendre des risque, devenir plus audacieux ».

Dans le camp de vacances qui les héberge et à proximité, ils pratiquent tous les jours des sports dits à risque comme *accrobranches* , *jeu de vachettes*, *fun-boat*, *kayak de mer*. Ils fabriquent des cerfs-volants dessinés par eux-mêmes, font des collages et des happenings, pratiquent du théâtre d'improvisation et du *slam*. À la fin de la semaine, ils montrent leurs productions sur scène et en exposition et écrivent une page sur les expériences faites lors du projet. Une auto-évaluation centrée sur le goût du risque et la créativité est faite avant et après la semaine sous forme de questionnaire. Mais l'équipe pédagogique estime que « l'heure de vérité va sonner » lors de la présentation des projets individuels d'entreprise en fin d'année: les propositions seront-elles « plus originales et plus audacieuses » ou vont-ils encore se retrouver face au déjà vu sans relief particulier (salons de coiffure, restaurants passe-partout, traiteurs-épicerie etc.) ?

Le « chercheur-accompagnateur », accompagné d'un cameraman, assiste à l'ensemble du dispositif en tant qu'observateur. Le fait de participer à une réunion préparatoire et d'avoir pu négocier son accès au terrain en amont, lui permet d'établir une relation de confiance pour faire 40 entretiens avec des professeurs et des étudiants. Les questionnaires d'une évaluation assurée par un service spécialisé du commanditaire, et les écrits des étudiants lui sont transmis. Une série d'analyses et de restitutions concernant ce projet se fait depuis Février dans le cadre d'un groupe de recherche-action entre chercheurs et pédagogues de différentes institutions d'enseignement supérieur. La question principale concerne l'impact du dispositif sur les étudiants, sur l'équipe et sur l'organisation. D'après les appréciations de l'équipe pédagogique, la qualité des projets d'entreprise présentés en fin d'année confirmerait « un certain impact positif du dispositif de formation » sur la créativité et l'audace des étudiants.

<u>Cas 2</u>: Les 22 étudiants de 30 à 57 ans en F.C. universitaire, sont engagés en troisième année de Licence. Futurs formateurs en grande majorité, ils ont mis en oeuvre une « Mini-recherche-action existentielle » (Barbier 1996) à l'issue *d'un module d'enseignement sur la recherche-action* . Le cadre de quatre mois est déterminé par le planning qui prévoit une nouvelle intervention du formateur vers la fin de la formation. Cette deuxième intervention a pour thématique *l'évaluation*. L'idée est de faire une journée sur les théories et les modèles de l'évaluation et d'utiliser la deuxième journée pour évaluer la mini-recherche-action par des écrits-bilans individuels et un échange oral en groupe.

Chaque participant choisit de travailler sur une problématique personnelle en relation avec un des quatre soft skills proposés. Le travail se déroule sur trois niveaux :

- par un travail individuel d'expérimentation de soi réflexive (support journal d'itinérance),

- en quatre sous-groupes thématiques autogérés,

- à l'aide d'un « google-group » avec forums thématiques, textes ressources et régulations par le formateur-accompagnateur.

Par exemple S., immigrée kurde de Turquie, douée pour le chant au point de faire éditer ses chansons et de les commercialiser par un éditeur CD, n'arrive pas à produire des chansons en Français, bien qu'elle parle cette langue sans accent et pense en français. Il y a un blocage en elle qu'elle souhaite travailler. Elle considère qu'elle aura réussi lorsqu'elle arrivera à écrire et à chanter une chanson en français. Elle choisit le groupe travaillant sur la culture et l'interculturel. Mais elle mènera avant tout un travail individuel qui lui permet finalement de surmonter son blocage. Pouvoir le dire aux autres semble important pour elle, car c'est un pas en avant dans son enracinement en France.

F. réfugiée politique malgache, directrice d'un service social, souhaite travailler sur sa tendance à être autoritaire avec ses enfants. Elle s'intègre au groupe « compétences relationnelles et civiques » et ne commence à participer aux échanges sur le forum web que vers la fin du dispositif. Elle aussi évalue le dispositif comme efficace dans son cas. Elle a pu expérimenter d'autres attitudes et comportements envers ses enfants et a constaté avec bonheur que cela économisait ses forces et rendait ses enfants plus coopératifs. L'ambiance familiale s'en trouve améliorée.

Mais un certain nombre d'étudiants ne trouvent ni la force ni le temps nécessaires pour s'investir dans ce travail sur soi qui ne sera pas noté et surtout ne pourra pas être accompagné par la formatrice autrement que par mail et sur le forum web. Ils disent le regretter, mais qu'ils doivent parer au plus urgent. Néanmoins tous semblent avoir travaillé au moins un peu à au moins un des trois niveaux : seul, en sous-groupes et/ou au moyen de la plateforme collaborative où 19 sur 22 étudiants se sont inscrits et où 11 d'entre eux sont devenus vraiment actifs.

Entre cadre et liberté

Dans les deux expérimentations, un cadre structurant a été créé par le ou les formateurs. Dans le premier cas, l'équipe avait essayé de presque tout déterminer à l'avance. Ils ont réussi à imposer une discipline stricte aux 130 étudiants qui devaient signer une charte, sorte de règlement interne, leur interdisant de sécher des ateliers, d'aller en vadrouille au village etc. La forte tendance au contrôle chez l'équipe pédagogique s'explique facilement :

- Les jeunes n'ont qu'entre 17 et 23 ans et sortent d'une période de bachotage stressante : ne vont-ils pas en profiter pour se relâcher ?
- Les enseignants, après seulement un entretien de recrutement et deux journées d'information en classe, les connaissaient à peine.
- Toute l'équipe pédagogique vit une grande aventure d'un autre ordre : leur école avait muté, il y a seulement trois ans, d'un établissement d'enseignement professionnel secondaire en un centre de formation de l'enseignement supérieur, et est en train de faire son entrée dans le cercle très select des « grandes écoles ». Ils ont donc en ce moment *de très forts enjeux d'image* et se sentent dans l'impossibilité totale de prendre des risques dans ce domaine. Il faut que la semaine soit un succès et aussi qu'il n'y ait pas le moindre scandale. Or la peur provoque le désir de maîtrise et de contrôle.

Le deuxième groupe, dans le cadre du service de formation professionnelle continue d'une université parisienne, a été invité à s'organiser librement à l'intérieur des possibilités du dispositif proposé et à s'en servir pour poursuivre autant des finalités individuelles que collectives.

Dans ce deuxième cas, le formateur pouvait « laisser la bride sur le cou » au groupe moins nombreux et plus âgé et avec lequel il avait pu travailler intensément pendant 4 jours. Une relation de confiance avait pu s'établir. La formation est considérée par tous comme un moyen précieux qui doit permettre de travailler sur soi et sur ses compétences. L'idée du journal d'itinérance a déjà été introduite, et les étudiants y voient d'emblée un bon outil pour travailler et réfléchir sur les soft skills.

Résultats – provisoires – des deux dispositifs

Dans le cas de l'École d'entreprenariat, le chercheur a observé qu'il y eût extrêmement peu de débordements ni de transgressions, où alors, si discrets que cela est passé inaperçu ! À part quelques bouteilles de Vodka vides trouvées dans une poubelle, quelques excursions nocturnes dans le village endormi (sans conséquences fâcheuses) et une ou deux absences inexcusées dans le premier atelier du matin, les jeunes, garçons comme filles, ont fait preuve d'une discipline impressionnante. Hélas, leur créativité était, elle aussi, « terriblement sage ». Les étudiants d'un des quatre groupes de théâtre craignent –à tort - les réactions de leur animateur parce qu'ils ont modifié un jeu de scène lors du spectacle donné à la fin sans le prévenir. L'équipe pédagogique y voit la preuve qu'ils « n'ont pas encore complètement laissé derrière eux les modes de fonctionnement de l'éducation nationale » où il faut obéir aux consignes si on ne veut pas être sanctionné. Lors de cette semaine la situation était plus complexe : l'improvisation, l'originalité et la transgression créative étaient attendues, mais le non respect de la charte pouvait provoquer le renvoi immédiat à Paris ! Un des élèves ayant séché deux cours en a été menacé, mais est « rentré dans le rang » comme l'a formulé B., la responsable de la Licence, « femme à poigne » d'après ses étudiants.

Lors de l'évaluation du dispositif avec l'équipe pédagogique, certains des pédagogues manifestent des inquiétudes face à la sur adaptation des jeunes aux normes posées par les adultes : « Ils sont complètement déformés par le système scolaire, et ne cherchent qu'à être à la hauteur de ce que le système attend d'eux. Ce ne sera pas facile de libérer leur imaginaire, de les rendre plus créatifs et plus audacieux !» (B., responsable de la formation). Peu à peu l'équipe pédagogique prend conscience que dire aux étudiants « Soyez créatifs ! », tout en leur donnant un cadre très contraignant est une injonction paradoxale. L'équipe prend conscience de la question de la gestion du pouvoir et de son partage. Les effets

d'inhibition de la créativité dans un cadre trop serré deviennent évidents pour la plupart.

Si le dispositif a eu, malgré tout, des effets plutôt positifs, c'est plutôt dans un domaine autre que celui qui était visé. Les textes des étudiants montrent pour la plupart qu'ils ont vécu la *semaine comme une semaine d'intégration particulièrement réussie* ! Ils ont pu pratiquer des activités de plaisir et, sur un mode pédagogique inhabituel pour eux, ont appris à connaître leurs camarades, se sont liés d'amitié avec certains, ont perçu leurs enseignants sous un angle très peu scolaire. Mais surtout : ils ont pu surmonter la crainte que leur inspirait l'entrée dans une nouvelle institution, voire une nouvelle phase de leur vie exigeant plus d'autonomie.

Sous l'angle des soft skills, ce sont probablement moins l'esprit d'entreprise et la créativité qui ont été renforcés que les compétences sociales, l'ouverture à de nouveaux mondes et des personnes de provenances culturelles et sociales très diverses. Les textes à la fin de la semaine disent que l'expérience « leur a permis d'entrer pleinement dans un nouveau projet de vie ». L'appropriation du dispositif s'est finalement passée autrement que sous l'influence des visées officielles du projet et autrement aussi que par la transgression du cadre imposé. Nombre d'étudiants, tout en respectant ce dernier, l'ont détourné inconsciemment pour développer les liens sociaux et le plaisir de jouer ensemble plus que l'audace et la créativité. Les questions du chercheur ont apparemment induit chez certains une réflexion forte sur le changement de vie qu'ils étaient en train d'entamer : d'*élèves*, ils étaient en train de devenir des *étudiants*. Désormais ils allaient eux-mêmes devenir responsables de leurs apprentissages et porteurs responsables de leurs projets de vie et professionnels. Dans les écrits d'évaluation certains reprennent le slogan de l'école : « A. : l'école où les projets prennent vie ! » Ils se sont affectivement attachés à l'équipe pédagogique : « C'était vraiment chaleureux ce qui s'est passé ici. Pas du tout comme à l'école ! » dit une des étudiantes. « Oui, c'est pour travailler sur nous-mêmes ! Ça a du sens au moins ! » renchérit un jeune homme. « Et les profs ne nous jugent pas tout le temps : ils veulent qu'on aille toujours plus loin, qu'on avance, qu'on grandisse ! Et ils ne se ménagent pas, mais s'impliquent eux aussi complètement ! ». N'est-ce pas là la reconnaissance d'un engagement éducatif qu'ils n'ont pas pu sentir au lycée ? Accumuler les savoirs (faire le programme) et grandir, ce n'est pas la même chose. Développer les soft skills est peut-être plus une question éducative qu'une question d'instruction et de transmission de savoirs et demande aux enseignants un engagement autre que purement intellectuel. Pratiquement tous les étudiants dans ce dispositif ont exprimé l'importance qu'ils attachent à la *dimension de la rencontre* : rencontre avec leurs camarades , avec leurs formateurs, et souvent avec eux-mêmes. Nombreux étaient ceux qui ont souligné qu'ils pensaient *se connaître mieux* à l'issue de l'expérimentation.

L'*élément « chaleur »* a également été cité par le groupe des futurs formateurs. Nombre d'entre eux ont rejeté le travail sur google group en disant que s'ils avaient choisi une formation en présentiel plutôt qu'une formation à distance, c'est qu'ils « n'appréciaient pas particulièrement les ordinateurs » qui leur semblaient « un outil froid et impersonnel ». Le travail sur soi autour d'un *soft skill* leur semblait très intéressant « à condition tout de même d'échanger sur les expériences vécues avec les autres et le formateur ». Le manque d'accompagnement a été critiqué par presque tous. « Il y aurait fallu au moins deux journées de rencontres avec vous pendant les 4 mois écoulés » estimait une participante lors d'un entretien après l'évaluation. Les régulations par internet (en moyenne une fois par semaine) n'ont pas suffi d'après un grand nombre d'étudiants. C'est moins le cadre qui leur manquait que la présence et la disponibilité du formateur. La principale raison du rejet de TIC a été

justement la froideur et le « manque de présence du corps » liés à ce médium selon eux. « Je vous ai tout de même envoyé beaucoup de commentaires. On a été plutôt très interactifs. » dit le formateur à un moment. « Oui, mais par mail ce n'est absolument pas la même chose : il n'y a pas le ton de la voix, on ne se voit pas… ». À la réflexion qu'on aurait pu faire mieux en se servant p.ex. de Skype, la plupart des participants rétorquaient qu'alors là, on allait perdre un temps fou avant d'être connecté correctement à plusieurs. Même en se servant de médias très souples, le « gap numérique » n'est pas seulement de nature matérielle (connectivité), mais aussi sensible, esthétique.

La nécessité d'un cadre ne fait pas de doute, ni aux étudiants ni aux enseignants-pédagogues-formateurs. Le cadre n'agit pas seulement en structurant ce qu'il enferme, mais aussi comme une protection contre ce qui l'entoure. Il assure un temps-espace dédié à des activités vouées à une finalité propre. Sans lui cet espace-temps serait vite envahi par d'autres activités et finalités. Mais plusieurs idées ont émergé dans les échanges: le cadre peut être impulsé par le formateur, mais pourquoi celui-ci n'accueillerait pas aussi les bonnes idées des personnes en formation ? Ne faut-il pas une phase de co-création du cadre où formateurs et formés se mettraient d'accord sur le dispositif ? Cela semble idéal, même si, dans le cas de l'École d'Entreprenariat, ce n'était certainement pas facile à cause de la contrainte de placer l'expérimentation en tout début d'année universitaire. S'il n'y a pas co-création du dispositif, il paraît intéressant de *laisser beaucoup de place pour son appropriation par les bénéficiaires*. Autrement, viser l'autonomie , la créativité ou l'esprit d'initiative paraît un peu utopique. Mais au-delà de cet agencement du dispositif entre cadre, espace d'appropriation et de liberté, il y a d'autres facteurs de réussite que l'on peut identifier à partir des deux expérimentations.

Quels facteurs de réussite pour développer des softs skills ?

Avec Rémi Hess (2006 et 2009) nous pensons que dans le déroulement d'une formation, il peut y avoir des *moments* exceptionnels, susceptibles d'influencer toute la suite d'une formation (parfois d'une vie) : « S'habiter, c'est habiter ses moments, les reconnaître, les investir. Je donne forme à mes moments. Mes moments me donnent forme. » Ces moments pédagogiques intenses, même s'ils tombent parfois dans l'oubli, peuvent déterminer l'engagement ultérieur des formés dans le processus d'élaboration des savoirs et des nouveaux soi possibles (Kaufmann 2004). Ce sont, pour ainsi dire, des *moments fondateurs* entre l'expérience vécue et les « horizons d'attentes » du sujet (Ricœur 1986).

Les deux dispositifs décrits visent à faire surgir de tels moments fondateurs pour les étudiants pour leur faciliter un remaniement identitaire nécessaire pour développer de nouveaux soi possibles (étudiants futurs entrepreneurs, formateurs d'adultes) ou, tout au moins, un nouveau rôle professionnel et social. Ils ont également en commun de concerner un public « venu d'ailleurs » : le Lycée pour la plupart des futurs entrepreneurs et des expériences de ruptures dans le parcours professionnel pour la majorité des adultes dans le groupe en formation continue. Le fait de venir d'ailleurs et d'oser affronter une nouvelle phase de vie, de s'engager dans une formation longue signifie dans la plupart des cas un état d'ouverture d'esprit particulier. Quand ils entrent dans le dispositif, les participants se sont déjà engagés dans le processus de changement qu'est toute formation librement choisie. Les soft skills en tant que visées de formation sont quelque chose de radicalement nouveau pour la plupart d'entre eux. En en parlant, ils découvrent avec émerveillement et satisfaction que c'est quelque chose qu'ils ont déjà pu développer dans une certaine mesure grâce à leur expérience de vie. Le fait d'en parler aux autres et au formateur leur permet de recevoir un début de reconnaissance de leur cheminement de vie et professionnel déjà accompli.

L'invitation d'aller plus loin dans ce cheminement vers les visées certes inatteignables, mais pleines de promesses de maturation et de dépassement de soi que sont les soft skills, leur plait beaucoup. Cette reconnaissance par les autres est un élément important lors d'une situation de transition et de remaniement identitaire : « […]il n'y a pas d'histoire sans interlocuteurs » (Le Grand 2008, p.116), et pour devenir l'auteur de son histoire et de sa formation, l'autre devient primordial. Dans les deux groupes, lors de la présentation des projets et des dispositifs envisagés, il n'y eût pas de refus ou de doutes exprimés quant au *sens de se mettre en projet vers ces compétences*. L'observation des groupes – en direct ou par internet - a permis au chercheur de constater qu'effectivement, il y eût beaucoup d'échanges entre étudiants sur leurs histoires et sur ce que les expériences faites changeaient pour eux. Ces méta discours accompagnaient surtout les moments intenses où les changements se jouaient ou s'organisaient autour de ces moments après coup.

Le premier facteur de réussite est sans doute la *forte motivation* aussi bien individuelle que collective basée sur un consensus sur la *pertinence des visées*. Un dispositif expérientiel comme ici ne peut être profitable que si le formateur et le groupe arrivent à *se mettre en projet* (Vial 1999). Une préparation-évaluation est indispensable : évaluation ici dans le sens de questionnement du sens, de travail sur les valeurs et de valorisation des visées du dispositif.

Le deuxième facteur est peut-être *l'individualisation des parcours* au sein des dispositifs. Même sans invitation expresse de formuler un projet individuel de travail sur soi cela a eu lieu chez les étudiants futurs entrepreneurs. Le fait de leur distribuer un questionnaire d'auto-évaluation avant le départ a probablement provoqué une prise de conscience de certains manques personnels et a implicitement déclenché l'envie de s'améliorer sur certains points (devenir plus audacieux en parlant en public, surmonter la peur physique p.ex. en faisant *accrobranches* etc.). Cela veut dire que *le cadre doit permettre plutôt que contraindre*.

Le troisième facteur est sans doute *l'accompagnement* : à la fois mutuel entre participants et puis par le formateu dans la relation éducative. Encouragements, écoute, questionnement et un regard chaleureux et bienveillant permettent à certains d'aller très loin dans le dépassement de leurs blocages. Le regard porté par les autres a été constamment évoqué comme important, aussi bien par les jeunes entrepreneurs que par les futurs formateurs d'âge plus mûr.

Le quatrième facteur de succès est *l'esprit de convivialité du groupe* : le plaisir de travailler ensemble et de découvrir à quel point on peut entrer en synergie pour que chacun puisse élaborer sa trajectoire individuelle. Dans le dispositif des jeunes entrepreneurs, cela s'observait particulièrement bien dans les activités *accrobranches* et *jeu de vachettes* : « Seule je n'aurais jamais osé » était une phrase que le chercheur a entendu à plusieurs reprises, surtout lors des interviews de jeunes filles. Les fous rires en situation et le langage corporel suggéraient également l'importance du groupe dans les activités. Cette dimension collective joue dans les trois autres facteurs de succès identifiés :

- l'*accompagnement* quand il se fait entre étudiants (co-apprentissage),
- la motivation par *l'émulation* (possible dans un groupe qui « fonctionne bien »),
- le *sens* par l'acceptation commune des finalités du dispositif

Un cinquième facteur est l'inclusion dans le dispositif d'une phase ou de moments de *réflexivité*. De nombreux auteurs ont traité de l'importance de la réflexivité pour l'élaboration des compétences , leur transférabilité et, plus généralement, le processus de la professionnalisation : Verrier (2006) , Fabre & Vellas (2007) et Wittorski (2005 et 2007)

comme avant eux Schön (1994). Même si les fruits d'une expérience non réfléchie ne sont pas négligeables, la réflexion permet une consolidation, une appropriation et une transférabilité accrues.

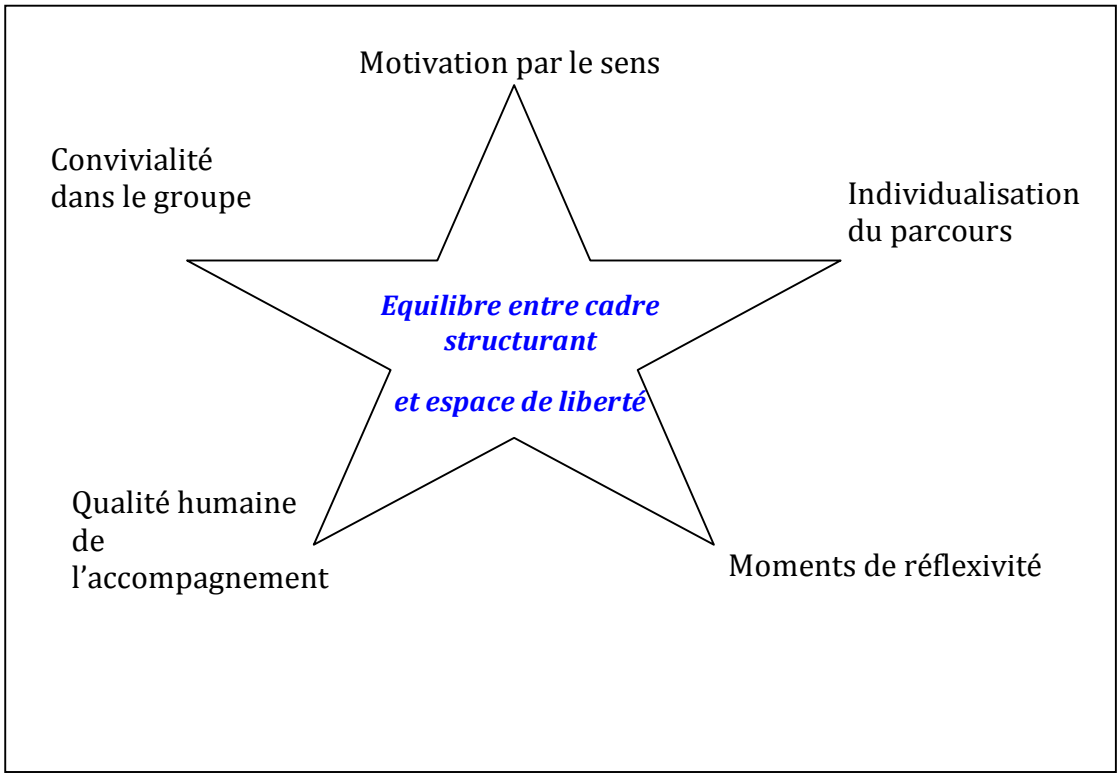

Figure 1: facteurs de succès pour dispositifs de formation aux « soft skills »

Vers une pédagogie transitionnelle

En relation avec l'expérimentation dans l'École d'entreprenariat et d'autres dispositifs expérimentés au sein du CIRPP et ailleurs, un schéma de dispositif type pour le développement des soft skills a été développé. Encore provisoire ce schéma sera testé en relation avec d'autres expérimentations en cours. Il a comme principaux traits caractéristiques :

- de se situer dans la formation professionnelle (visée : professionnalisation),
- d'associer à *l'action par la parole* typique des formations en salle de classe d'*autres* moyens plus proches de la pédagogie du *learning by doing*,
- de demander au formateur d'ajouter la fonction d'accompagnateur à ses fonctions traditionnelles d'éducateur et d'instructeur.

On pourrait dire que le rôle d'accompagnateur est compris dans celui d'éducateur. Certes, mais dans l'enseignement traditionnel ce rôle d'accompagnateur est bien souvent factice, car il y a *confusion entre l'accompagnement et le guidage*. (Vial 2007).

Dans la figure 2 (ci-dessous) on voit que ce type de dispositif est basé sur une démarche indirecte . Au cœur du dispositif, au lieu de s'adresser directement à l'apprenant, on le met en situation, lui offre un espace d'apprentissage expérientiel dans lequel il cherche lui-même à déployer le *learning by doing*, et souvent par la réalisation d'un projet *collectif*.

« L'éducation est élan de soi vers soi par le truchement de l 'autre. » écrit René Barbier (2002 c.f. W1). Dans le processus d'élaboration conjointe de nouveaux soi et de compétences, nous ne cessons de consolider notre puissance d'être, la gamme des registres de relations au monde et à autrui.

Le formateur devient pour ce type de projet une ressource parmi d'autres. Il peut souvent même déléguer une partie de la gestion du cadre et du management du projet au collectif, ce qui crée de nouvelles opportunités d'apprentissages complexes.

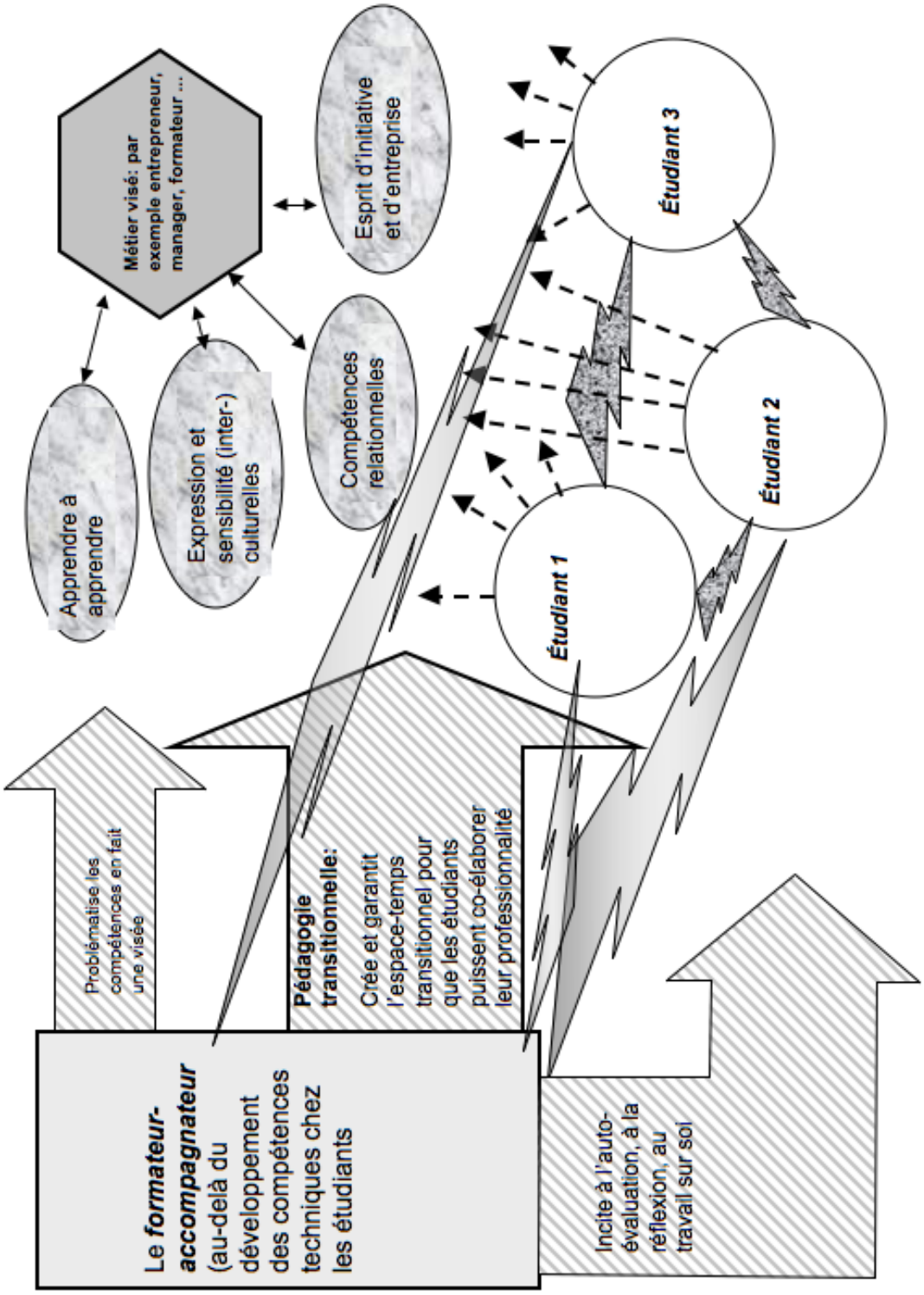

Fig. 2 : Pédagogie transitionnelle

Le schéma (fig.2) n'exprime pas la dimension temps. Ces dispositifs se déroulent en trois phases :

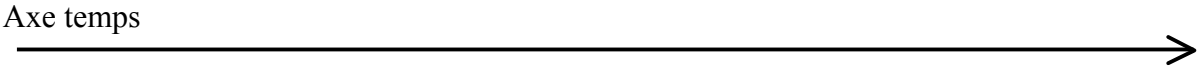

Figure 3 : phases du dispositif de pédagogie transitionnelle .

Le modèle pédagogique qui convient ici n'est donc pas ou peu de type *transmissif*, mais plutôt « *appropriatif »* (Houssaye 2000). Le pédagogue joue « le mort » (Houssaye) la plupart du temps (Fig.3, deuxième phase), c'est-à-dire une fois qu'il a créé le dispositif et donné les consignes (Fig.3, première phase). Ce n'est qu'ultérieurement, lors de la réappropriation par la réflexion (Fig. 3, troisième phase) qu'il redevient plus actif en prenant une posture questionnante.

Conclusions

Résumons:

Le cadre **:** S'il est trop étroit, trop déterminant, il peut démobiliser les étudiants et les priver du développement de leur autonomie.

S'il est trop lâche, trop peu structurant, certains étudiants vont devenir particulièrement actifs et faire preuve d'autonomie. Mais d'autres se sentiront déboussolés et ne sauront pas par quel bout prendre ce qui leur est proposé. Il auront l'impression que le but n'est pas à leur portée. C'était le cas pour environs 20% des participants futurs formateurs face à l'outil web (google group) proposé. Cette difficulté aurait pu être surmonté avec davantage d'accompagnement et de soutien.

L'accompagnement doit être piloté par un constant effort d'évaluation de la situation et du potentiel de la situation par le formateur. La forme de l'accompagnement (en direct ou à distance, fréquent ou non, posture d'accompagnement ou plus « guidage »...) dépend beaucoup de la maturité des participants et devrait être modulé individuellement si possible.

Les moments importants : la promesse de se rendre disponible doit être tenue par le formateur . Sa réactivité dans des situations exceptionnelles doit être bonne. Il y eût quelques manquements vis-à-vis du groupe des futurs formateurs : Une des participantes était en détresse parce qu'elle avait perdu sa mère. Très préoccupé par la conception d'un projet européen, le formateur ne s'en est pas aperçu, malgré l'abondance de textes trahissant le désarroi que la personne en question mettait sur le forum web, toutefois sans dire ce qui n'allait pas. Aussi : il aurait peut-être fallu fixer des rendez-vous chat p.ex. une fois toutes les deux semaines pour soutenir la motivation de certains qui dirent, lors de l'évaluation, qu'ils s'étaient sentis trop seuls. Des moments privilégiés et récurrents (à rythme fixe) seraient certainement un facteur de succès du dispositif.

Il est très important d'accueillir, voire de provoquer, *les initiatives des étudiants*. Non seulement cela les valorise et par conséquent les motive , mais c'est même un passage obligé pour qu'ils *s'approprient* le dispositif et renforcent ou développent *réellement* des soft skills et, simultanément, leur autonomie.

Bibliographie

Barbier R. (1996) *La recherche-action*. Paris: Economica, Coll Anthropos.

Bateson G. (1972) Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. San Francisco: Chandler Publishing Company.

Fabre M. & Vellas E. (2006) *Situations de formation et problématisation.* Bruxelles: De Boeck.

Hess R. (2009) Se construire comme personne dans l'agencement des moments : l'interculturel, le journal, la pédagogie. Contribution au Colloque du 2 & 3 Avril *« Diversité culturelle et dialogue inter-culturel : comprendre et co-agir. »* à Sait Denis de la Réunion, Campus du Moufia.

Hess R.& Illiade K.(Eds. 2006). *Les moments pédagogiques*. (Janusz Korczak) suivi de

Le moment du journal et journal des moments (Hess & Illiade). Paris : Éd. Anthropos.

Houssaye J. (1988 rééd. 2000), *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique* - vol. 1. Berne : Peter Lang.

Imbert F. (2000) *L'impossible métier de pédagogue*. Nanterre : ESF.

Kaufmann J.-C. (2004) *L'invention de soi.* Paris : Hachette. Littératures.

Le Grand J.L. (2008) L'histoire de vie comme anthropologie existentielle critique. in Colin L. & Le Grand J.L. (sous la direction de) *L'éducation tout au long de la vie.* Paris : Éd. Anthropos coll. Economica 113 – 124.

Masciotra D. & Medzo F. (2009) *Développer un agir compétent: vers un curriculum pour la vie.* Bruxelles : De Boeck, Coll. Universités.

Perrenoud, P. (1998) Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs *? In Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, n° 3, Dossier " Savoirs et compétences ", novembre 1998, 3-7.

Ricœur P. (1986) l' Initiative, in *Du texte à l'action*. Paris: Seuil. (Points). Éd.1998. 288-307.

Schein E.H. (1995) *Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. I*nvited paper for a special issue of Systems Practice edited by Susan Wheelan, March, 1995.

Schön D. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Editions Logiques.

Verrier C. Expérience réfléchie et expérience non réfléchie . Dans Bézille, H.&Courtois, B. (2006 Coord.) *Penser la relation expérience-formation.* Lyon : Chronique Sociale. 71–79.

Vial M.

- (2005) Travailler les valeurs professionnelles ou comment se professionnaliser. *Soins Cadres N°53*

(février 2005).

- (2004) Former, est-ce faire acquérir des compétences ? Conférence à la Journée pédagogique des enseignants de l'Ecole des Mines de Nancy.

- (1999) Le projet : une occasion de faire autrement. C*olloque international IUFM-Uniméca*

Le projet en éducation technologique, Marseille.

- (1996) Travailler en projets. Conférence au séminaire *La mise en projet* pour la Direction des lycées et collèges, Bureau du développement des innovations et de la valorisation des réussites, Ministère de l'Education Nationale.

Vial M. & Mencacci N.

- (2007), L'accompagnement. professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. Bruxelles : De Boeck.

- (2003) Vial, M. & Mencacci, N. La notion de situation peut-elle permettre de former ? Colloque AFIRSE/UNESCO, *Former les enseignants et les éducateurs : une priorité pour l'enseignement supérieur*, Paris.

Vygotsky L. (1962) *Thought and Language* [Pensée et langage], Cambridge, Mass. : MIT

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.Press.

Wittorski R. (coord. 2005) *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan. Action & savoirs- rencontres.

Webographie (liens contrôlés le 30 -3 – 2009)

W1 : Présentation du *référentiel des compétences clé* de l'Union Européenne :

http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11090.htm

W2 : **Meirieu P.** (2005) *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer*...IUFM, Ressources Pédagogiques (Collège des CPE).

http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article1150

W3 Barbier R. (2002) *Éduquer aujourd'hui*: éléments de réflexion.

Téléchargé le 9-12-2008 à http://www.barbier-rd.nom.fr/eduquer0I.ppt

W4 : **Ardoino J.** (1990). « Autorisation » dans *Encyclopédie Philosophique Universelle*, les notions philosophiques,dictionnaire, 2 T.Paris : PUF.

http://jardoino.club.fr/TextesThematique.htm

W5 : **Lafortune L**. (2008) *La pédagogie du projet et le développement de compétences transversales.* http://spip.cslaval.qc.ca/mathvip/article.php3?id_article=68

2.4.4

Krichewsky, M.& Fourcade, F. (2010). « Développer les compétences transversales non techniques (CTNT) dans l'enseignement supérieur : quels dispositifs de formation ? », Colloque de L'AREF, Genève, 12- 16 septembre 2010. Actes Actes coordonnés par Lucie Mottier Lopez, Catherine Martinet et Valérie Lussi en ligne à: http://www.unige.ch/aref2010/index.html .

** Université de Paris 8*
Laboratoire EXPERICE
UFR Sciences de l'Éducation, Psychanalyse et Français Langue Étrangère.
2, rue de la Liberté
93526 Saint-Denis Cedex
m.krichewsky@free.fr

*** Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris*
19, Rue Lord Byron
75008 Paris
ffourcade@escpeurope.eu

Mots-clés : *compétences transversales non techniques - dispositifs vides - enseignement supérieur - posture - appropriation*

Résumé. *Quels dispositifs de formation dans l'enseignement supérieur pour mettre en oeuvre une politique européenne visant à répondre aux exigences d'un marché du travail profondément modifié ? Mobilité, tertiarisation, précarisation, concurrence et globalisation exigent des populations actives des compétences transversales aux métiers, aux branches et aux situations de travail, bien au-delà des savoirs et savoir-faire techniques. Simultanément, le socioconstructivisme, la valorisation de l'expérience et les TIC ont révolutionné le paysage de la formation professionnelle et provoqué une individualisation des parcours. Quels dispositifs de formation pour développer des CTNT ? Quels effets chez les apprenants? Quels rôles et quelles postures du formateur accompagnateur ? Trois dispositifs expérimentaux sont comparés pour dégager des éléments de réponse à ces questions*

Les compétences transversales non techniques (CTNT) et les objets de recherche dans leur contexte politique

En Décembre 2006 le Parlement Européen a voté, dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, une liste de huit compétences clé à intégrer dans les politiques éducatives des pays adhérents. Adapté à partir des travaux du projet DeSeCo (1997- 2005) de l'OCDE, ce référentiel cherche surtout à répondre à la demande en compétences du monde du travail, même s'il y est aussi question de l'épanouissement individuel.

La première partie du référentiel comporte quatre compétences plutôt techniques comme lire,

écrire, compter et les bases des TIC. La seconde, qui nous concerne ici, comporte des compétences transversales non – ou moins - techniques :

1. Apprendre à apprendre,
2. Esprit d'initiative/d'entreprise,
3. Compétences relationnelles et civiques,
4. Expression et sensibilité culturelles.

Les éléments de ce quatuor peuvent être regroupés par deux :

- *Apprendre à apprendre* et *esprit d'initiative* impliquent la réalisation de soi, l'autonomisation, l'individuation. Ce sont des compétences émancipatrices,
- Les *compétences relationnelles et culturelles* concernent davantage notre relation à autrui, au collectif et notre enracinement culturel.

Simultanément, ces deux couples de compétences sont étroitement liés, l'individuation étant inconcevable *sans* la socialisation. Cette contribution se fonde sur une série d'expérimentations dans l'enseignement supérieur en 2008 et 2009 en questionnant *la relation entre la forme des dispositifs de formation et les quatre compétences en question.*

L'expérience montre en effet que dans nos systèmes traditionnels d'enseignement, focalisés sur les contenus, les CTNT sont insuffisamment développées. Une prise de conscience déjà ancienne du besoin croissant des marchés du travail occidentaux (Autor, Lévy & Murnane, 2003), le *Council of Economic Advisers* du gouvernement américain (2009), l'OCDE (Yelland, 2008) et un tout récent rapport de Cedefop (2010) et des chercheurs comme Edgar Morin (2003) et Howard Gardner (2009) le confirment : L'avenir exige des compétences transversales non-routinières de haut niveau. Sont mentionnés notamment : la pensée complexe, des capacités d'analyse et de synthèse, des compétences relationnelles et communicationnelles et un sens éthique nuancé mais fort. Le sous-développement massif des CTNT tient probablement avant tout à trois facteurs :

- La lenteur des systèmes à se réformer en se centrant sur les *learning outcomes*[102] (Cedefop 2008) plutôt que sur les contenus ;
- Le manque de recherche sur les modes de développement des CTNT ;
- Des formations de formateurs souvent inadaptées à ces nouveaux besoins aussi bien dans le monde de l'enseignement supérieur que dans l'enseignement professionnel, voire dans l'ensemble des systèmes éducatifs étatiques.

Le texte ci-dessous voudrait apporter quelques éléments de réponse en ce qui concerne le deuxième facteur : les modes de développement des CTNT. C'est une comparaison de trois dispositifs expérimentaux qui visent non pas à transmettre des savoirs, mais à stimuler les étudiants à développer des CTNT, ailleurs souvent appelées des *soft skills*.

[102] Les résultats de l'apprendre (traduction de l'auteur)

Cadre théorique, problématique, questions de recherche et méthodologie

Un dispositif peut se lire comme une structure, mais selon le moment où on l'appréhende, on peut également le considérer comme un projet : « parler du dispositif, c'est se mettre dans la même position que de parler du projet » (Vial, 1998 p.70) ou bien comme une reconstruction *ex post*, car « En entrant dans une formation, on ne voit pas le dispositif. La pratique se donne comme imbrication de gestes, d'actes, d'activités qu'on a envie de qualifier de "complexe". » Pour Vial, le dispositif en tant que projet est un moyen de s'orienter dans l'action, ou, en tant que résultat d'une analyse structurale, un moyen pour voir plus clair dans le fouillis des pratiques professionnelles réelles du formateur. On s'y réfère de façon différente avant, pendant et après une séquence de formation. Notons que, même en tant que projet, un dispositif peut être plus ou moins programmatique et «fermé » ou, au contraire, se décliner simplement en quelques structures de base – des passages obligés – pour accueillir largement les projets des étudiants qui ne co-incident pas nécessairement avec le projet de formation dont le formateur se fait porteur.

Les dispositifs pédagogiques classiques, du cours magistral au dialogue didactique, conçus plus pour la transmission des savoirs que pour le développement des CTNT, n'excluent pas que certains aspects de celles-ci puissent y être travaillés: les connaissances culturelles et historiques ou l'éthique de la discussion par exemple. Il ne s'agit pas ici de « militer » pour une sorte de dispositif plutôt que pour une autre. Ils ont tous leurs avantages et leurs inconvénients.

Mais comme Jonnaert (2009, p.7-8) l'observe : dans la construction, voire la co-construction des compétences, les *situations* ont remplacé les objectifs. Désormais on vise à *développer des compétences en situation* pour apprendre à *prendre en charge des situations*, car être compétent signifie pouvoir faire face avec succès à des situations ou familles de situations (Perrenoud, 2001). *Apprendre serait donc ici non pas une activité abstraite et déconnectée, mais plutôt « située », déployée soit dans la vie professionnelle ou non, soit dans des situations-artefacts.* D'une source autorisée de savoirs, le formateur devient celui qui assure directement ou indirectement l'arrangement des situations dans lesquelles l'apprendre – la co-construction des compétences - peut se concrétiser.

L'ensemble des dispositifs observés se situe dans le *learning by doing* des pédagogies actives, que ce soit de façon individuelle ou en petits groupes, souvent en combinant les deux dans des phases successives. Les processus d'apprentissage sont, à proportions variables, co-gérés par les étudiants. La question de *la tension entre le cadre défini par le formateur et l'espace de liberté et d'appropriation* laissé à ou revendiqué par les étudiants a été abordée par Krichewsky (2009b). Selon la retenue ou l'engagement actif dans les situations, le formateur favorise-t-il ou au contraire freine-t-il le développement de certaines CTNT ? N'y aura-t-il pas d'effet paradoxal par exemple pour le développement de l'autonomie : face à des contraintes fortes, les étudiants ne déploieront-ils pas justement leurs forces de négatricité (Ardoino, 2000) entrant ainsi dans un processus *d'émancipation par la transgression* ? On peut penser qu'il n'y pas de recettes généralisables mais seulement des dispositifs plus ou moins adaptés à la fois aux groupes singuliers et aux visées que l'on se donne ou que les étudiants se donnent.

La structure de base dans tous les trois cas décrits est commune:

1. Préparation de l'expérience (consignes),

2. Déroulement,
3. Retravail par la réflexion.

Or, comment la première phase agit-elle sur la deuxième et donc sur les expériences faites ?

Quelle est la place de la réflexion *ex post* dans l'ensemble du dispositif ?

Quels sont le rôle et la posture du formateur dans ces dispositifs ?

Comment influe-t-il sur les apprentissages selon ses choix pédagogiques ?

Le traitement de ces quatre questions, se situant dans une exploration transversale aux expérimentations pédagogiques, ne pourra pas se faire ici –par manque de place - avec toute la profondeur clinique requise.[103] Les résultats dégagés s'appuient sur l'exploitation de dizaines d'heures d'enregistrement, de l'observation soit en périphérie des expérimentations (Artworks et Dérive « Grandes Écoles ») soit participante et fortement impliquée pour la formation universitaire. Des films, des powerpoints et des collages ont été analysés (phases de restitution) et des évaluations ont été réalisées avec les étudiants pour les trois expérimentations. Les deux premières expérimentations ont été suivies d'entretiens avec les pédagogues. Des corpus ont été constitués et exploités sur le mode de l'entretien compréhensif (Kaufmann 2007) en regroupant des éléments autour de thématiques communes qui se dégageaient lors de relectures longitudinales répétées. Les quatre CTNT du référentiel européen y étaient bien sûr « attendues », mais nous avons aussi et surtout cherché à identifier d'autres CTNT voire des dimensions qui dépassent les compétences individuelles comme le développement de liens sociaux comme base d'un futur développement de compétences collectives dans les groupes, des processus de maturation, de réflexivité, d'émancipation et de dynamiques imaginaires individuelles et collectives qui nous semblent largement dépasser le champs des compétences, même transversales.

Les terrains de référence : une série d'expérimentations d'innovation pédagogique

Depuis 2008 une série d'expérimentations pédagogiques ont été menées dans le cadre d'une recherche-action animée par des chercheurs universitaires pour le compte d'une institution de l'enseignement professionnel chapeautant plusieurs écoles ont certaines font partie de la Conférence des Grandes Écoles (CGE).

La recherche-action en cours a plusieurs finalités :

- *Organisationnelle et réformiste* : en stimulant la dynamique innovatrice dans les établissements. Il s'agit de renforcer la logique de l'*exploration* à côté de celle de

[103] On trouve des publiations de M. Krichewsky sur les recherches cliniques concernant les dispositifs étudiés ici d'une part sur le site du CIRPP : http://www.cirpreau.ccip.fr/webCIRPP/rapportAnalyse.jsp?currentNodeId=71 et, d'autre part, parmi les contributions au *Colloque des 40 ans de Paris 8* en Mai 2009 (http://m.krichewsky.free.fr/textes_FR.html), au Colloque de l'AFEC « Orientation et Mondialisation » à Dijon en Juin 2009 (actes en cours de publication) et au Colloque du CNAM à venir en Novembre 2010 à Angers « *Imaginaires, savoirs, connaissances »* (projet de publication accepté).

l'exploitation dans un souci de création de valeur comme dans n'importe quelle entreprise qui veut rester moderne et rentable,
- *Praxéologique et formative* : en analysant les pratiques (conscientisation, réflexivité),
- *Axiologique* : par un questionnement sur les valeurs éducatives sous-jacentes aux pratiques,

Le dispositif « dérive créative », expérimenté ici dans une école supérieure de commerce, est bien documenté, car il fait partie d'une série d'expérimentations destinées par les enseignants-chercheurs d'une part à enrichir l'enseignement dispensé aux étudiants master futurs entrepreneurs et d'autre part à former à l'intrapreneuriat des managers en exercice de grandes entreprises dans le cadre de la formation continue. Bureau & Fendt (2009, p.3) critiquent les cursus de formation à l'entreprenariat en constatant que « Les rencontres aléatoires, les imprévus, le hasard, les objectifs flous, les conflits, la prise de risque, la remise en cause des règles habituelles, la créativité ne sont finalement que très peu présents ». Ils se demandent : « Ces dispositifs préparent-ils vraiment à devenir entrepreneur ? » D'après leurs observations (17–20), la dérive, comme ils la pratiquent, produit principalement quatre effets :

- de la *subversion* (ici une rupture avec les comportements habituels)
- *de nouveaux langages* (par la rencontre avec des locuteurs autres)
- des ruptures dans la *temporalité* habituelle
- la découverte de *nouveaux lieux non familiers*

L'accent ici est clairement mis sur la sortie du cadre, l'ouverture dans des parcours trop enfermants, trop marqués par des habitus (Bourdieu, 1972), des allants de soi. Cependant, le projet reste soumis non seulement à une finalité professionnelle, mais aussi, assez fortement, à l'utilité immédiate *d'améliorer le business plan*.[104] Un détour par une analyse des compétences de l'entrepreneur et celle du potentiel de développement de compétences de divers dispositifs de formation envisageables dans une formation à l'entrepreneuriat permettrait de prendre du recul. Cela permettrait de se dégager des finalités étroites pour viser, en complément aux compétences techniques spécifiques, le développement de compétences transversales à plusieurs métiers et à de nombreuses familles de situations (Perrenoud, 2001). Car, comme l'a fait remarquer un des étudiants futurs entrepreneurs lors d'un entretien: « L'entrepreneur est un homme universel. D'une certaine façon il doit savoir faire face à n'importe quoi. C'est imprévisible. »

Peu après le début de l'expérimentation de la dérive, des recherches ciblées ont été réalisées dans le cadre d'une licence professionnalisée de formation de formateurs à l'Université sur la relation entre CTNT et dispositifs. Des analyses sous d'autres angles de ces expérimentations sont ou vont être publiées ailleurs[105]. Ici les auteurs s'en servent pour illustrer leur propos centrés sur la problématique spécifique des effets des dispositifs sur le développement des

[104] « […] la dérive est source d'apprentissages. Elle permet d'acquérir de nouvelles connaissances pour élaborer et affiner un projet de création d'entreprise, elle permet aussi de développer de nouvelles compétences souvent essentielles (communication, production en mode bootstrapping, etc.), et elle remet en cause certaines attitudes de façon parfois très brutale pour en suggérer de nouvelles : ouverture sur les autres (tous les autres), remise en cause de soi, prise de risque, acceptation de l'aléatoire, etc. » (Bureau & Fendt, 2009, p.28)

[105] voir note 2.

CTNT selon le degré de liberté qu'ils laissent aux apprenants.

L'expérimentation menée dans le cadre de la formation continue universitaire adresse la question *comment développer des CTNT à l'Université*. Étudier le développement des CTNT chez les managers, les entrepreneurs et les formateurs peut faire sens d'autant plus qu'il s'agit de trois « métiers de l'humain » (Cifali, 1994), dans lesquels les CTNT jouent un rôle particulièrement important, voire sont nécessaires au point d'apparaître parfois comme des compétences techniques spécifiques et essentielles au métier. Ainsi, si l'importance de l'esprit d'initiative « saute aux yeux » en ce qui concerne l'entrepreneur, l'aptitude à communiquer et à apprendre tout au long de la vie semble évidente pour le formateur. Pour le manager, Mintzberg (2005) affirme que « management is a question of soft skills » (le management est une question de CTNT). Dans *Managing* (2009), il précise qu'il s'agit de former des *thoughtful managers (qui pensent !)*.

Voici trois exemples de dispositifs : les deux premiers dans l'enseignement professionnalisé supérieur non-universitaire, le troisième dans une licence universitaire de formation de formateurs.

Le dispositif *Artworks* : 130 étudiants futurs entrepreneurs en 1e année de Licence (Grande École) Buts : développer - l'aptitude à prendre des risques (audace), - leur créativité en se libérant de la posture de l'écolier.	Pendant cinq jours en tout début d'année universitaire, les étudiants ont partagé leur temps entre activités sportives plus ou moins « à risque », théâtre, arts plastiques, fabrication de cerfs-volants, jeux de piste etc. Fortement encadrés, ils *devaient* participer aux activités, et leu temps était rigoureusement structuré. Les enseignants n voulaient, eux, prendre aucun risque avec ces très jeunes étudian perçus comme *exubérants* après avoir surmonté tout récemmer l'épreuve du baccalauréat. Résultats : la créativité était « très sage », les processus d'autorisation (Ardoino, 1990 a) extrêmement contenus et la prise de risque absente en dehors d'un jeu de vachettes un peu sportif. Mais : les étudiants ont fait connaissance entre eux et avec leurs professeurs rendant ainsi superflu le « week-end d'intégration » programmé pour les jours suivants.
Le dispositif *Dérive créative* dans le cadre d'un cursus pour futurs entrepreneurs dans une « grande école »: 71 étudiants, provenant de trois grandes écoles (commerce, ingénieurs et design) en 2e année Master Buts un peu contradictoires:	Ce dispositif avait trois phases : une préparation qui se limitait à la transmission d'un CD-rom avec des documents situationnistes et une feuille avec des consignes enjoignant aux étudiants de mettre leurs dérives au service de leurs projets d'entreprises. Assez perplexes, les groupes de 7 à 8 étudiants constitués autour de leurs projets de business ont interprété ces éléments disparates comme ils ont pu. Ils devaient à la fin de leur dérive préparer un support de présentation de leur expérience en grand groupe. Ces présentations étaient d'une richesse extraordinaire. Le « brouillard » dans les consignes leur avait finalement permis de s'approprier le dispositif selon leurs besoins. Parmi les résultats obtenus : - apprendre à aborder les gens les plus divers dans la rue et à

- faire une dérive sous l'inspiration de Guy Debord et des Situationnistes - tester leurs projets d'entreprise en situations réelles (en allant à la rencontre de leurs futurs clients, concurrents, partenaires)	dialoguer avec eux ; - mettre en question le business plan conçu trop loin des « vrais gens » et pas toujours pertinent ; - déployer une créativité considérable aussi bien pour l'appropriation et la structuration du dispositif à partir de négociations dans leurs groupes respectifs que pour la présentation de l'expérience aux autres (films, power point, cartographie en 3D ...); - s'entendre entre étudiants issus de trois grandes écoles différentes avec des cultures scolaires et ethniques diverses; - faire avec l'imprévu et profiter de ce que l'on trouve ... en sortant de ses schèmes mentaux habituels : la sérendipité. La partie réflexive était très importante dans ce dispositif, mais rendu difficile par le grand nombre d'étudiants, malgré la présence de quatre formateurs. Une deuxième dérive a été organisée par la plupart des étudiants un peu plus tard, juste deux semaines avant la présentation de leurs projets d'entreprise devant un grand cabinet de consultants et des *business angels*. Elle a également été suivie par une restitution-réflexion, mais n'a rien produit de fondamentalement nouveau par rapport à la première.
Dérive créative pour 23 futurs formateurs d'adultes (FC, 3e année de Licence, à l'Université) Buts : Expérimenter en petits groupes (4 à 5) une dérive à thème existentiel Buts : - créer du matériau de terrain pour le module recherche-action existentielle, - se travailler en situation - expérimenter la dynamique de son groupe - changer de regard sur une thématique d'importance existentielle pour chacun d'entre eux	Inspiré par ses observations dans le dispositif précédent, un des auteurs chercheurs, ici dans le rôle de formatrice, s'y est prise différemment. Partant de thématiques individuelles, les étudiants ont accepté de se regrouper autour de cinq pôles thématiques. Chaque groupe a décidé de la *méthode de dérive* qui semblait convenir à leur thématique : Le groupe *présence-absence* a exploré le deuil et la mémoire au Père-Lachaise et en a ramené des photos présentées au grand groupe dans un « silence de mort ». Le groupe *changement* p.ex. a exploré les *émotions positives et négatives* liées au changement en mettant en scène une dérive avec des consignes assez « dadaïstes » : « faire 100 pas en avant, suivre la dame, prendre la première rue à droite etc. ' . Ils se sont mis ainsi dans des situations assez cocasses et ont vécu des expériences fortes au point de reprocher après coup à la formatrice que la prise de risque était trop grande dans ce dispositif ! Résultats d'apprentissage : - une appropriation vivante des notions essentielles de la Recherche-action existentielle, - une expérience de groupe forte, - développement de la confiance en soi grâce aux « épreuves » vécues en situation, - découverte de l'autre (co-étudiants mais aussi personnes abordées dans la rue), - communication et négociation en situation grandeur nature, - dialoguer avec des personnes de tout horizon social, - trouver des éléments de réponses ou un nouveau regard sur

- créer une base commune pour réfléchir à l'apprentissage expérientiel	la problématique existentielle personnelle, - créativité pour la restitution au grand groupe.

Figure 1 ***: Buts et déroulement des trois dispositifs expérimentaux.***

Eléments de réponse pour les quatre questions de recherche

En comparant les trois dispositifs sous l'angle de la phase préparatoire – celles où les consignes sont données et d'éventuelles contraintes instaurées – Artworks était sans aucun doute le dispositif le plus « fermé » et le plus contraignant, aussi celui où les étudiants étaient les plus jeunes et se connaissaient le moins entre eux. La « révolte » n'y a pas eu lieu, et pourtant, les étudiants ont beaucoup *aimé* cette expérience même s'ils étaient en permanence contrôlés de près et guidés par les formateurs. Les retombées en termes d'audace et de créativité étaient certes assez maigres, mais les trois résultats inattendus fort appréciés :

- La constitution de groupes d'étudiants,
- La connaissance mutuelle entre enseignants et étudiants,
- La transition de l'état d'élève à l'état d'étudiant porteur d'un projet professionnel (voir Krichewsky 2009 a).

Ce dernier effet a été absent des visées de l'équipe pédagogique, mais leur a semblé très important dans l'après-coup (entretiens du chercheur avec les professeurs et évaluation de l'expérimentation par l'équipe). Les questionnaires et les commentaires oraux et écrits par les élèves corroborent ce résultat.

La dérive des 71 étudiants des trois grandes écoles a démarré par une phase préparatoire paradoxale où deux logiques s'opposaient : la dérive libertaire à la Debord et la dérive « étude de marketing » style *business school*. Les étudiants qui n'étaient pas paralysés par cette contradiction s'y sont étayés pour *s'approprier le dispositif à leur façon*, mariant les deux logiques dans une étude de marché plus ou moins délirante (surréaliste), parfois assez alcoolisée aussi. La transgression était plus facile à cause de la contradiction, mais aussi parce qu'il s'agissait d'étudiants plus mûrs que dans l'expérimentation Artworks et s'autorisant plus facilement.

Le dispositif universitaire était *un cadre vide* avec une prescription de phases et deux critères: « *à caractère existentiel* « et « *faisable dans le temps et avec les moyens à disposition* ». Avec des moyens plus modestes – sans caméras vidéo p.ex. – c'est dans ce groupe qu'il y eût le plus de diversité et de créativité (d'après l'impression du chercheur). Le nombre limité de 23 étudiants a permis une phase réflexive approfondie forte et productive pour l'ensemble du groupe. Il y eut des « conquêtes » de l'espace public et des « victoires » sur la timidité ... des vécus existentiels à forte émotionnalité, mais suivis d'une distanciation réflexive fertile en apprentissages :

- compétences relationnelles dans les groupes dérivants et avec des passants abordés,
- créativité et esprit d'initiative dans la mise en oeuvre et les restitutions,

- franchissement de barrières interculturelles, car les étudiants avaient délibérément noué des contacts avec des marginaux, des étrangers et des gens « d'autres classes sociales »,
- prise de conscience forte des potentiels d'apprentissage expérientiel.

Évidemment : La formatrice, ayant bénéficié de l'observation des expérimentations de ses collègues, favorisée par une taille plus modeste de son groupe (23) et l'horizon dégagé de toute contrainte – pas de validation de projet d'entreprise en attente – pouvait plus facilement s'abstenir de toute prescription précise concernant les contenus et thématiques.

La posture du formateur se joue différemment selon les phases et les situations spécifiques:

- évaluation *ex ante* du potentiel de la situation lors de la première phase : les consignes dépendent nécessairement des visées du ou des formateur(s) et du groupe qu'il a en face : on ne travaille pas avec des jeunes de 25 ans comme avec des étudiants post-bac de 18 ans, ni avec 130 étudiants de la même manière qu'avec 23.
- épochè (« se mettre entre parenthèses ») lors de la phase de conception des détails et de la mise en oeuvre des processus d'apprentissage : sans cela on empêche l'appropriation et la créativité !
- présence intense – lors de la phase de réflexion à la fin, qui gagne à être « bien » animée, c'est-à-dire dans la posture questionnante du consultant (Ardoino, 1990 b) qui pousse l'autre à toujours plus de clarification et d'élaboration du sens.

Critères	**Artworks**	**Dérive entrepreneurs**	**Dérive formateurs**
Postures des formateurs	Des idées précises et élaborées comme stimuli, réassurance, Guidage et interventions nombreuses des formateurs.	Idée dérive, mais assignation de tâches, pas de guidage du processus, phase réflexive fortement guidée.	Idée dérive existentielle, sans tâche précise, mise en oeuvre autoguidée, réflexion libre, ensuite davantage ciblée sur les *learning outcomes.*
Posture formé	Plutôt agent. Exécute les tâches, devient créatif dans des limites bien tracées.	Plutôt acteur. Grande liberté dans l'exécution des tâches.	Auteurs et co-auteurs. Expérimentation de soi individuelle et collective.
Intentions dispositif	Devenir plus audacieux et plus créatif.	Penser *out of the box* = sortir des conventions & idées reçues, tester son business plan.	Exploration et travail sur soi sous l'angle existentiel. Expérimentation du dispositif et des postures.
Consignes	Extrêmement précises, projet programme rigoureux.	Relative liberté entre l'idée des Situationnistes et l'utilité au projet d'entreprise.	Grande liberté d'appropriation de l'idée. Liberté limitée parfois par l'aspect collectif selon certains étudiants.

Mise en oeuvre	Fortement contrôlée par l'équipe.	A dominante « étude de marketing » (micro-trottoir).	Grande variété d'idées et de formes.
Retravail réflexif	Soirée spectacles produite par les étudiants, exposition, journal d'itinérance, questionnaire et texte libre. Discussion.	Restitutions par les équipes, questions-réponses, écrits. Peu d'approfondissement réflexif.	Restitutions par équipes, explicitation et questionnement réflexif approfondi, plus évaluation par étudiants 3 mois après.
Principaux résultats/ aspects travaillés	Effet intégration & ambiance, renforcement de la motivation pour la formation, début d'un remaniement identitaire élève ⇒ étudiant.	Renforcement de la cohésion des équipes, amélioration des projets d'entreprise, Créativité pour les supports de restitution. Communication.	Beaucoup de créativité & de joie, dynamique de groupe, prises de conscience, relation à l'altérité, formalisation & communication.
Prises de conscience chez les formateurs	Beaucoup de guidage, induit par la dimension du groupe et le fait de ne pas encore connaître les étudiants. Peur de débordements.	Même SANS focus sur le business plan, la dérive peut développer des compétences précieuses pour l'entrepreneur.	Développement des CTNT. Potentiel dans ce dispositif de *formation par la recherche* pour les futurs formateurs.

Figure 2 : ***Analyse comparative des trois dispositifs.***

Conclusion

Vial (2000) critique un certain travers qu'auraient nombre de formateurs à vouloir transformer l'autre (« désir insensé » d'après lui !) : « Faire le deuil de ce désir de transformer l'autre est une compétence nécessaire du formateur pour qu'il puisse parier sur l'auto-évaluation du formé. Le lieu où se dévoile ce désir de gestion est le dispositif. » (p.76). Les dispositifs décrits ici, même *Artworks*, sont clairement en rupture avec ceux que Vial critique. Leur côté innovant se situe peut-être dans le fait que ce sont des projets visée et non des projets programmes (Ardoino, 1984) avec des objectifs précis à atteindre. Avec la visée émancipatrice qu'ils partagent, leur réussite dépend d'une part de l'appropriation « libre » de la forme proposée par les étudiants et, d'autre part, de la qualité des processus évaluatifs et réflexifs pendant et après l'expérimentation. Le dispositif dépend donc fortement de l'intention du formateur et de l'appropriation par formés ainsi que de leur processus d'autorisation. À lui seul, il ne garantit aucun développement de CTNT. La subtilité du jeu des postures chez le formateur et le courage et l'engagement des étudiants sont décisifs. Si ces conditions sont remplies, comme c'était le cas à des degrés divers dans les trois expérimentations, les effets que l'on peut attendre sont, bien qu'un peu imprévisibles (*Artworks*), réjouissants en ce qui concerne l'élaboration de CTNT de diverses natures. S'il y a peu d'acquisition de savoirs, cela est compensé par le développement de connaissances et de

puissance d'agir (Spinoza, 1677) grâce aux CTNT et à la joie de créer et de réfléchir ensemble.

Références

Ardoino, J.

- (2000). *Les avatars de l'éducation.* Paris : PUF.

- (1990 a). Autorisation. Dans *Encyclopédie Philosophique Universelle, les notions philosophiques, dictionnaire*, 2 T.Paris : PUF. Téléchargé le 5□1□2009 sur http://jardoino.club.fr/TextesThematique.htm .

- (1990 b). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Dans *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir.* Paris: Matrice/Andsha.

- (1984) . Pédagogie du projet ou projet éducatif . Dans *Pour.* N° 94, 5-13.

Autor, D.H. & Levy, F. & Murnane, R.J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: an Empirical Exploration. In *The Quarterly Journal of Economics*, November 2003, 1279 - 1333.

Barbier, R. (1996). *La recherche□action*. Paris: Economica, Coll Anthropos.

Bureau, S. & Fendt, J. (2009). Apprendre a entreprendre ? Essai par la derive. Contribution au *6ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat* 19 au 21 novembre 2009 à Sophia Antipolis.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, précédé de *Trois études d'ethnologie kabyle*. Genève : Éd. Droz.

Cho, K. (2009). *Re-skilling Europe for the new global knowledge economy.* Téléchargé le 12-5-2010 sur http://knowledge.insead.edu/EBSreporto090422.cfm?vid=221

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique.* Paris : PUF.

Debord, G. (1956). Théorie de la dérive. Les Lèvres nues. Réédité dans Mosconi P. (dir. 1997), *Internationale situationniste*. Paris : Fayard, 51□55.

Gardner, H. (2009). *Five Minds for the Future*. Harvard Business School Press.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

Kaufmann J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif.* Paris : Armand Colin.Coll.128.

Krichewsky, M.

- (2009 a). Pédagogie transitionnelle: L'expérimentation de soi accompagnée pour développer des *soft skills* . Contribution au *Colloque international des 40 ans de Paris 8* en Mai 2009 à St. Denis. Téléchargeable à http://www.univ-paris8.fr/colloque-mai/Communications/pedagogie-transitionnelle2.html

- (2009 b). Entre cadre et liberté : une « pédagogie transitionnelle » pour développer des compétences transversales ? Analyse critique de deux dispositifs dans l'enseignement professionnel supérieur. *Actes du Colloque international de l'AFEC « Orientation et mondialisation »* du 25 au 27 Juin 2009 à Dijon.

- (2008 et 2009). *Rapports d'analyse des expérimentations "Art'titude" et "Dériv"e*. Sur : http://www.cirpreau.ccip.fr/webCIRPP/rapportAnalyse.jsp?currentNodeId=71 (accès sur demande, réservé aux chercheurs).

Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco : Berrett & Koehler.

Morin, E. (avec Ciurana E□R. & Motta R.D., 2003), *Eduquer pour l'ère planétaire : La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris : Éd. Balland.

Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Téléchargé le 5□1□2010 sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Textes_2001.html .

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Wellfunctioning Society.* Cambridge (Massachusetts) : Hogrefe & Huber.

Rychen, D. & Salganik, L.H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations*. Kirkland, WA : Hogrefe & Huber Publishing.

Semler, R. & Mintzberg, H. (2005*). Managers Not MBAs: Debating the Merits of Business Education.* Entretien filmé au MIT. Consulté le 15/05/2010 sur http://mitworld.mit.edu/video/302 .

Spinoza, B. (1677, éd. traduite en fr. 1842 par Saisset), *Éthique, partie III. De l'origine et de la nature des passions.* Téléchargé le 15/05°/2010 à : http://fr.wikisource.org/w/index.php?title=L%E2%80%99%C3%89thique/Partie_III

Vial, M.

- (1998). Ecrire des dispositifs, pourquoi ? *En question N°17*. Les Cahiers de l'année 1998. p. 69-124.

- (2000). *Organiser la formation : Le pari sur l'auto□évaluation*. Paris : L'Harmattan. Coll. Défi□formation.

Yelland R. (2008). *OECD Initiative on Assessing Higher Education Learning Outcomes (AHELO)*. Téléchargé le 12/5/2010 sur http://www.iau-aiu.net/conferences/Utrecht/presentations/Yelland.pdf .

***

Textes officiels et rapports :

□ Cedefop

- (2008). *The Shift to Learning Outcomes : Conceptual, Political and Practical Developments in Europe.* Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
- (2010), *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

European Commission

- (2006). The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework, Annexe à la Recommandation du Parlement et du Conseil Européens du 18 Décembre 2006 ; publié au *JO de l'UE le 30 Décembre* 2006/L394.
- (2009). *New Skills for New Jobs Anticipating and matching labour market and skills needs.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Executive Office of the President (U.S.A.). Council of Economic Advisers (2009). *Preparing The Workers Of Today For The Jobs Of Tomorrow.* Téléchargé le 15/05/2010 sur http://www.whitehouse.gov/assets/documents/Jobs_of_the_Future.pdf .

2.4.5

Krichewsky M. Fourcade F. (2010) « (Se) construire autour du vide : à propos de dispositifs de formation « vides mais habitables » en formation professionnelle universitaire? », - *Actes du Colloque Imaginaires, connaissances, savoirs.* du 25 au 27 Novembre 2010, Angers: Éd. CNAM Pays de Loire, 383-396. http://ouest.pleiad.net/Fr/ressource-0-8620-49221-150063-no.html#49221

1. Introduction

Le plein et le vide ... dans l'espace, le temps et le sens.

La nature en a horreur, il aspire, le craint cherche à le remplirà tout prix : Le *vide* est entouré de peurs et évoque la menace de la non existence. On le décline en absence, en solitude, en béance, en manque, en creux et l'associe à la mort.

Le vide, ce n'est *rien*. Ne rien (rien de lt. e res, rem : chose) veut dire absence de *quelque chose*. On le définit donc « par rapport à ». Le vide exerce une force : de l'extérieur vers l'intérieur, de l'intérieur vers l'extérieur ou métaphysique, abyssal, vertigineux sans fin dans le cas de la sensation existentielle du *vide de sens*.

Le vide n'est cependant jamais total, toujours relatif. Dans l'imaginaire, il peut devenir si intense, si insoutenable qu'il semble anéantir le plein. L'imagination, empreinte d'émotions, se met à « bouillonner » d'angoisse face à lui... L'idée du trou noir nous précipite déjà dedans.

L'imaginaire du vide ... Le déséquilibre plein-vide tend à *provoquer un mouvement* soit centripète soit centrifuge: implosion ou explosion, selon la disposition: dedans ou autour. C'est conjugué au plein que le vide agit s'il peut. S'il peut: car il y a toujours un élément entre les deux qui à la fois relie et sépare. S'il n'est pas étanche, il y a des fuites et le mouvement peut générer du bruit ... ou de la musique. La musique (se) joue entre des pleins et des vides relatifs... dans le temps comme dans les états de la matière. Il suffit d'analyser la production d'un son de flute. Mais les intensités différenciées produites dans l'air, en jouant sur un tambour ou une corde, montrent des processus analogues. *Le vide est, au propre comme au figuré, une condition du mouvement, du changement et de la création.*

En *jouant avec le plein et le vide*, en lui donnant forme, en communiquant grâce à lui l'homme s'en sert comme d'un médium et peut se réaliser comme artiste. L'artiste qu'est le pédagogue (ou le parent) a, lui aussi, besoin de savoir jouer avec le plein et le vide pour que l'homme puisse trouver sa ou ses formes.

Dans la relation : Si le maternage peut s'apparenter à un trop plein étouffant (de sollicitude), l'abandon s'apparente à un trop vide (de l'indifférence). Winnicott (1971) a décrit ces processus et équilibres fragiles dans *Jeu et réalité.* Paul Fustier(2000) a décrit cette même difficulté pour les postures dans l'accompagnement social.

Au niveau du sens: le système philosophique global et total nous laisserait sans question, sans imagination et sans voix. *L'obscurité du monde permet à l'homme de se constituer en tant que sujet dans le questionnement et la quête.*

N'importe quel cours de formation contient, lui aussi, du plein et du vide, volontairement ou non. Cela reste la plupart du temps totalement inconscient, bien que la forme qu'ils co-produisent détermine en partie la façon d'apprendre et les résultats. L'équilibre est menacé à tout moment... Il y a comme une oscillation entre plein et vide, message et silence, intensité et relâchement. C'est comme une "*respiration" à différentes échelles du temps* : l'ensemble

d'une journée, d'une semaine, d'un cursus de formation. Il s'agit d'une alternance entre tension et relâchement. La qualité de cette respiration ne se mesure pas, mais s'éprouve. Par contre on constate et mesure les effets secondaires qui concernent non seulement les apprentissages, mais aussi la santé. Goethe (1829) développe ses idées sur la respiration et les rythmes dans son ouvrage sur la métamorphose des plantes. D'après lui tout processus de croissance se déroule dans des rythmes : des systoles (contractions) et des diastoles (extensions). Des ruptures graves dans le jeu rythmique provoque des malformations, visibles dans le cas des plantes, provocant des effets néfastes plus subtiles dans le cas des enfants. La pédagogie Waldorf essaie, pour cette raison, avec plus ou moins d'habileté, d'intégrer l'aspect santé dans l'éducation en respectnt les rythmes et une oscillation bénéfique entre le plein et le vide. L'importance de cet aspect peut se prouver et s'éprouver par son contraire : Qui n'a pas ressenti *l'absurdité de curricula débordants* avec des empilements de savoirs à n'en plus finir et des listes de lecture interminables aboutissant à des journées d'école et d'étude interminables elles aussi ! *Le trop comme le trop peu ne permettent pas de s'éduquer convenablement.*

S'éduquer, c'est se construire ! Ou avec une expression moins mécaniciste c'est *s'élaborer*. Cette élaboration se fait autour de la problématique de sens comme elle est vécue par le sujet dans le dialogue avec les autres, voire le monde ou lui-même. L'élaboration contient les *ora et labora* (l'alternance entre vie active et vie contemplative) de la règle dite de Saint Benoît[106] et renvoie également au laboratoire des Alchimistes cherchant à élaborer l'homme idéal, l'homunculus, le petit homme : image de la deuxième naissance, celle de l'enfant « artificiel » : l'oeuvre d'une co-élaboration entre forces masculines et féminines qui, à partir d'éléments chimiques d'origine naturelle mais « raffinés », cherchent, en mobilisant la chaleur (l'amour) et le refroidissement (distanciation) à provoquer un processus inoui que souvent ils ne maîtrisent pas tout à fait. L'éducation, c'est ça: naître une deuxième fois en devenant – partiellement- l'auteur de son agir. L'éducation comme l'équivalent moderne de l'initiation permet - ou devrait permettre – de franchir des passages, des barrières, des frontières (van Gennep, 1969; Ardoino 2004, p.121). Cela se produit dans un espace relativement protégé du monde extérieur : une situation éducative et d'apprentissage, un espace transitionnel... un "athanor" un peu particulier. Le mot technique pour cela est « dispositif » : un « dispositif de formation ». Un éducateur ou même un formateur, c'est une sorte d'alchimiste qui mobilise des processus de chaud et de froid, qui ordonne, brouille, secoue, triture, stimule, et calme ce qui se passe dans l'espace protégé qui est autant extérieur (la classe p.ex.) qu'intérieur (psychique). Bref : il est en charge de ce que l'on pourrait appeler une *écologie de l'éducation*. Bien entendu un dispositif protège, mais il contraint aussi. C'est un instrument de pouvoir ! En partant de Foucault, Agamben (2006) écrit: "[...] j'appelle dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants." (p.31) Dans la philosophie d'Agamben, il n'y a que *le sujet* qui peut se mettre "entre le dispositif et le vivant", même qui *s'origine* du "corps à corps" entre ces deux (p.32). S'originer du point de vue de l'éducateur-formateur signifie, qu'il prend forme en apprenant et en mûrissant. L'idée est qu'il y a un nombre illimité de façons d'organiser ou de ne pas trop organiser le "corps à corps" entre le dispositif et le vivant et que, selon la forme que prend ce corps à corps, le sujet se configure différemment, élaborant des caractéristiques et des pouvoirs d'agirs spécifiques.

---

[106] La devise *Ora et labora* ne figure pas dans la Règle de *saint Benoît* mais reflète bien la façon dont est organisé ée la journée d'un moine bénédictin.

Comment alors rendre *le dispositif,* cet espace relativement protégé par un cadre*, fertile pour les apprentissages et vivable pour les étudiants ?* Cet article tente d'y répondre sur la base d'une expérimentation faite en Novembre 2009 dans une 3e année de Licence en Formation Continue dans une Université parisienne. Cette expérimentation se situe dans le cadre d'une recherche sur les compétences transversales non – ou peu - techniques (CTNT) :

- *Apprendre à apprendre,*
- *l'esprit d'initiative,*
- *la sensibilité et l'expression culturelle,*
- *les compétences relationnelles et civiques*

pour ne citer que celles contenues dans le référentiel européen des compétences clé. Il est important d'en rajouter d'autres: *pensée critique*, *pensée complexe, autonomie*, *souci de soi* et *créativité* par exemple.

Notre hypothèse est que certains dispositifs relativement vides, c'est-à-dire mettant à disposition un *vide d'espace, de temps et de sens contenus par un cadre*, permettent aux étudiants d'y déployer leurs *propres* dynamiques imaginaires, physiques et de groupe et, par ce biais, de développer certaines de ces compétences transversales. Le vide ici est censé permettre et même provoquer l'engagement actif et autonome des apprenants pour qu'ils développent des CTNT comme l'esprit d'initiative et le relationnel qu'il nous semble difficiles à travailler dans des dispositifs centrés exclusivement sur les contenus et dans un cadre de fort guidage des processus heuristiques. (Vial, 2000)

L'expérimentation qui suit se situe dans un projet de recherche plus vaste sur les dispositifs pédagogiques et leurs apports éducatifs et formatifs. Ainsi nous avons étudié des groupes d'étudiants en escalade ou lors d'un projet commun avec d'autres étudiants (aveugles), des projets de co-apprentissage en binômes entre professeurs et étudiants etcetera. L'expérimentation qui suit s'est inspirée d'une précédente, organisée par Sylvain Bureau dans une école de management (voir l' analyse dans la bibliographie).

2. Récit de l'expérimentation

L'expérimentation: une dérive créative de trois heures à Paris.

Vingt-trois étudiants en Licence de formation de formateurs à l'Université sont réunis pendant quatre jours pour apprendre ce qu'est la *recherche-action existentielle (RAE)*[107]. Le premier jour est consacré à la théorie: RAE et sciences expérimentales classiques sont comparées; les ancêtres de la RAE depuis les enquêtes ouvrières sont évoqués, les notions carrefour de la RAE sont explicités et quelques RAE réalisées dans le passé racontées et éclairées à l'aide des concepts fraîchement acquis. En fin d'après-midi, c'est plutôt le trop plein dans les têtes. Ils n'en peuvent plus : tant de nouveaux mots à apprendre, d'éléments théoriques et de références à comprendre, à utiliser et à retenir. Le deuxième jour, ça change complètement. Nous allons *agir* pour produire du matériau à évaluer, car une recherche-action, c'est une spirale ascendante où l'action, la recherche et la création alternent. Il faut vivre au moins quelques moments de chaque phase pour se faire une image juste de ce que c'est !

La consigne : Faire une *dérive créative* – à la Guy Debord (1956), succinctement expliquée – autour d'une thématique librement choisie par chacun, mais regroupée avec d'autres thématiques proches , selon le degré d'affinité. Deux critères :

[107] Voir René Barbier (1996) et les articles sur le Journal des chercheurs: http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/rubrique.php3?id_rubrique=8

- "elle doit vous tenir à coeur, être *existentielle,* quoi que ce mot puisse signifier pour vous";
- "l'exercice doit tenir dans une demi-journée".

Après 15 minutes, chacun a écrit son projet sur un postit . On négocie leur regroupement autour de cinq thématiques englobantes. L'idée est de dériver en groupes de 4 ou 5 ... c'est plus amusant que tout seul, et on se stimule mutuellement. Voici les thématiques englobantes négociées:

- *Changements* (émotions positives et négatives qui y sont liées)
- *Imprimer/ exprimer* (sur le *marquage par la vie* et comment exprimer le vécu)
- *Intérieur/extérieur* (sur la rencontre avec l'autre, l'altérité et soi-même)
- *Présence-absence* (la séparation, le deuil, le silence, la mémoire ...)
- *Identité* (Comment s'identifie-t-on et comment les autres nous identifient et définissent-ils ?).

La consigne ici est à la fois pleine et vide : elle est pleine parce *qu'elle donne une forme* : la dérive... existentielle ... faisable en trois heures. Elle est donc pleine comme est pleine une maison qu'on a construite. Pas une maison de monopoly, entièrement pleine, mais une vraie *habitable parce que construite autour du vide* ! C'est le *vide contenu* en elle et structurée par elle qui fait l'utilité d'une maison. Il en est de même d'un dispositif, peut-être de tous les dispositifs de formation *visant l'éducation* plus que la transmission de savoirs précis. À l'intérieur de cette forme, des processus peuvent se déployer, portés par les apprenants, dans certains cas accompagnés ou guidés par le formateur qui joue de ses postures selon la visée qu'il a et la situation[108]. Ici il y a très peu de guidage. Les projets des étudiants ont été acceptés tels quels par le formateur facilitateur, ordonnateur-expert de méthodes. Il a p.ex. veillé au temps, au respect de la visée de cette phase préparatoire et à *l'éthique de la discussion* (Habermas, 1991). Cela était d'autant plus important que la teneur existentielle des thématiques stimulait fortement les émotions et l'imaginaire de certains étudiants qui partaient à la dérive même *avant* de la commencer officiellement. Les cinq thématiques choisies peuvent sembler abstraites. Ce n'est pourtant qu'une apparence, car c'est le résultat d'un processus de « raffinage » (tri) ou d'affinement (maturation). Il fallait se mettre d'accord à 4 ou à 5 !

Ensuite les groupes constitués autour des thématiques avaient environ une heure pour organiser par anticipation leur dérive. Si on pense que la dérive, c'est du n'importe quoi, on se trompe. Là encore, il y a du plein et du vide. Le plein, ce sont des décisions positives comme : nous irons à la Défense, ou au Cimetière Père Lachaise. Ou encore comme : pour la restitution au grand groupe, nous allons prendre des photos ou tourner une petite vidéo. Ceux qui travaillaient sur l'identité ont acheté un cadre de tableau « pour cadrer une personne (un des étudiants) à identifier et à décrire par d'autres (des passants). » Dans certains groupes, il fallait organiser des calepins pour prendre des notes, « des sacs pour emporter des bidules et des traces ». Certains semblaient vivre la dérive comme une sorte de chasse au trésors ... une cueillette à restituer sous la forme d'un collage réalisé ensemble le lendemain matin. C'était

[108] Pour la distinction entre les postures de l'accompagnement et du guidage lire Mencacci, N. & Vial, M. (2007).

aussi vécu par quelques uns comme une « recherche sauvage ». On voit ici que le vide c'est ce qui permet l'appropriation par l'interprétation. On peut faire d'un dispositif *son affaire*, si tout n'est pas dit, si le dialogue peut se déployer. Le rôle du formateur ici était de se taire le plus possible, de s'abstenir, de laisser faire, de renvoyer au groupe les questions qu'on lui posait: Résister à l'autre qui veut savoir « comment dois-je faire ceci ou cela ? Quelle est *la bonne façon* de faire une dérive ? « C'est à vous de l'inventer ! « est la bonne réponse. Il y va de la liberté - parfois difficile à assumer – des étudiants, du caractère « émancipant » du dispositif.

L'après-midi la formatrice était elle-même confrontée au vide. Assise à côté de son téléphone portable qui, obstinément, ne sonnait pas, elle se sentait un peu inutile. Elle avait donné son numéro, « pour le cas où vous auriez un pépin ... p.ex. avec les flics. » Car le quidam qui marche sur la voie public *est supposé aller quelque part* ou avoir un projet « normal » comme faire les courses ou promener son bébé, en aucun cas aller à la dérive... exercice déjà mal famé quand Guy Debord et ses compagnon dynamisaient leurs dérives en visitant les bistrots pour combattre leurs inhibitions par l'alcool. Elle était donc dans le vide, un peu angoissée en s'imaginant tout ce qui pourrait arriver aux étudiants ... qu'elle était certaine de ne pas avoir officiellement *le droit* d'envoyer à la dérive, fût-elle créative. Étaient-ils seulement assurés s'il leur arrivait quelque chose ? Allait-elle devoir répondre devant le juge des bêtises et des transgressions qui seraient les leurs dans leur état d'excitation ?!

Le lendemain tout le monde était au complet, B., l'étudiant irlandais arrivait en retard. Il avait bien pris une cuite... mais c'était dû au match de foot France-Irlande de la veille ! La première partie de la matinée était occupée à fabriquer ou à mettre au point les supports de restitution de la dérive pour la mise en commun en grand groupe. La consigne était : il faut que cela soit prêt dans 1h30. Il fallait encore non seulement du temps pour les présentations, mais aussi pour l'analyse, le retravail du sens par le dialogue et la réintégration de l'expérimentation dans la thématique globale de la recherche-action. Le formateur, lors de cette phase de travail de réappropriation créative collective, doit se mettre une fois de plus entre parenthèses. Les étudiants, adultes, et déjà un peu rodés à ce stade de la formation, se débrouillent assez bien pour auto-réguler le fonctionnement de leurs sous-groupes. La formatrice se contentait donc de tourner dans les groupes en écoutant et en observant les processus, apprenant ainsi à mieux connaître les uns et les autres, ce qui lui permit de développer ou faire préciser certains points lors de le débat après les présentations. L'activité de l'enseignant peut donc aussi être celle *d'écouter les étudiants* au lieu de leur demander tout le temps de l'écouter lui. L'abstinence de parole permet à l'autre d'élaborer la sienne.

La fin de la matinée et l'après-midi ont été une série de moment festifs, jubilatoires ! Les étudiants avaient vécu pour la plupart une aventure humaine forte faisant sens pour eux. Chaque groupe rapportait de cette expérience du matériau qu'il avait pu intégrer dans une oeuvre commune qui réflétait le vécu et les moments forts de chacun. Ils avaient fait l'expérience grisante de *créer ensemble*. Rapportons ici que quelques moments : Le groupe « présence-absence» avait fait une dérive très contemplative au cimetière Père Lachaise, arrosée de quelques gouttes de pluie de circonstance. Il ramenait de cette déambulation des photos de pierres tombales, de plaques commémoratives, d'anges mélancoliques et de bouquets de fleurs mi-fanés. Ils s'étaient abstenus de photographier des personnes en deuil, se contentant de les suivre de loin. Leur seul partenaire de dialogue avait été un des gardiens des lieux. L'ambiance avait été "un peu triste, recueillie" en tout cas. La présentation se fit à leur souhait « dans un silence de mort »... scrupuleusement respecté par l'ensemble du groupe en formation ! Des photos et des poèmes alternaient dans le powerpoint projeté. C'est seulement

après cette mise en scène forte que les étudiants ont parlé de leur vécu et de leurs réflexions, en partie sur fond d'histoires de vie de deuil, de perte et de séparations. Ils ont fait le lien entre le vécu en petit groupe et leur lutte pour donner du sens à l'absence d'un être aimé, à leur propre disparition, peut-être encore lointaine, mais prévisible, aussi. Si l'éducation c'est apprendre à mourir (Barbier, 2010), le dispositif, dans le cas du groupe présence-absence, a rempli sa mission. Les échanges avec les autres étaient forts mais respectueux de l'intimité de chacun. Une expérience singulière à cause de l'ambiance recueillie, méditative – rare en formation - qui n'a pas été vécue comme une contrainte puisqu'elle était choisie et non imposée.

Le groupe « changements » s'était donné des consignes assez contraignantes pour la dérive afin de la structurer tout en laissant la porte ouverte à l'imprévu, comme le suggère Guy Debord dans « Les lèvres nues » :

LES CONSIGNES

1. **Noir**
2. **A droite**
3. **A gauche**
4. **Arbre**
5. **Tout droit**
6. **Descendre**
7. **Quatre (4)**
8. **Remonter**
9. **Demi-tour**
10. **Pharmacie**
11. **Café (à la sortie du café, tourner à gauche et prendre la 2° rue à droite)**
12. **Suivre le chien**
13. **Banc public (traverser la rue et dire « bonjour » à la dame)**
14. **Bijou**
15. **Courir**

Fig. 1: Consignes que s'est données le groupe "changement".

Avec ces éléments, le groupe a guidé son cheminement pendant trois heures, obéissant à une feuille de route, tout en restant ouvert à toutes les éventualités. De nombreuses situations inédites sont survenues ainsi : un étudiant, en suivant de près le chien, tenu en laisse par une dame, (consigne 12) s'est trouvé dans une cour d'immeuble ... et n'arrivait plus à trouver la sortie, anxieux de perdre son groupe... Dans ce groupe, il y eût aussi des moments de désaccord, voire de conflit. Leur vécu a été « assez difficile par moments ». Mais ils s'étaient donnés justement à eux-mêmes la consigne *d'observer leurs émotions positives comme négatives lors de processus de changement*. Les changements vécus les ayant parfois vraiment déstabilisés, leur inconfort – pourtant induit par leurs propres décisions - a provoqué des tensions *et le besoin de trouver des coupables* comme ils l'ont bien analysé lors de la discussion suivant leur restitution.

Cette dérive *d'expérimentation de soi en situation* a été comprise, après coup, à la fois comme *une recherche* (sur les émotions provoquées par le changement et l'imprévu) et comme un *travail réflexif sur soi après coup*. La prise de conscience que nous pouvons –grâce à l'imagination - prendre des postures différentes envers une situation au lieu de la subir

passivement, a été un acquis important pour ces futurs formateurs. Jouer des postures devient possible grâce à un jeu de l'imaginaire : s'imaginer *en chercheur* (imaginaire en lien avec leur inscription à l'université), *en provocateur* (en relation avec la tradition debordienne), *en apprenant actif* en s'entrainant à apprendre des situations. Tout cela devient possible grâce aux jeux individuels et collectifs de l'imagination et au pas de côté que l'homme peut faire grâce à elle. Introduire à partir de cette expérimentation et de la phase réflexive qui la conclue les idées de *l'apprentissage expérientiel* (Kolb, 1984), du *socioconstructivisme* (Jonnaert, 2009) et du *transformative learning* (Mezirow, 2001) devient facile dans cette formation de formateurs, parce que le groupe peut se référer à une pratique commune d'apprentissage expérientiel et à de premières conceptualisations partagées.

3. Interprétation

La dérive créative peut être comprise comme une *articulation* très originale entre *dispositif* et *situations*. Le premier qui a traité ces trois notions ensemble, Ardoino (2006) considère la situation comme « la complexité, dynamique plus que statique, d'un ensemble en devenir résultant d'un jeu d'interactions, inscrit au sein d'un espace et d'une durée relativement délimités, mais toujours quelque peu évolutifs, liant, situant, un ou des vivants par rapport à leur environnement, leur contexte (physique, temporel, climatique, géographique, politique, éventuellement culturel, intellectuel, historique, voire en relation avec d'autres groupes ou communautés humains). » Cette définition ne se limite pas aux aspects extérieurs, matériels, mais inclut d'emblée les dimensions existentielles et imaginaires. Pour Debord (1956), c'était d'ailleurs tout l'intérêt des situations : pour lui « la dérive se définit comme une technique du passage hâtif à travers des ambiances variées. Le concept de dérive est indissolublement lié à la reconnaissance d'effets de nature psychogéographique, et à l'affirmation d'un comportement ludique-constructif ». Les termes « ambiance » et « psycho-géographique » attirent ici notre attention à ce jeu entre dehors et dedans si caractéristique de l'imaginaire.

Mais d'un autre côté, il est tout aussi possible de considérer la situation vécue et structurée par les consignes sous son angle artificiel, et alors de parler d'un *dispositif.* Ardoino (2006) définit ce dernier comme « manière réfléchie, à des fins de questionnement, de contrôle ou de maîtrise, de disposer, d'arranger les pièces, les éléments d'un appareil, d'un instrument, d'un outil, matériel ou conceptuel, le plus souvent représenté comme une machine dont on attend plus ou moins un fonctionnement automatique. Les idées d'ordre, de rangement, d'arrangement, de disposition, d'agencement, de technique ou de méthode y sont facilement associées.» (p.2)

Ardoino propose de conjuguer ces aspects contradictoires par l'idée d'*articulation* qui serait « une forme de lien (permettant de « tenir » ou de « maintenir » ensemble, de façon dialogique, des éléments hétérogènes, contradictoires) ». Au fond « articulation » est à l'origine une métaphore. Au cours de notre recherche au sein du CIRPP sur les dispositifs innovants, nous nous sommes servis d'une autre métaphore qui permet, elle aussi, de conjuguer les deux aspects « situation » et « dispositif » : nous avons utilisé la métaphore de *la maison* qui est utile par son double aspect de structure et de contenant : coque autour d'un vide (habitable). Nous avons donc identifié certains dispositifs de formation (et d'évaluation) comme *dispositifs vides habitables*, les distinguant d'autres qui seraient plutôt *« pleins et compacts* », ne permettant pas ou peu aux apprenants de les investir par leurs propre imaginaire. « Plutôt », car on peut se demander, si un dispositif ne laissant pas la moindre place aux interprétations subjectives peut être approprié par les apprenants ou les laisserait parfaitement froids et indifférents étant « inhabitable ». Le groupe « Identité » qui achète un cadre pour jouer avec lors de leurs rencontres avec des passants fournit un bel exemple

d'appropriation du dispositif par une initiative née de l'imaginaire groupal. Leur geste évoque même l'acte d'un nouvel habitant d'un appartement vide qui achète lui aussi des cadres pour accrocher des images sur les murs et faire ainsi sien son nouveau lieu de vie. L'appropriation se fait par des *initiatives* qui intègrent un élément « étranger » dans le système propre à la personne ou au groupe: système qui se caractérise par son caractère imaginaire (l'imaginaire individuel ou social des psychosociologues, voir Giust-Desprairies 2003). La situation permet, mais n'impose pas, les initiatives des étudiants. Elles naissent plutôt du dialogue entre leur imaginaire et la situation :

"Le réel permet nos conceptions de lui, il n'en est pas la cause. » (Pepper 1942, p. 226)[109]

Dans le dispositif largement ouvert qu'est la dérive créative, les étudiants sont doublement menacés de se perdre :

- Par le morcellement induit par les innombrables événements que produit la situation quand on dérive en ville ;
- Par les autres membres du groupe, si les intentions et les imaginaires de chacun ne trouvent pas un mode d'harmonisation relative.

Il y a donc ici deux tâches typiques pour l'imagination (Giust Desprairies 2003) :

- « construire, reconstruire, donner un contenu aux situations qui posent problème » (p.41) ;
- donner naissance à un « imaginaire collectif [....] pour rendre compte de la construction d'un système d'interprétation conjuguant les nécessités affectives des individus aux logiques sociales des organisations dans des groupes restreints institués. » (Giust Desprairies, 2003, p.92).

Dans la première tâche la thématique individuelle, formulée tout au début de l'exercice dérive, joue un rôle prépondérant, comme on le voit aussi dans la plupart des *restitution*s, où les thématiques individuelles resurgissent au dépens des thématiques communes des sous-groupes. En un premier temps l'interprétation des situations changeantes se fait surtout individuellement. C'est *dans le sujet* que le sens s'origine ! Il est remarquable que, dans l'ensemble, les rapporteurs n'aient pas écrasé les points de vue individuels, mais les aient respectés et encouragé leurs co-dérivants à compléter et ou à modifier ce qu'ils avaient rapporté.

Au moment de la prise de décision sur comment mettre en oeuvre la dérive, il en va autrement. La nécessité de prendre des décisions ensemble, oblige chaque membre du groupe d'entrer en négociation avec les autres, ou bien de se cantonner à un rôle de suiveur.

C'est surtout dans les groupes « changement » et « intérieur extérieur » que les conflits ont été assez forts. Dans le premier cas la discussion avait porté sur la notion de *révolution*. Or, la signification de ce terme s'était avérée comme non négociable par B., réfugié politique sud américain qui, chez lui, était passé par la prison pour activités révolutionnaires. Il se sentait seul habilité à parler de révolution dans ce groupe auquel il reprochait d'être des bourgeois installés dans leur confort, refusant toute prise de risque. Sa « nécessité affective » l'empêchait d'admettre que ce terme de *révolution* tombe dans le domaine de l'imaginaire collectif de ce groupe. Son identité imaginaire (réelle ou non) de révolutionnaire était fondée

[109] « Reality allows our conceptions of it, it doesn't cause them. »

sur la différence, voire l'exclusion d'autrui de ce statut. Il se peut qu'il y voyait un genre de noblesse qui aurait été souillée si partagée avec n'importe qui.

Dans le groupe "intérieur/extérieur" une participante était entrée en tension (« conflit » serait trop fort ici) avec son groupe, parce qu'elle voulait absolument entrer en discussion avec des gens que les autres interprétaient comme "une bande dangereuse de jeunes banlieusards". Elle a insisté pour tenter l'aventure malgré la réprobation du groupe, opposant ainsi son interprétation de la situation et son intention de rencontre à l'imaginaire collectif dominant. Cette participante, de tempérament très instituant aussi à d'autres moments de la formation, a curieusement été celle – avec B, le révolutionnaire – à reprocher après coup au formateur de prendre "trop de risques" en envoyant les étudiants à la dérive ! A-t-elle eu l'impression de frôler un réel danger en relevant le défi de la situation ?

En formation, les participants ont l'habitude d'apprendre physiquement presque immobiles, assis bien au chaud sur leurs chaises avec leur petit matériel de prise de notes proprement disposé devant eux. Ils travaillent sur des problématiques pratiques ou théoriques, tentent de résoudre des problèmes ou de remuer des problématiques, la plupart du temps en se laissant guider par leur formateur. Ils acquièrent ainsi de nouvelles compétences ou développent celles qu'ils avaient déjà. Cela passe avant tout par le langage.

Dans l'exercice de la dérive il en va tout autrement. C'est un exercice en partie sans guidage, mais négocié à plusieurs, autour de consignes vagues. Il serait aussi possible de ne rien faire et d'attendre ce qui se passe en ne faisant rien. Dans le cas présenté, il y eût un mélange de dynamiques individuelles et groupales. Dans tous les cas, même celui de « présence-absence » le dialogue ou une sorte de dialogue avec la situation et certains de ses acteurs était recherché par les étudiants. *En entrant en dialogue, peu à peu une histoire s'est construite,* histoire dans laquelle chacun trouvait sa place et son rôle comme le récit de restitution l'a montré. Cette restitution fait partie de l'exercice, voire est d'une importance cruciale, parce qu'elle permet une réappropriation de l'expérience et une transformation qui varie selon ce qu'en fait chaque étudiant individuellement et le groupe collectivement. Elle ne ressemble pas à une explicitation à la Vermersch de l'expérience, mais plutôt à ce que Ricœur (1986) décrit comme une mise en intrigue, une reconfiguration du vécu pour devenir intelligible aussi bien pour les acteurs eux-mêmes que pour les autres qui écoutent. Ricœur insiste sur « la distance que le récit instaure entre lui-même et l'expérience vive. Entre vivre et raconter, un écart, si infime soit-il, se creuse. La vie est vécue, l'histoire est racontée. » (p.15) Le caractère de véracité de ce récit qui est supposé être une reconstruction du passé est en fin de compte secondaire. Ce qui importe dans le groupe c'est *le sens prêté* aux épisodes et la *signification des motifs* qui le composent.

Le groupe « identité » a bien compris que l'identité est chaque fois relative à un contexte. Le *cadre* tout à fait matériel et concret devient une *métaphore vive* dans leur récit : l'identité de la personne reste inaccessible. On ne peut que chercher à la décrire, à l'interpréter, à la référer à un cadre ou à des cadres. Dans leur agir sur le terrain comme dans leur récit et les réflexions qui suivent, il y a un jeu entre les notions d'identité et de cadre. Ainsi, sous l'angle ethnique, il y a une autre *mise en relief identitaire* de la personne que sous l'angle du genre ou sous l'angle du métier de la personne[110].

[110] Les photographies d'Irvin Penn (Les petits métiers, exposées en 2010 par la Fondation Cartier-Bresson à Paris) ou la série de photos d'Auguste Sander « Hommes du XXe siècle » illustrent bien cette identification des hommes avec leurs métiers.

L'écart entre vécu et récit est un nouveau vide qui s'introduit et qui permet ce qui ne serait pas possible si tout était soudé et identique. Il permet le dialogue et l'apposition, voire l'opposition des points de vue et devient ainsi le moteur de la phase réflexive qui est une dérive à un autre niveau: un *voyage intellectuel* avec ses propres événements. Le but n'est là non plus d'arriver quelque part, mais de provoquer des processus de construction de sens et de compétences par l'itinérance même.

Dans la toute dernière phase, le formateur et les étudiants ont échangé sur le processus même et sur sa signification en tant que tentative de mise en oeuvre de processus de recherche-action existentielle. Si, dans l'ensemble, pour le groupe la dérive faisait sens en tant que dispositif secondaire dans une recherche-action existentielle, la principale réserve émise était la temporalité trop courte induite par la forme même de cette Licence où les modules se suivent au fil des semaines sans discontinuer. Parmi les retombées de ce module furent cités :

- Vaincre sa timidité en nouant la conversation avec des gens très différents de soi : "Rien ne nous y pousse. Il faut *prendre l'initiative et se donner une contenance* !" Oser.
- Faire des choses inhabituelles et *prendre conscience des schèmes d'action et des habitus dont on est porteur.* Rien ne nous y oblige : on invente ses actions et ensuite fait comme on peut.
- Entrer en dialogue avec les gens et la situation et se laisser surprendre, se laisser conduire et embarquer par les dynamiques qui se déclenchent. *Savoir lâcher prise et faire confiance.*
- *Tenir dans la négociation avec les autres* membres du groupe entre détermination et souplesse, écoute de soi et écoute de l'autre .
- Faire avec l'imprévu, *accepter l'inconfort*, la mise en question.
- Créer soi-même son cheminement là où rien ne nous contraint, à part nos habitudes. Pour cela *s'écouter en profondeur* et *s'ouvrir à ses intuitions*.

Sur fond de notre expérience avec le dispositif de la dérive, en tant que formateurs et chercheurs, nous pouvons témoigner que ces observations ressorties dans la discussion avec les étudiants sont également caractéristiques pour la plupart des près de vingt dérives que nous avons pu étudier dans une expérimentation dans le cadre d'une école de management. Dans le dispositif "dérive créative", on n'acquiert pas de compétences techniques, mais on fait un *travail de conscientisation* de ce qui détermine notre comportement et un *travail sur soi* qui a beaucoup à faire avec le courage de *faire autrement* et d'*accueillir l'imprévu*. On quitte sa zone de confort, voire on se met un peu en danger en prenant le risque d'essuyer des rebuffades ou des refus par des inconnus qu'on aborde. Le vide y est rarement vécu comme paralysant, mais grâce à l'excitation et à la dynamique de groupe, tendrait plutôt à provoquer un activisme qui s'exprime déjà chez Debord (1956) quand il parle de *passage « hatif » à travers des ambiances*. Pourquoi en effet *hâtif* ? Le tempo propre au groupe des futurs formateurs était incroyablement plus lent que celui d'un groupe de futurs managers d'une école de management qui, eux aussi, ont mis en scène des dérives. Est-ce la culture du « time is money », le culte de la rapidité en formation typique des classes préparatoires (Shankland 2009) qui induit cela ? Est-ce que les étudiants du DUFA, recrutés sur le critère d'être en recherche existentielle, fonctionnent forcément sur un mode plus contemplatif et réfléchi ? Probablement cela dépend en très grande partie du contexte. Nous somme ici réduits aux

hypothèses.[111] Les temporalités en formation et leurs liens éventuels avec des cultures professionnelles particulières restent un terrain de recherche encore largement en friche !

Si on cherche des *moments de vide* au fil du déroulement du dispositif, on en trouve d'innombrables, essentiellement de trois types :

1. Le *vide de prescription thématique* invite les étudiants à une première appropriation du dispositif en formulant leurs propres problématiques existentielles.
2. Le *vide structurel relatif de la mise en oeuvre* : à chaque moment de nombreux choix et possibilités d'initiative s'offrent : au groupe de les identifier et de les négocier.
3. Le *vide de l'interprétation*. Le formateur se tient ici – au moins en un premier temps - à une posture d'écoute et de questionnement d'approfondissement. Ce n'est que dans la toute dernière phase du module qu'il reformule ce qu'il a entendu et propose des interprétations supplémentaires possibles sur fond de références théoriques, mais sans jamais *imposer* une grille d'interprétation pré-fabriquée.
4. Le *vide du jugement porté* : Si le formateur souligne la nécessité de s'abstenir de porter des jugements sur l'agir et les interprétations des autres, s'il s'abstient scrupuleusement lui-même de tout jugement, cela ne veut pas dire, qu'en cours de route il n'y ait pas de temps à autre de rechutes dans ces habitudes bien ancrées. Cela provoque en général des réactions « à fleur de peau », mais rarement des rancunes durables.

Si on met cela en relation avec la description des différents vides évoqués dans l'introduction, la phase préparatoire (1) et de reconstitution (3) concernent plutôt le vide relatif du sens, à condition que le formateur s'abstienne de le remplir par ses propres idées. La mise en oeuvre (2) joue avec le sens que les étudiants donnent à la dérive dans la phase préparatoire. Même les groupes qui se sont donnés des consignes assez précises, comme le groupe "Changement", ne réalisent pas vraiment un programme, loin de là ! Les aléas et l'imprévu de la situation prennent bien souvent le dessus, tout comme la dynamique de ce groupe peu consensuel.

Pour résumer ce qui a été mis au jour lors des phases de restitution et de réflexion, on peut dire que le dispositif de la dérive s'est déployé entre ces trois vides, et qu'il a pu se déployer grâce au quatrième : faire le vide du jugement. Au-delà du cadre minimaliste des consignes et des quelques régulations par la formatrice, les principaux moteurs, identifiés dans les élaborations imaginaires individuelles et collectives, ont été au nombre de quatre:

- *Le passé de tout un chacun*, réactivé en situation;
- *La négociation avec les autres*: formatrice, co-dérivants et passants extérieurs;
- *L'aspect psychogéographique* déjà mentionné par Debord ou le dialogue avec l'environnement de la ville, en éprouvant les qualités fines venant par les sens. Cela se joue à de multiples niveaux, car le monde des artefacts comme la ville est pour nous *à la fois sensation, signal et signification*.
- *L'écoute de soi*, dans l'alternance entre l'attention portée à ses désirs, émotions et aspirations au sens d'une part, et celle dirigée vers la résonance avec la situation, le retentissement de soi avec le monde d'autre part.
-

[111] Ces hypothèses gagnent en crédibilité quand on prend en considération les films publicitaires du genre *lipdub* diffusées sur youtube par ces mêmes écoles de management, ou aussi par l'utilisation fréquente du mot « speed » dans des expression comme speed dating, speed recruiting ou des exercices à temps réduit (24-heures-chrono... pour concevoir une entreprise de A à Z).

Le caractère « habitable » du dispositif a été mis en question par deux participants qui le trouvaient à la limite de la dangerosité, ce qui veut dire *qu'il n'est pas vraiment habitable confortablement par tout le monde.* Il est vrai que nombre d'aspects de la dérive ne sont pas particulièrement confortables ou reposants, mais lancent plutôt des défis aux dérivants inexpérimentés. Le groupe peut parfois rassurer : seul, ce serait pire, plus risqué d'après certains. Disons que la dérive en tant que dispositif fournit un espace transitionnel *peu protégé parce que très ouvert* vers le monde. Il est clôturé dans la durée plus que dans l'espace. Encore que la ville était plus ou moins familière aux participants. Gageons que la perte de repères provient plutôt des ruptures de sens et de schèmes d'action. Le danger était celui *d'être confronté à soi d'une manière inhabituelle* par les difficultés éprouvés en situation, face aux autres, face aux décisions à prendre et face à l'image décalée que la ville renvoie à ceux qui sortent des sentiers battus. Le dispositif n'est donc habitable que par des personnes ayant un minimum confiance en elles, courageuses, ouvertes, n'ayant pas besoin de s'accrocher au prévisible. Les rigidités psychologiques par contre affleurent douloureusement au seuil de la conscience. Personne ne peut être obligé d'y faire face. B., le plus fragile entre tous, n'a pas pu aller jusqu'au bout de cette formation de formateurs qui demande un sérieux travail sur soi. Les défenses psychiques sont autant de protections. Parfois il faut beaucoup de temps pour assouplir nos rigidités sans nous effondrer !

4. Conclusion

L'expérimentation de la dérive s'inscrit dans deux projets de recherche distincts au sein de deux laboratoires différents mais, en étroite collaboration: EXPERICE en SdE à Paris 8 et le CIRPP qui émerge comme le "laboratoire R&D en pédagogie" à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. Les dispositifs pédagogiques innovants, comme possibles supports du développement des *soft skills ou CTNT,* sont un des objets de recherche du CIRPP, tandis qu'au sein d'EXPERICE, ils trouvent leur place dans une recherche doctorale conduite en relation avec le groupe de recherche AEC (Anthropologie existentielle critique), coordonné par Jean-Louis Le Grand. Nous nous trouvons ainsi à un véritable carrefour de recherche très fréquenté, car il concerne à la fois les gens qui veulent réformer l'enseignement professionnel supérieur, les approches et dispositifs pédagogiques et produire des connaissances sur *comment s'originent les CTNT chez les individus et dans des collectifs*. La question de *l'évaluation des compétences transversales* concerne également nombre de laboratoires européens[112] et américains[113]. L'OCDE (la direction PISA) s'investit fortement dans cette recherche[114]. Les principales difficultés rencontrées sont l'accessibilité des effets (il n'y a guère que la méthode clinique qui y arrive) et le décalage temporel : nombre de CTNT sont développées de façon complexe, c'est-à-dire qu'elles ont de nombreuses origines différentes et s'élaborent sur des temps longs. Faut-il pour autant omettre de leur prêter attention ? Nous pensons que non, car les enjeux sont énormes: ce sont en effet exactement ces compétences-là qui font le plus défaut dans le paysage mouvant des activités professionnelles de haut niveau. *Apprendre à apprendre* en particulier semble bien plus important que d'entasser une grande masse de savoirs en partie vite obsolètes. *Prendre des initiatives* n'est pas développé par un système qui insiste exclusivement sur l'obéissance et la conformité aux normes. Or, l'expérimentation présentée ici se voudrait une modeste contribution à *une "recherche-développement en formation et en éducation professionnelle au niveau de l'enseignement supérieur"* qui semble encore balbutiante en France.

---

[112] JRC/CRELLL: un laboratoire de la commission européenne par exemple.
[113] Voir le CLA à New York.
[114] Voir le projet AHELO dont un volet est consacré à l'évaluation des compétences clé.

Bibliographie[115]

Agamben, G. (éd. italienne originale 2006; trad. française 2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris: Payot & Rivages.

Ardoino J.

- (2004). *Propos actuels sur l'éducation.* Paris:L'Harmattan.

- (2006). *A propos des concepts d'"articulation", de "situation" et de "dispositif" »* http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=573

Barbier, R.

- (1996). *La recherche-action*. Paris: Economica, Coll Anthropos.

- (2010***).*** *La présence éducative dans une perspective de spiritualité laïque****.*** conférence à Font-Romeu, Juillet 2010. accédé le 28/8/2010 sur: http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=1391

Bureau, S. & Fendt, J. (2009). Apprendre a entreprendre ? Essai par la derive. Contribution au *6ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat* 19 au 21 novembre 2009 à Sophia Antipolis.

Debord, G. (1956). Théorie de la dérive. Les Lèvres nues. Réédité dans Mosconi P. (dir. 1997), *Internationale situationniste*. Paris : Fayard, 51□55.

Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don.* Paris : Dunod.

Giust-Desprairies F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris: Eres, Coll. Sociologie clinique.

Goethe, J.W. von (1829, rééd. en français 2009). *Essai sur la métamorphose des plantes.* Whitefish (MT- USA) : Kessinger Publishing.

Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion.* Paris: Flammarion.

Jonnaert, P.(2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique.* Bruxelles : De Boeck.

Kolb, D. A. (1984*)*. *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : Développer l'autoformation.* Lyon : Chronique Sociale.

Pepper, S.(1942). *World Hypotheses.* Berkeley (Calif.) : University of California Press.

Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Ed. du Seuil.

Shankland, R. (2009). *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales. De l'apprentissage à l'école à l'entrée dans l'enseignement supérieur.* Paris: L'Harmattan.

Van Gennep, A. (1969 rééd.). *Les Rites de passage. Etude systématique des rites de la porte et du seuil.*La Haye: Mouton.

[115] Liens internet vérifiés le 2 Octobre 2010.

Vermersch, P. (2010, 6e édition), *L'entretien d'explicitation.* Paris: ESF.

Vial, M. (2000). *Organiser la formation : Le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan. Coll. Défi-formation.

Vial, M. & Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel. Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative.* Bruxelles : De Boeck.

Winnicott, D.V. (1971/1975). *Jeu et réalité.* Paris : Gallimard.

À propos des photographes Irvin Penn et August Sander:

http://lesiteduvintage.com/actualites-vintage/exposition-photo-irvin-penn-les-petits-metiers-jusquau-25-juillet-a-la-fondation-henri-cartier-bresson/

Sur Sander voir aussi:

http://www.photosapiens.com/Hommes-du-XXe-siecle,3110.html

Laboratoires et projets travaillant sur les compétences transversales:

Collegiate Learning Assessment (CLA):

http://www.collegiatelearningassessment.org/

Center For Research on Lifelong Learning (Joint Research Centre):

http://crell.jrc.ec.europa.eu/

AHELO (OCDE): *Testing student and university performance globally.*

http://www.oecd.org/document/22/0,3343,en_2649_35961291_40624662_1_1_1_1,00.html

2.4.6

Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2011) "Empty habitable frameworks (EHF): a new concept for organizational change**."** "*6th Colloquium on organisational change and development: advances, challenges and contradictions*"(EIASM)- Malte- Septembre 2011 Actes en cours de publication. Téléchargeable actuellement à http://cirpreau.ccip.fr/publications-colloques

What can a team of action-researchers do when called to intervene in a corporation with work-related suicides ? The request made by YOH, a big international service firm, is not explicitly to combat suicide, but to help re-organize work in a way that people at all levels of the hierarchy develop more autonomy by giving them more freedom of choice in work situations. The contribution relates and analyzes how we test a new concept – empty habitable frameworks – in order to help YOH's top managers to reinvent work organization in their company. It is an unfinished clinical research – work in progress – and the first time we test EHFs outside our own everyday field of action which is limited to professional training and research institutions.

YOH and the nature of change

YOH has a long history of suffering after a golden age of success in a blue ocean situation (Chan Kim & Mauborgne, 2005): cultural change due to privatization in the early nineties after a long monopolistic period, an enormous debt some years later for having to face new competitors and for having bought a great number of foreign companies, and during the last ten years many suicides sometimes right in the workplace. Appointing a new CEO and a new upper management team, supported by consultants, resulted in the formalization of a new HR strategy based on an enquiry - survey and interviews - among employees and managers on all levels. The diagnosis in terms of desired action is : more autonomy, team spirit (conviviality) and a warmer atmosphere. The question is : how do you produce all this after years of close control, enhancement of competition among workers and the systematic elimination of moments and places allowing people to meet, talk, celebrate birthdays or stage retirement ceremonies.

YOH has become a big, cold and lifeless machine devouring people's energy and lifetime producing cash, service packages, frustration and fatigue. Clients are not always satisfied either with the unfriendly and bureaucratic procedures imposed by ill-tempered technicians forced against their will to become commercial agents.

YOH managers are in a state of trauma making them ultra-sensitive to critique and afraid to provoke more damage to their company's image. Trying to persuade themselves and others that the company has changed *already* with the publication of their new « Strategic Guidelines for Human Resource Management », they plan just some modifications in order to allow employees "a bit more space for initiative and group life". The explicit expectation of this is "value creation" in the narrow sense of increased profit.

Unfortunately, a few days after they told us that suicide in their firm is "yesterday's problem", one of their middle managers set himself alight in one of the company's carparks. As the man left a letter accusing the firm of unacceptable work conditions, the phenomenon cannot be explained away with "family problems". Worse: two days after this another employee tried to kill herself in one of their agencies. She was rescued on time by her colleagues.

Our assigned task is to accompany the translation of the new human resource strategy into concrete decision making and acts of everyday work life. Our direct partners are one of the the group's corporate university's leading managers, her assistant and the top managers of the group's regional units.

Before accepting that mission, we spent several days observing their first experimental training courses for managers on *what autonomy means in the cultural context of YOH and how to foster it in their work teams*. We also attended a series of meetings with RH people on the same subject, making a lot of interesting observations concerning the managers' concepts of worklife and autonomy. In a powerpoint produced by the company's HR direction for training purposes we hit upon a very expressive image of what change to more autonomy means for them .Three distinct spaces show a small and a somewhat bigger fish jar and a fish jumping from the smaller into the bigger through dangerous empty space (no way of breathing there). The empty in-between space suggests *transitional space* (Winnicott, 1971), but the poor fish cannot really "inhabit" it even for a short while. Its survival depends on falling into the somewhat bigger jar as fast as possible.

Figure 1: Organizing a larger autonomy ?

Fish jars are, of course, a perfect illustration of Michel Foucault's concept of frameworks for domination designed for perfect transparency and total control: the opposite of the natural ecotope of a fish[116].

That is what we are supposed to do : help organize the fish jump from the S into the M jar trying to avoid its falling down on the floor which would not be good for the suicide stats. During the last meeting before our intervention really started, we tried to enter into a discussion on the meaning of this image and met with fear and anger. We were not there to question the decision-makers' imagination and strategy, but help them implement it !

Our intuition told us we touched a sensitive point. YOH's top managers were not yet capable of facing their fears and question their imagination. Our « hidden agenda » will be to help them learn to do this and, perhaps acquire a new mode of "ecological " thinking, a sort of "social ecology" (Large, 1981):

[116] The concept of ecotopes was first used by Tansley in 1935. It means a community of living organisms and their physical environment.

Figure 2: from "sadist" device to ecotope[117]

Our intervention at YOH owes a lot to Christophe Dejours and Florence Bègue (2009)[118] for helping us understand the very particular mental situation in a corporation confronted with massive employee suicide. We are also helped in our perception of the variety and the deep impact of workbased suffering by Jean-Robert Viallet's film « La mise à mort du travail » (which might be translated as "Work that kills") shown on France 3-TV in 2010[119]. Viallet, after spending three years of his life exploring the subject in various corporate settings, produced a film illustrating work stress but also allowing different actors (shopflor agents, managers, CEOs, psychologists, work analysts ...) to express their understanding of what they live and perceive in relation to work based suffering. We also felt inspired by Jack Mezirow's theories (1991; 1997) on transformative learning through *critical reflection on experience* and by Peter Senge through his ideas in "The Fifth Discipline" (1990) concerning *systemic thinking* as a necessary complement to reflection on experience.

When preparing our intervention with our client, we felt not welcome to discuss the painful background with them. They pretended that suicide was not a real problem in their company, and that their stats are not worse than elsewhere. The real problems was the mass media who unfortunately and unjustly focussed their attention on YOH. During the negociations and from their discourse and reactions we understood that two of their assumptions should not be questioned:

- YOH does not need real change, but only minor adjustments.
- Whatever these adjustments may be, they'll have to participate in – financial - value creation..

They appeared to feel rather helpless in the face of the dozens of work related suicides on all

[117] "ecotope" , meaning the natural living space common to several to a community of living beings, is a concept coined by Tansley as early as 1935.

[118] Christophe Dejours and Florence Bègue specialize on psychosocial risks in work settings. Dejours who is professor at CNAM (Paris) contributed to Viallet's film "La mise à mort du travail". He is the author of some books very well known in France (see bibliography) and consulted by the French Government on the psychopathology of work.

[119] A 15' extract of Viallet's film is on youtube : http://www.youtube.com/watch?v=W5bRY0pk_7U .

levels that happened during the last six years, although they know it has to do with the unprecedented intensification of work and forced workplace mobility since the company was privatized in the late nineteen-nineties. Within ten years their 70 billion euro debt has been reduced by more than 50 %.

YOH seems interesting to us because of its concentration of early 21st century difficulties (in addition to their huge debt) making it a rather emblematic case, at least as far as France is concerned:

1. the apparently enormous psychological problem to consider in depth change instead of rather superficial ajustments;

2. heavy work stress related to high performance levels and forced mobility preventing long term alliances and relations in work teams (producing solitude, fatigue, despair)...consequences of the neoliberal revolution of the nineteen-eighties and nineties

3. lack of trust, sometimes paranoia, but also: necessity to cooperate internally and also externally with partners who can't be easily controlled and might misinterpret the group's strategy;

4. intolerance towards error and thus unwillingness to experiment (risk of failure);

5. gigantism coupled with heavy internal pyramidal bureaucracy: several different organizations within the company, more than 100 000 employees, more than 20000 managers;

6. uncertainty in economic life: fast changing technologies, standards and laws, financial uncertainty, fierce competition;

7. national organization culture facing globalization .

YOH's dominant professional culture is tainted by engineering and also by the spirit of the French public service. But during the last fifteen years privatization and the neo-liberal revolution have forced the company to adopt new values and procedures (performance, control, innovation). This cultural revolution was undesired and forced upon the company's employees. Psychological support was unsufficient and often came too late as a reaction to symptoms of acute suffering. After a bureaucratic past with control restricted to conformity with administrative and technical rules, the new governance focussing on economic performance destabilized people who so far didn't consider themselves as *commercial agents* but as belonging to the inferior grades of the French administration which after the 18th century revolution took the place of nobility and is still dominating French society.

The change at YOH had been entirely top down, experienced as sheer violence and a sort of unmerited punishment[120]. The State had decided that privatization was necessary. Submission to the new order meaning self-exclusion from the public services had been experienced as a sort of symbolic social suicide and as an attack against employee status despite the maintenance of certain advantages (retirement age, job garantees ...).

[120] One of the authors worked as a consultant for YOH four years after the privatization with the mission to listen to employees' work-related experiences and problems. This was right before the intensification of work due to the company's debt crises...

The consequence is a loss of trust in the future and a strong defiance towards hierarchy and any sort of top down change. New strategies centrally decided are immediately suspected as being another trick played upon employees to extort more effort and impose more pressure and control.

Our analysis of YOH's problems leads us to conclusions in complete contradiction with their wishes:

- For long term sustainable development YOH needs real in-depth change, not only minor adjustments;
- Their concept of what value is and what to do with it should be radically questioned.

The goal of "creating more space for initiative and autonomy" from our point of view should be reformulated as "reinventing work organization at YOH". We insist on the necessity to reinvent work *with* the employees and not *for* them. We suggest to start with action research on this new *open* policy with their top managers without whom nothing can be done. Will managers be ready and capable of co-creation with people they have the habit of simply directing by orders ?

At the basis of our action research idea there is the conviction that experiencing co-creation themselves in the first place is a condition for YOH's managers to co-create a new work organization with their teams.

Although direct discussions on the necessity of profound change and on an entirely new approach to work organization seem quite impossible at that stage, our proposal to experiment "empty habitable frameworks" (EHF) with them, starting with action research, is accepted. To our own surprise they are also quite curious to learn more about the paradoxical idea of "emancipating management" (Barbier, 2010).

The following chapter will define and develop the main concepts of our approach: *empty habitable frameworks, action research, emancipating management* and *co-creation*. The third and last chapter will show how we tailored and fine-tuned our approach to YOH's needs and the first results of this unfinished work.

Key concepts of the EHF approach

Empty habitable frameworks : From overpowering to empowering frameworks.

We conceptualized Empty Habitable Freworks (EHF) in 2010 (Krichewsky & Fourcade) when doing research on innovative training course design[121]. They have been existing for a long time without being theorized as such. For example the discourse a politician pronounces is perfectly integrated in a programme and obeys certain rules . But what s/he chooses to say is up to him/her in a specific situation. Usually s/he'll make up a discourse relating the actual events concerning his/her voters' lives to what s/he believes to be their deeper common values. But the framework leaves him/her free and even pushes him/her to become creative and make up an original speech distinguishing him/her from competitors. The framework "campaign speech" as such is empty (although subject to certain quality criteria). It may be inhabited in the sense that the speaker can invest his/her creativity, emotion and intelligence

[121] Our laboratory has researched on aout 30 innovative pedagogical experimentations in different Higher Education Institutions.

into it. If perceived as authentic and in tune with people's hopes and opinions, it is an efficient tool to get votes.

In contrast to this a priest celebrating mass is supposed to say *exactly* what is in the ritual and to perform the prescribed gestures without taking personal initiatives. He functions in a precisely regulated system which he inhabits in an impersonal way. There is little emptiness except for the sermon which is another example of EHF because it may be individualized to a certain degree.

EHF are social forms, frameworks (in French "dispositifs") and as such - more or less - *structured and structuring* (Vial, 2000). They allow to conceive, organize, regulate and evaluate action without prescribing contents, although there may be *content offers* in a leave-it-or-take-it fashion. But they should not only allow but provoke initiative and creativity. They are meant for "authorization" (Ardoino, 1990[122]) : becoming the author of one's actions. The different forms of EHF we identified and experimented with since 2009 are "Dérive Créative" (Debord 1956; Bureau & Fendt 2010), "World Café" (Brown & Isaacs 2005), "Presencing" (Scharmer, 2009) and "Recherche-action existentielle" (Barbier 1996). The one we propose to YOH to start with is a special sort of action-research, because it is very supple, adapting to processes that take several weeks or months and may be enhanced by other forms of more or less "empty" or "full" frameworks easy to integrate into action research.

"Recherche-action existentielle"

With Barbier's method of "recherche-action *existentielle*" (RAE) participants are expected not only to work out ideas but also exchange about what they experience and feel. Unlike the predominant purely cognitive forms of professional training, limited to the acquisition of concepts and technical knowledge, RAE allows participants to produce incremental in-depth change as individuals, but also collectively. It proceeds in spirals through phases of creative imagination, experimentation and evaluation and provokes four types of change effects:

- Theory ;
- Learning and education;
- Change on all levels (praxis, organization, nstitution ...);
- Team spirit.

Action research, based on a sort of contract accepted and someties re-negotiated by the participants starts by co-creating a frame to which the group may refer all through the process. But it is and remains essentially open and may be transformed in response to new needs throughout the process. It cannot really work if it does not become a tool owned and adapted by the "collective researcher" as the group of participants is called.

Theories about "frameworks" (fr. "dispositifs") are more often complementary than contradictory. For Foucault (1994) they are networks of heterogeneous items organized in order to master situations by imposing constraints. Together with prohibitions and panoptical control devices (Foucault, 1994:190-191), they are essential tools of power: means to impose total institutions and totalitarian societies. Pathological bureaucracies or tyrannies with a personnalized omnipotent leader depend both on frameworks and devices in order to maintain their status of power and control. They have in common to alienate the individual and

[122] Jacques Ardoino (University Paris 8) developed his theory concerning the maturation process of the individual int the nineteen eighties. He distiguishes three stages: *agent, actor* and *author*. The underlying dynamic stems from man's capacity to say no: "negatricity "!

transform persons into objects by integrating them into mechanisms or rituals in order to satisfy the perverse leader's desire (the "Sadist" version) or to establish the superiority of the bureaucratic system in the case of paranoïa (Enriquez, 2007, p. 105-122).

According to Beuscart and Peerbaye (2006) frameworks are mediators that modify action. This means that they often make personal command and control superfluous: the framework allows to act only in a certain way excluding all other forms of action. You can try to discuss within a framework but not with the framework, or else you obtain only its pre-defined answers. Everybody has made those outraging experiences with answering machines when you try to call an administration and only obtain a contact with an answering machine that offers answers for all sorts of problems except yours. This excludes reciprocity in the relation between users and administration who never asked them if they accept this form of domination: a pure abuse of power and a new form of totalitarianism !

Fortunately there are frameworks of a more supportive and enabling sort. For Péraya (1999) they are a social interaction and cooperation space with its intentions, material and symbolic functioning. This definition is quite useful for the understanding EHF, although Peraya's definition doesn't highlight the potential of change contained in EHF.

The kind of EHF we use are in general based on dialogue and elaborative. They produce innovation and change on an individual or collective level. They are not just an expression of existing power relations but aim at creating new constellations of action and power. They are not overpowering but *empowering*, more institutionalizing than the manifestation of existing institutions. That is it what makes them interesting for ambidextrous organizations whose longterm survival depends on innovation and change.

The EHF we use is based on on two assumptions :

- that in change processes like those characterizing professional development, *social forms are at least as important as contents*, not so much for acquiring technical knowledge, but as far as soft skills and the development of professional identity are concerned ;
- that this is also true for change in corporate culture and other types of paradigmatic shift depending on frames of reference and mental habits (Mezirow, 1997).

We distinguish three types of EHF: empty inside, empty outside and uncertain:

"Empty inside" frameworks are like unfurnished or scarcely furnished houses. You can live inside them, choose where you want to eat, sleep and play and how to decorate the walls. It is up to you and depends on your needs and expectations. But the house is a limit. It is structured and structuring and has a certain influence on what is going on inside. In terms of course design an "empty inside" framework might be a selfdirected group project with a deliverable like writing a play together.

In terms of organizational development it might take the form of a task group. Participants will work together for a precise number of hours or days in order to find a solution to a given organizational problem. World café (Brown & Isaacs, 2005) illustrates this sort of EHF.

"Empty outside" frameworks are paradoxical: instead of a real frame (something surrounding something else), they develop around a central structure or idea. Creating an enterprise around a business idea is a good example. In adult education "Creative derive" is an "empty outside" EHF (Debord, 1856; Bureau & Fendt, 2010)

"*Uncertain*" EHFs are quite exciting devices. Instead of creating within or around a framework, you have to create the framework partly yourself, because you are not given anything defined or easily identifiable. You are "driving through the fog" (Day & Shoemaker, 2004) and condemned to do problem-*framing* before going into problem-*solving*.

EHFs as tools for education and for organizational change

According to Agamben (2006) frameworks are "whatever in one way or another has the capacity to capture, to orient, to determine, to intercept to model, to control and to confirm the movements, the conducts the opinions and the discourse of living beings." (p.31, transl. by authors) For Agamben only the self ("sujet") can interfere with frameworks by putting himself between the framework and life, even he assumes that the self ("sujet") originates from this tension between the living and the artifice of frameworks.

This capacity of frameworks to provoke not only submission but also *individuation*, described by Simondon (1989), is of great importance for education and management, because they are pharmaka (Stiegler, 2007) with a "good" aspect (emancipation, empowerment, "authorization") and a "bad" one (domination, submission, dependence), depending of what exactly they are like, in what kind of situation they are used and with whom. "Strong" , active, confident people may develop strong authorization processes even in oppressive, closed frameworks if they are able and willing:

- to analyze intelligently the situation (which demands systemic complex thinking);
- to say no, resist, block the framework's action;
- to mobilize creative imagination (Castoriadis, 1996) and invent alternative action.

Emancipating management, co-creation and team spirit

In a recent article (2011), René Barbier describes what the oxymoron "emancipating management" means for him:

"Emancipation consists of a permanent process of elucidation of obstacles on a personal and on a social level and of lifting these obstacles." (p.204, transl. by authors). *Emancipation* is a broader concept than that of *authorization* (Ardoino, 1990) which means *self*-emancipation. Barbier as a sociologist is more sensitive to the collective aspect of emancipation, whereas Ardoino whose main reference is psychanalysis insists on the psychological (subjective) aspect.

For Barbier "managing becomes an act of wisdom " if embedded in a holistic approach englobing the needs of man, society and the planet. He finds this global approach in the chinese philosophy to which he refers. Claiming that a manager needs a sense of fraternity, imagination, sensitivity, real relations ("reliance", Bolle de Bal, 1996) with colleagues and subordinates and even a regular practice of meditation, Barbier feels that this would mean disruptive change in the dominant western management culture.

Co-creation in action research teams, if extended to middle management and even practised at shop floor level, is quite revolutionary too, especially in big companies with army-like chains of command and management styles. That is what we hope to introduce into YOH's corporate

culture with the goal to allow the little fish to co-create his "ecotope"[123]. Abandoned to himself he will not find the necessary energy and means to organize this "living and working space" within YOH ! He will need companions of all sorts. Ecotopes cannot just be created by an individual, but only collectively and synchronically with social creation. Those are the ideas at the beginning of our work with YOH.

Starting our work with YOH and first results

We start with a paradox on our hands : YOH accepts our proposal of a pilot group (they prefer this term to "action research" considered to be "too academic" because of the word "research"), a time-space where they can discuss strategy and change management processes. We know:

- We are not expected to be experts or trainers telling them what to do or how to do it.
- We must not brutalize them in their own transformation process : it is as if they were particularly touchy or fragile people inspite of the facade of power and self confidence they try to put forth.
- Our stance must be that of facilitators.

Our attempt to reflect on the meaning of the fish jars was criticized as « too directive ». We decide to keep a "zen attitude" in all circumstances and to accompany the group at their own pace, listening a lot, formalizing their own contributions in a way that makes sense to them.

We propose a generic structure, a *framework* which will remain the same throughout the seven planned pilot group sessions (lasting 4 hours each) :

1. Social science based theoretical input in response to a question they decided upon at the end of the previous meeting, but without directly interpreting *their* situation.
2. What light does this theoretical input shed on their management practices and on their companys organizational aspects ? (we just listen and facilitate)
3. Since the previous meeting:
    a. What did they experience in their management practices ?
    b. How are their experimentations developping in the field ?
    c. What are the effects/impacts they observe and how do they interpret them ?
    d. What do they learn from this and what are they planning to do?
4. What do we, as consultants, perceive and think in reaction to what the group says?
5. Summary of the session with decisions concerning future work.

During the discussion part of the meetings our own input is limited and consists either of questions like "what do you mean by ...?" or " 10 minutes ago you said ... now, I don't understand why you say ... isn't that in contradiction with your first statement ? ".

Questioning is supposed to help them become reflective and self-directed managers escaping routine and prejudice. Our goal is *their* autonomy, creative imagination and capacity to negotiate a real "wellness strategy" for their employees with the board.

A first preliminary encounter with 20 managers allowed a shift of the general goal from "Giving people more autonomy" to "Reinventing work at YOH" which is more vast and profound: it includes more autonomy but may very well include other aspects such as a new approach to evaluation, a new concept of value and ways of participation in collectively

generated benefits. The representative of the firm's central steering committee agrees that the group should find " a new way of organizing the game and the rules".

This framework is structured and structuring, but *sufficiently empty to give room to creative imagination. We also hope it will soon generate an atmosphere of trust allowing deep listening and co-elaboration of change.* Its structural choices are based on our experience with action research. We might have proceeded differently, for example by exchanging point 1 and 3 in the session structure. This might be a good choice perhaps after two or three more sessions.

Concerning the contents we do not want to make a finished and unalterable program for all the sessions, but prefer a flexible approach. However: a mindmapping session helps us to explore possible subjects meeting the interest of participants. Figure 3 shows the four main themes but deliberately formulates only questions.

The approach implemented with YOH is an empty habitable framework showing characteristics of the three different types.

From the point of view of intention there is *uncertainty*: are YOH's managers really prepared to reinvent the work organization with their employees or do they want just superficial change and reassuring communication ? As RAE is process oriented, this basic question of intentions will turn up when there enough trust will have developped in the group.

Secondly, as the frame is emerging, our EHF resembles more and more the empty-within type. The framework allows focus and the emptiness initiatives and creative imagination.

But this RAE may also be considered as dynamic processes under the impulse of a central idea: what are the social forms to be created if YOH's employees want to become actors or even authors, take their own decisions and develop initiative ? So it is also possible to consider this group work as "empty without".

- The processes enhanced by accepted uncertainty are clarification and research.
- The processes enhanced by emptiness within a frame are co-elaborations remaining in a well defined field.
- The effects provoked by emptiness around a central idea are explorations, experimentations, initiatives in interaction with the context.

Moreover, our example shows that EHFs are complex social forms with caracteristics that seem contradictory, but in reality are not exclusive but interrelated. Figure 3 shows the organized results of our first action-research sessions. They could be obtained only because our clients could be persuaded to take the risk of emptiness abandoned their idea of imposing their pre-conceived program destined to teach more autonomy mainly by courses on autonomy that had to be *applied* later on.

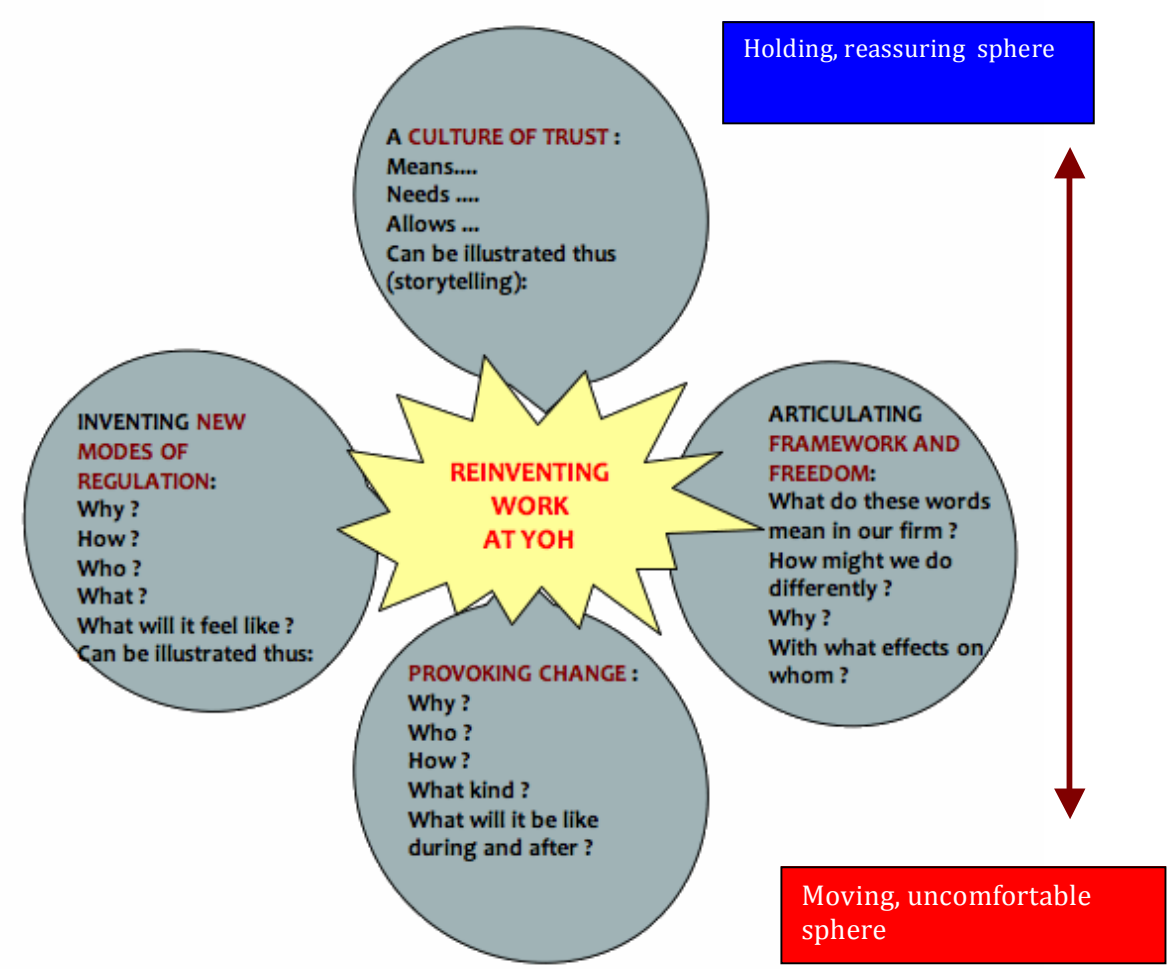

Figure 3 : Mindmapping of subjects for YOH action-research sessions

The ideas, questions and observations produced are extremely rich. Professional facilitators provide mainly three sorts of services to the group:

- Methods (facilitation, regulation, structuring, focussing etcetera);
- Restitutions (to be validated or regulated collectively by the group);
- Stimulating theoretical input (not contents to be learnt, but ideas to be used!)

The temptation in groups not used to action research or other forms of EHF is that they want to prove their intelligence by *producing quick solutions* for each identified problem. Scharmer (2009) calls this "downloading", defining it as "reenacting patterns of the past – viewing the world through one's habits of thought" (p.39). So the first change we have to introduce is to provoke a move in processes from *downloading* to *problematizing*. To problematize means to withhold the quick and easy answer engaging in an exploration of the deeper aspects of a problem, looking at it from other points of view and trying to examine different ways to tackle it before deciding. We have to forget for a little while the principle that "time is money" and the idea that dwelling on problems turning them around and meditating on them is a waste of time. The tag line "Don't give me problems, give me solutions !" as a refusal to think and do the necessary research can easily lead to bad solutions that in the end cost a lot of money.

This restitution of the managers' mind-mapping work produces a first possible structure of the open (empty) action-research framework. At the same time it is a hologrammatic image of what the entire big firm YOH is facing these days: the simultaneous needs of building a

"culture of trust" and a "culture of change" . Trust is easier in stable conditions. Change needs courage and trust, especially when in the past it repeatedly meant loss of comfort and security as was the case in YOH's recent history.

The vertical axis in figure 3 indicates the challenge and the horizontal axis means to cope.

Dejours & Bègue (2009) found that one of the problems causing suffering is the paradox of individual performance evaluation in settings where performance in reality depends to a large extent on team cooperation. Trust can develop only if there is no permanent feeling of injustice and if individual and collective merit is recognized and rewarded. Errors should be considered as sources of learning and –according to some even be integrated into the system s a corollary of innovation (Mcgrath, 2011)

We anticipate that after four sessions a mapped synthesis might resemble this one:

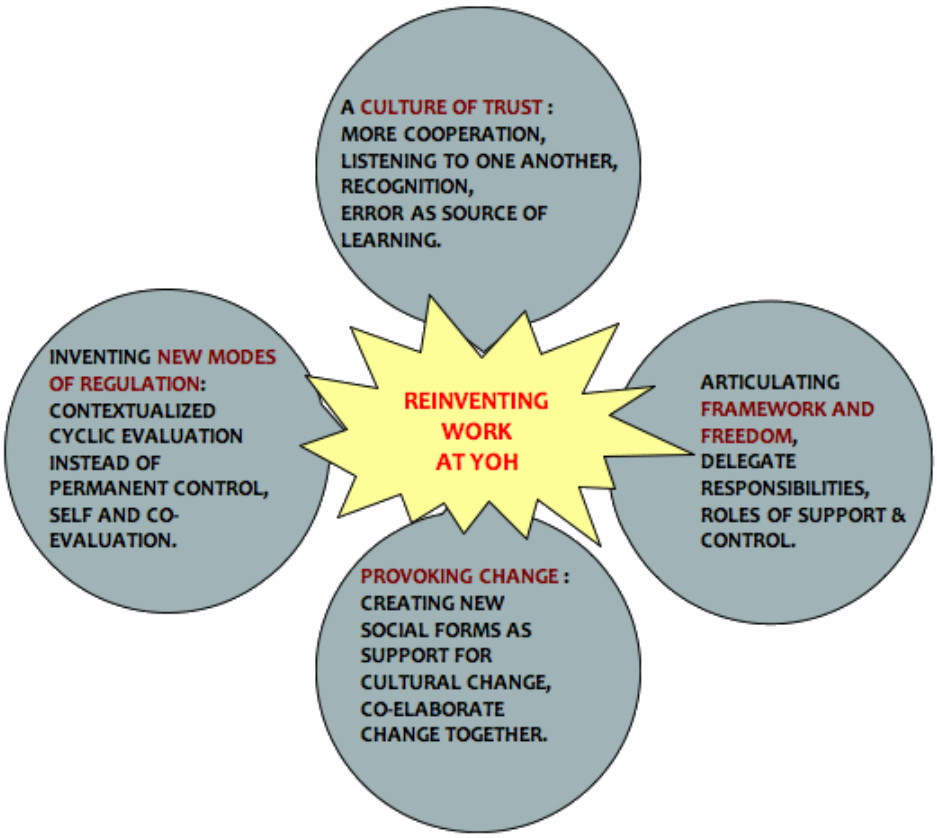

Figure 4: anticipated results of action-research work

You may rightly ask why *anticipate* on the results. We know of course that they may be very different. But we have to actively imagine what the evolution of the group might be like in order to prepare our theoretical input: the most interesting questions arise from confrontation of experience with concepts. Otherwise the risk is to produce only superficial testimony + opinions. From Glaser and Strauss (2010, 10th edition) we adopted the idea of "sensitizing concepts" and find that they are a very useful tool in action-research. There are many examples of "sensitizing concepts" in our work with YOH: *authorization*, *lever of change* (Dupuy), *uncertainty* (Griffin & Neal & Parker, 2007) are only some of them.

So far we are sure of *one* result of the EHF approach in the case of YOH: it allowed us to enter into a *process* with them. The alternatives were either not to question their new doctrine or to strongly criticize it provoking a sort of immunity reaction (rejection). EHF as a method of incremental change helpes to reduce fear and to co-conceive change instead of being presciptive. Time is an essential factor in locally conceived change processes.

EHF are a social form we hope to inhabit together with Yoh's group of top managers. We know that we rapidly need an experience of success with them. Thinking about their own situation in a way they never did before might be just what is needed. So far we obtained that they are ready to embark in an adventure that is *not planned in detail* by training providers just like a journey by a tourist agency. It is not even like "holidays in a kit" but just limited transitional time and space, a lot of - serious - problems and a set of tools (methods and concepts) to tackle them: a laboratory of corporate real life ! YOH's so far is an open ended story, and we have to count on the next conference on organization development to tell you what the end is like.

On the level of research on EHF and organizational development, the work with YOH allows us to test our concepts in a difficult setting and on a very large scale. If it is a success in the sense of supporting cultural change and a reinvention of work organization together with the thousands of employees this would confirm the potential of EHF. If it does n'ot work or turns out to be a partial success only, we shall enquire on the reasons and be able to improve the method.

Bibliography

Agamben, G. (éd. italienne originale 2006; trad. française 2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris: Payot & Rivages.

Ardoino, J. (1990). « Autorisation » in *Encyclopédie Philosophique Universelle*, les notions philosophiques,dictionnaire, 2 T.Paris : PUF. Accessed on 5-1-2009 at http://jardoino.club.fr/TextesThematique.htm .

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.

Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris: Economica, Collection Anthropos.

Barbier, R. (2011). Le management émancipant : une philosophie interculturelle du sens du travail humain (de l'imaginaire leurrant à l'utopie créatrice). dans *Pratiques de Frmation. Analyses N° 60/61 (août 2011) "Former les managers".* p.183-230.

Beuscart, J-S. et Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs (introduction). *Terrains & travaux*, 2006/2 n° 11, p. 3-15.

Bolle de Bal, M. (1996). *Voyages au coeur des sciences humaines, De la Reliance,* T1 « Reliance et théories », T2 « Reliance et pratiques». Paris : L'Harmattan.

Brown, J. & Isaacs, D. (2005). *The World Café. Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. San Francisco: Berrett & Koehler.

Bureau, S. & Fendt, J. (2009). Apprendre a entreprendre ? Essai par la derive. Contribution au *6ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat* 19 au 21 novembre 2009 à Sophia Antipolis.

Castoriadis, C. (1996). *La montée de l'insignifiance.* Les Carrefours du Labyrinthe IV. Paris :

Ed.Seuil.

Chan Kim, W. & Mauborgne, R. (2005). *Blue Ocean Strategy: How to Create Uncontested Market Space and Make the Competition Irrelevant.* Boston: Harvard Business School Press.

Day, G. S., & Schoemaker, P. J. H. (2004). Driving Through the Fog: Managing at the Edge. *Long Range Planning*, *37*(2), 127-142 .

Debord, G. (1956). Théorie de la dérive. Les Lèvres nues. Réédité dans Mosconi P. (dir. 1997), *Internationale situationniste*. Paris : Fayard, 51□55.

Dejours, C. (1998). *Souffrance en France.* Paris: Seuil.

Dejours, C. (2008). *Travail, usure mentale*. Paris: Bayard Centurion.

Dejours, C. & Bègue, F. (2009). *Suicide au travail: Que faire ?* Paris: P.U.F.

Dubar, C. (1995). *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.

Dupuy F**.** (2001). *L'alchymie du changement*. Paris : Dunod.

Enriquez, E. (2007). *Clinique du pouvoir: Les figures du maître.* Toulouse: érès, Coll. «Sociologie clinique.

Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet: cours au Collège de France*, (1981-1982). Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1994). L'oeil du pouvoir. in *Dits et Ecrits* Vol III, Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris : Gallimard.

Fourcade, F. & Krichewsky, M. & Sumputh, M.(2011) Empty Habitable Frameworks for Transformative Learning: A Concept For Management and Management Education ? Actes *Transformative Learning Conference,* Athènes 27-29 Mai 2011. Accessed 7-15-2011 on http://www.tlcathens2011.gr/

Glaser B.G. & Strauss A.L. (5th edition 2010 [1967]). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies For Qualitative Research.* New Brunswick & London: Aldine Transaction.

Griffin, M. A., Neal, A., & Parker, S. K. (2007). A New Model Of Work Role Performance: Positive Behavior In Uncertain And Interdependent Contexts. *Academy of Management Journal*, *50*(2), 327-347.

Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2010). (Se) construire autour du vide : À propos de dispositifs de formation " vides mais habitables" en formation professionnelle universitaire. *Colloque International du CNAM "Imaginaires, Savoirs, connaissances"* du 25 au 27 novembre 2010 à Angers. Downloadable at:

http://www.cnam-paysdelaloire.fr/colloque-imaginaires-savoirs-connaissance--30327.kjsp .

Large, M. (1981). *Social Ecology: Exploring Post Industrial Society.* Gloucester: self published.

Mcgrath, R. G. (2011). Failing By Design. *Harvard Business Review*, *89*(4), 76-83.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. The Jossey-Bass higher and adult education series / ed. Alan B. Knox. - San Francisco : Jossey-Bass (Vol. 1-1).

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* No. 74, Summer 1997. San Francisco: Jossey-Bass.

Peraya, D. (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels, in : G. Jacquinot-Delaunay , Monnoyer L. (Eds), *Le dispositif. Entre usage et concept*, Hermès, n°25 p. 153-167.

Scharmer, C.O. (2009). *Theory U. Leading from the Future as It Emerges : The Social Technology of Presencing*. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers.

Schein, E.H. (1995). *Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning.* Working Paper **3821** Revised July 1995. Téléchargé le 15-12-2009 sur : http://74.125.155.132/scholar?q=cache:hmfgiH6RwokJ:scholar.google.com/&hl=fr&as_sdt=2000 .

Simondon, G**.** (1989 et 2007). *L'individuation psychique et collective.* Paris : Aubier.

Stiegler, B. (2007) , Questions de pharmacologie générale. Il n'y a pas de simple pharmakon, *Psychotropes* 2007/3-4, Vol. 13, p. 27-54.

Tansley, A. G. (1935) The Use and Abuse of Vegetational Concepts and Terms. In *Ecology* Vol. 16, No. 3 (Jul., 1935), 284-307

Vial, M. (1998). Ecrire des dispositifs, pourquoi ? dans *En question N°17. Les Cahiers de l'année 1998*. p. 69-124.

Vial, M. (2000). *Organiser la formation : Le pari sur l'auto□évaluation*. Paris : L'Harmattan. Coll. Défi□formation.

Winnicott, D.V. (1971/1975). *Jeu et réalité.* Paris : Gallimard.

Filmography:

Viallet, Jean-Robert (2009). *La mise à mort du travail*. Film documentaire de 192 miutes. téléchargeable à http://www.imineo.com/documentaires/societe/faits-de-societe/mise-morttravail-video-11322.htm?gclid=CN_hoYO4hqECFR2Y2AodOy_RmQ , consulté le 25 Mai 2009.

Notes

[1] The concept of ecotopes was first used by Tansley in 1935. It means a community of living organisms and their physical environment.

[II] "ecotope" , meaning the natural living space common to several to a community of living beings, is a concept coined by Tansley as early as 1935.

[III] Christophe Dejours and Florence Bègue specialize on psychosocial risks in work settings. Dejours who is professor at CNAM (Paris) contributed to Viallet's film "La mise à mort du travail". He is the author of some books very well known in France (see bibliography) and consulted by the French Government on the psychopathology of work.

[IV] A 15' extract of Viallet's film is on youtube : http://www.youtube.com/watch?v=W5bRY0pk_7U .

[V] One of the authors worked as a consultant for YOH four years after the privatization with the mission to listen to employees' work-related experiences and problems. This was right before the intensification of work due to the company's debt crises...

[VI] Our laboratory has researched on aout 30 innovative pedagogical experimentations in different Higher Education Institutions.

[VII] Jacques Ardoino (University Paris 8) developed his theory concerning the maturation process of the individual int the nineteen eighties. He distiguishes three stages: *agent, actor* and *author*. The underlying dynamic stems from man's capacity to say no: "negatricity "!

2.4.7

Krichewsky, M. & Fourcade, F. 2011, " Pour une formation à l'entrepreneuriat qui apprenne à prendre des risques: analyse réflexive de quatre moments clé issus de formations initiales pour futurs entrepreneurs." - *Workshop international en ENTREPRENEURIAT* (AGROSUP Dijon & EM-Lyon) 26 et 27 septembre 2011. Film sur:

http://www.canal-eduter.fr/videos/detail-video/video/enseignement-superieur-et-entrepreneuriat.html Publication prévue.

"Personne n'éduque autrui.
Personne ne s'éduque seul.
Les hommes s'éduquent ensemble
par l'intermédiaire du monde."

Paolo Freire (1967). Pédagogie des opprimés.

Résumé:

Depuis 2004 le monde des écoles de management a pris conscience, grâce à Henri Mintzberg, qu'apprendre l'art du management dans des formations théoriques traditionnelles ne va pas de soi. Des discussions entre entrepreneurs et enseignants – ici prises sur le vif dans l'informel de l'internet, mais qui nous semblent révélateurs des problèmes réels – montrent que former à l'entrepreneuriat dans les contextes classiques des institutions de l'enseignement supérieur ne va pas non plus de soi. Notre contribution n'a pas l'ambition de trouver des arguments académiques étayant les opinions avancées par les discutants, mais cherche à montrer des pistes de réflexion critiques à partir de quatre moments clé dans des expérimentations pédagogiques censées compléter les formations à l'entrepreneuriat dispensées en classe. Car en fin de compte, l'utilité d'une formation ne se prouve pas "en général", mais s'éprouve *par l'étudiant devenu professionnel en fonction de ses talents et de son engagement. Mais cela ne peut dispenser les formateurs ni de réfléchir à la pertinence de leur offre de formation aux défis des situations que leurs ex-étudiants doivent affronter ni d'expérimenter en tant que praticiens-chercheurs de nouvelles méthodes pour optimiser leurs cursus. Cette contribution aura atteint son but si l'on y trouve des éléments stimulants pour le dialogue recherche/pratique autour de la formation à l'entrepreneuriat.*

Abstract:

After Mintzberg's book in 2004 on the impossibility of training and educating managers by the means of theory only, we examine the case of entrepreneur education The entrepreneur's risk taking and decision making in uncertain situations either cannot exclusively be learnt in the classroom. But if experience is needed, what kind of experience *? And is experience sufficien t? Our contribution questions experiential learning of entrepreneurship with the help of four mini-case studies... episodes chosen in a set of thirty experimentations in the field of pedagogical innovation.*

Our method is clinical and exploratory, without ambition to prove general principles. The success of a traniing course depends essentially on the students' willingness to learn and to transform him/herself. We cannot produce *learning and emancipation (education), but only provide the means and the guidance for this unachievable process.*

Former des entrepreneurs dans des écoles ?

En Juin 2011, Jason Freedman, ex-étudiant de MBA et actuellement entrepreneur, lança une discussion sur internet sous le titre "Why are business schools failing at the education of entrepreneurship?"[124] . Ce titre provocateur contient déjà un jugement: J.F. n'a plus le moindre doute sur le fait que les écoles de management se sont montrées incapables de former des entrepreneurs. Dans les dizaines de contributions à la discussion - par des professeurs, des étudiants, des alumni, managers ou entrepreneurs - nous trouvons à peu près tous les points de vue imaginables, dont certains plus récurrents que d'autres:

- La question serait mal posée: les cours sur l'entrepreneuriat ne seraient que marginaux par rapport à la principale mission de ces écoles qui serait de former des *managers* et non pas des *entrepreneurs*.
- Le jugement contenu dans la question serait hâtif, trop généralisant, voire faux: il y aurait de bonnes formations à l'entrepreneuriat et de nombreux diplômés MBA qui réussissent bien en tant qu'entrepreneurs.
- Le problème serait mal diagnostiqué: ce ne sont pas les cours qui empêchent les diplômés de se lancer comme entrepreneurs et d'y avoir du succès, mais les énormes dettes qu'ils font pour se les payer qui les mettent dans une situation financièrement trop précaire pour créer une entreprise.
- Il serait de toute manière impossible d'enseigner l'entrepreneuriat au centre duquel il y a *la passion de changer le réel* au lieu d'en discuter seulement. Au mieux on peut apprendre par la formation à ne pas faire certaines erreurs.
- Enfin un nombre important de discutants donnent raison à J.F. et tentent de l'aider à diagnostiquer en quoi plus précisément les formations à l'entrepreneuriat sont déficients.

Voici, en résumé, ce qu'ils disent:

> Les contenus enseignés sont trop académiques et en forte contradiction avec ce que l'on peut vivre dans le monde réel ("totally divorced from real world").
>
> Les "pitch" ou présentations de business plans à des jurys de banquiers, d'entrepreneurs, de consultants et de profs sont ridicules, leurs verdicts non significatifs, car ils ne peuvent pas savoir à partir de cet exercice de communication comment l'étudiant se comportera réellement sous la pression du monde des affaires. Plusieurs discutants disent avoir assisté à ce genre d'exercice en voyant acclamés des projets "complètement ridicules":
>
> La vraie difficulté serait de trouver des formateurs qui eux ont déjà une mentalité d'entrepreneur. Les entrepreneurs ne se trouvent que rarement – et alors en tant que chargés de cours – dans des universités ou grandes écoles. Si certains professeurs ont aussi une micro-entreprise en parallèle, à la différence de "vrais" entrepreneurs, ils bénéficient de leurs revenus stables d'enseignants.
>
> Les cours rateraient le coche parce qu'on n'y apprend pas à poser les bonnes questions ni à évaluer des situations: on s'y contente de transmettre des certitudes!

---

[124] Blog de Jason Freedman : http://www.humbledmba.com/why-are-business-schools-failing-at-the-educa

> Il faudrait apprendre à apprendre pour aller toujours plus loin dans la perception et la compréhension des situations. S'éduquer à dépasser les routines et la superficialité des jugements.
>
> Plutôt qu'apprendre des recettes passe-partout Il faudrait s'entraîner à identifier et à résoudre des problèmes et des erreurs et prendre ces dernières comme autant d'opportunités d'aller plus loin.

La plupart des commentaires vont dans le sens du suivant: "Teaching entrepreneurship in the classroom is like teaching love by explaining where babies come from." (Enseigner l'entrepreneuriat en classe c'est comme enseigner l'art de faire l'amour en expliquant d'où viennent les bébés.) Autrement dit: une activité demandant l'engagement de l'homme tout entier ne peut pas s'enseigner exclusivement en donnant des explications techniques.

En tant que formateur, on peut tirer certaines conclusions de ces échanges: Les écoles et les universités ne peuvent que proposer une sorte de propédeutique à l'apprentissage de l'entrepreneuriat. Éventuellement, elles peuvent aussi proposer des dispositifs d'accompagnement aux primo-entrepreneurs, animés par des coachs ou des équipes de coachs aux expertises variées. Leurs limites semblent posées par celles de tout dispositif transmissif: c'est une approche trop exclusivement cognitive qui ne peut pas répondre de tout. Au-delà de ces approches cognitives et transmissives, les crénaux à prendre et à développer sont l'apprentissage expérientiel et le travail sur soi par la réflexivité, l'analyse critique des représentations sociales et des schèmes de sens (Mezirow, 2001), le travail de groupe (y compris le psychodrame autour d'événements critiques – *critical incident method*[125]) et les approches artistiques et par projets parce qu'elles développent toutes sortes de *soft skills* essentiels pour réussir son entreprise.

Cette contribution, écrite en résonnance avec les problématiques soulevées décrites ci-dessus, essaie d'indiquer des pistes de recherche qui viendraient *compléter certains des angles morts de l'enseignement en salle*.

Après un approfondissement théorique des thématiques du risque et de l'incertitude, ces dimensions clé de l'entrepreneuriat presque impossibles à travailler exclusivement en classe où, par les moyens du programme et d'une préparation minutieuse l'on cherche à tout prévoir, à maîtriser et à sécuriser, nous présentons quatre moments dans des dispositifs d'apprentissage expérientiels et les analysons en vue d'en tirer des conclusions pour la pratique enseignante.

Choisis dans un ensemble de trente dispositifs pédagogiques expérimentaux observés et analysés par une équipe de chercheurs et de camaramen au cours des trois années écoulées dans le cadre du *Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris (CIRPP)*[126]*, ils nous semblent* révélateurs par rapport à l'agir des étudiants face au risque et à l'incertitude.

La conclusion ouvre la discussion sur la conception d'un environnement scolaire favorable à une pédagogie spécifique pour favoriser l'entrepreneuriat et sur les moyens que cela exigerait.

---

[125] technique développée dans les années 1950 et 1060 par le Tavistock Institute (Londres) et le *Nederlands Pedagogisch Instituut voor het Bedrijfsleven (Pays-Bas)* inspirée à la fois par Moreno (1965) et par Flanagan (1954) et pratiquée par exemple dans la formation de formateurs à Paris 8 (DUFA).

[126] C'est un organisme de recherche de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris au service de l'innocvation de ses 11 écoles.

Prise de risque et prudence: défis permanents pour les entrepreneurs

Ces deux aspects de l'entreprendre travaillent l'entrepreneur continuellement et le tiennent en vigilance et en mouvement: sa survie économique en dépend ! Admettons avec Schumpeter (1926) que la création (destructrice) caractérise l'entrepreneur: la mise en oeuvre de son idée le précipite dans des difficultés organisationnelles et financières qui n'ont rien d'imaginaire et le font passer du monde des idées et des business plans sur le champ de bataille des marchés concurrentiels. Le plus grand défi est désormais de négocier avec d'autres et d'identifier et mettre à profit les opportunités pour agir en créant de la valeur. Ces opportunités émergent peu à peu et n'obéissent que rarement à un plan conçu d'avance. C'est pour cela que de nombreux critiques n'attribuent aux business plans qu'une valeur relative. Pour Delmar et Shane (2003) ils empêcheraient de se fourvoyer et dynamiseraient le développement de la production. Honig (2004) propose une variante plus ouverte "contingente" dont la complexité doit allier les avantages d'une démarche guidée et celles d'une ouverture à l'imprévu. Si, avec Knight (1921), on distingue le risque et l'incertitude par la possibilité du calcul de la probabilité pour le premier, et qui ferait défaut à la seconde, on voit que le problème de la validité des business plans tient à la place qu'ils laissent à l'*incertitude*, c'est-à-dire à l'imprévisibilité de l'évolution de la situation de l'entrepreneur et de son entreprise due à des événements et des rencontres fortuits. On ne peut même pas y pallier par des "plans B". Le stress et la nécessité d'ajustements rapides, de ruses et de jeu tactique ne peuvent certainement pas s'apprendre de façon théorique. L'imprévu des situations confronte l'entrepreneur à l'imprévu en lui-même, surtout s'il est jeune et ne se connaît pas encore bien lui-même. Or, la seule manière de se confronter à soi-même pour mieux se connaître en identifiant à la fois ses difficultés et ses ressources, c'est de "se frotter à l'expérience". Il s'agit de trouver l'équilibre toujours instable entre détermination et engagement d'un côté et flexibilité en situation (Schoemaker, 2008) de l'autre, car celle-ci est "l'essence de la stratégie" (p.123). D'après cet auteur, en accord avec Mintzberg (2004), il faut apprendre aux étudiants à "vivre avec le paradoxe, la surprise et les ambiguïtés associées" ce qui exigerait de *libérer la formation au management* toujours "dans les griffes d'un paradigme scientifique hautement analytique et réductionniste". (Schoemaker, 208:135)

Le risque, malgré la possibilité de le calculer, est déjà très exigeant en ce qui concerne la capacité non seulement financière, mais aussi psychique, de vivre avec. Il y a certes des éléments objectifs comme "la taille de l'enjeu, la variance des résultats possibles et la probabilité de la perte extrême" (Sanders & Hambrick, 2007: 1055), mais l'exposition au stress varie aussi avec l'expérience et la maturité des individus. Il faut sans doute s'aguerrir par un travail identitaire. Ce travail identitaire serait "stimulé par des moments de destabilisation et des expériences d'incertitude, de confusion et d'anxiété". (Petriglieri & Petriglieri, 2010: 45)

L'inconfort dans ces apprentissages est intense, et sans motivation forte on ne s'y expose pas. C'est analogue à la situation de l'entrepreneur et de certains managers de haut niveau: sans perspective de gains conséquents, l'entrepreneur ou le manager évitera l'inconfort du risque (Sanders & Hambrick, 2007). Le sens des stock options est justement d'encourager la prise de risque par les managers comme s'ils étaient des entrepreneurs individuels, de les faire sortir par la promesse du gain d'une routine peu profitable pour l'entreprise. D'après les auteurs, cela les pousserait parfois à une témérité insensée... aux dépens de l'entreprise ! Mais la question de la prise de risque est toujours déchirante, car " l'entrepreneur [est] entre deux types d'échec possibles: le risque de l'échec et le risque de l'opportunité manquée." (Fayolle & Dubard & Kickul, 2008: 146-147) Au-delà de l'espoir du gain, il y a l'excitation par le risque qui, par

elle-même, procure de la jouissance à certains ("l'adrénaline", comme on dit). [127]

Le goût du risque doit cependant être compensé par la prudence. Facchini (2007) dépeint "l'entrepreneur comme un homme prudent" en s'étayant à Thomas d'Aquin, Say, qui insiste sur le rôle du jugement, et Kirzner pour son apport sur la vigilance. Pour asseoir le jugement indispensable à la prudence, "il faut avoir imaginé le monde des possibles" écrit-il. Or, au niveau de l'imagination, on peut faire des liens avec Schumpeter: l'imagination créative serait à compléter par l'imagination des situations possibles lors de l'intégration de l'idée dans le monde existant: on pourrait parler d'*imagination évaluative*[128]. Signalons au passage qu'ici se fonde toute la thématique de la RSE qui concerne la prise en considération des possibles imaginables pour le monde social et le monde des vivants dans le sens le plus large. Comment le futur entrepreneur peut-il se préparer à son rôle exigeant ?

"L'entrepreneur ne peut pas […] avoir un bon jugement s'il se contente d'apprendre l'économie et la gestion. Rien ne peut en effet suppléer la prudence et l'esprit d'entreprise. […]. La connaissance n'est plus une solution à l'erreur de jugement. Il faut aussi être capable d'imaginer les futurs et de les mettre en oeuvre le moment opportun. Il faut alors développer son sens des situations singulières de l'analyse au cas par cas afin de limiter l'erreur de jugement et l'échec." (Facchini, 2007: 33). Peter Senge (1990) ajouterait sans doute qu'en complément de l'écoute profonde de la situation singulière et de ses acteurs, il faut un fort développement de la pensée systémique pour en interroger le sens, la pensée complexe (Morin 1990) pour en saisir les aspects paradoxaux et une approche multiréférentielle (Ardoino, 1993) pour libérer son jugement des cloisonnements disciplinaires.

Alors, peut-on se contenter d'études de cas pour se professionnaliser en tant qu'entrepreneur? La réponse est probablement non, car "Le prudent est un homme d'action. Il n'est pas un philosophe et/ou un savant. "(Facchini, 2007: 35) C'est "un homme qui prend son destin en main parce qu'il estime après délibération en avoir les moyens." (37) Cela exige de l'intelligence mais sonne en même temps un peu héroïque. Prendre son destin en main veut dire ne pas le subir, mais s'autoriser (Ardoino, 1990) réaliser l'autonomie qui est le propre de l'homme (Castoriadis, 1996).

Passer à l'action en "s'autorisant" est difficile, même en agissant avec imagination et après une délibération prudente. Car l'auteur est *responsable*. L'erreur n'est jamais exclue en général sanctionnée et blâmée en oubliant complètement le riche potentiel d'apprentissage qu'elle

---

[127] Pour les étudiants l'acceptation de l'inconfort de la formation ne va pas de soi, car les "récompenses" sont peu évidentes ou trop différées dans le temps. Pour les écoles les étudiants sont des clients qui les évaluent bien avant d'avoir récoltés les éventuels "fruits de l'inconfort". Sans inclure l'inconfort indispensable au travail sur soi d'emblée dans le projet de formation, il pourrait s'avérer difficile de motiver les étudiants de s'engager.

[128] L'imagination évaluative nous semble un concept prometteur et nécessaire, même si l'on peut s'attendre à une forte résistance de la part de ceux qui considèrent l'évaluation comme un art d'instruction de procès aboutissant nécessairement à un jugement plus ou moins objectif. Pour nous l'évaluation est une démarche organisée pour comprendre des situation sous différents éclairages (ce qui permet d'en appréhender l'*épaisseur*. L'imagination y est nécessaire pour découvrir les aspects cachés (par le "soupçon"), mais encore plus pour envisager des développements possibles. Le non-encore-advenu se donne à deviner par des signaux faibles que l'imaginaire synthétise en scenarii.

offre.[129]

Szpirglas (2006) s'intéresse aux quiproquos comme sources d'erreurs, trouvant qu'ils sont souvent dûs à l'élimination des signaux faibles, notamment dans les dialogues avec d'autres acteurs.

Ces derniers jouent un rôle crucial dans la réalisation de soi de l'entrepreneur. Non seulement a-t-il besoin d'eux en tant que clients, fournisseurs, financiers et "ressources" humaines, mais son narcissisme "naturel" (Freud, 1914) le conduira peut-être à situer son rôle en partie par rapport à leur *regard*. Pour Peretti-Watel (2003) "notre société cherche à bannir la prise de risques collective tout en valorisant la prise de risque individuelle." (125) L'entrepreneur pusillanime, qui refuserait de prendre le moindre risque, serait déconsidéré: " ...parce que la culture du risque ne constitue pas la nature profonde de l'individu, mais agit comme une norme à laquelle celui-ci est sommé de se conformer, elle suscite des tensions " (Peretti-Watel, 2005 : 390). Le regard de l'autre (norme sociale) et de soi sur soi-même (dépassement des limites, voire transgression) jouent sans doute un rôle fort chez nombre d'entrepreneurs comme dans les prises de risque en général: "S'il est recherché dans les activités physiques et sportives comme un affrontement délibéré à soi□même, le risque n'est plus source de peur, d'angoisse, mais ingrédient pour l'épanouissement de soi, espace de souveraineté et de jeu. Écarté de la sphère collective comme promesse de danger, le risque en vient à jouir de l'attirance guettant toute action interdite, il appelle la transgression. Malgré une conscience relative du danger qu'il court, l'individu préfère poursuivre son engagement, car il sait pouvoir beaucoup gagner en accroissement de l'estime de soi, s'il accepte d'en payer le prix. " (Le Breton, 2010: 271)

Ces raisonnements montrent bien que pour développer les qualités d'entrepreneurs, il faut entreprendre (agir). En étudiant des cas, on ne peut faire qu'une petite partie du chemin.

L'entrepreneur en situation

Tout en accentuant des aspects différents, la plupart des auteurs caractérisent l'entrepreneur par *ses façons particulières de se relier aux situations*. La prise de risque et l'agir dans l'incertitude ne sont qu'une partie de cela. Le schéma ci-dessous (Fig. 1), sans prétendre à l'exhaustivité cherche à lister d'autres aspects sans ici pouvoir tous les approfondr et discuter. Cette reliance[130] entre le sujet (ici l'entrepreneur) et la situation est à la fois cognitive, imaginative, affective, volitive, identitaire et sociale: par ses différents aspects, elle reflète l'engagement tout entier de l'entrepreneur, pour qui il paraît souvent difficile de séparer vie personnelle et vie professionnelle.

De gauche à droite le schéma, inspiré par la théorie des quatre causes d'Aristote, montre l'axe temporel: l'action de l'entrepreneur s'enracine dans le passé, est portée par des (im-)pulsions et une expérience antérieure. Ce sont ses désirs et ses espérances, y compris celle de

[129] « Une mauvaise expérience n'est pas celle qui échoue, mais celle dont on n'apprend rien pour la suivante. Une bonne expérience est celle dont les épreuves viennent très tôt mettre en péril les évidences qui servaient à définir le projet.» (Bruno Latour in " La recherche " N°314 novembre 98). Nous n'en avons hélas pas pu trouver les références complètes et prions le lecteur de bien vouloir nous en excuser.

[130] Le terme de reliance a été approfondie par Marcel Bolle de Bal.

s'épanouir et de se réaliser qui sont le moteur de son action. Cependant, il se trouve à un moment précis de l'histoire, avec une conjoncture sur laquelle il n'a que peu de prise. Il doit donc faire avec les opportunités et les difficultés qui se présentent: c'est le pôle inférieur dans le schéma. Ce qui l'éclaire dans la difficile confrontation avec le réel mouvant (et parfois "traître"), ce sont les valeurs et les idées dont il se sent investi. Le pôle supérieur assure la valeur humaine (spirituelle) de l'action de l'entrepreneur. S'il n'est poussé que par l'appât du gain, l'avidité, si , au lieu de contribuer à la société il se comporte en parasite, il risque de se faire rejeter comme tel et, à force de mépriser la dimension proprement humaine de l'agir, s'amputer de sa propre dimension spirituelle. Cela n'a pas forcément à faire avec des valeurs religieuses, ou plutôt, cela n'a pas besoin de religion sans toutefois y être opposé.[131] Sans pouvoir approondir la question, on doit ici mentionner l'ouvrage d'André Comte-Sponville (2004) "Le capitalisme est-il moral ?" où l'on apprend tout l'intérêt de distinguer les domaines d'action (les "ordres"), mais aussi la responsabilité de chacun de les articuler et de donner des priorités selon ses valeurs.

Quelle que soit la réponse que l'on donne au dilemme éthique: l'entrepreneur sera toujours en interaction avec les aspects enchevêtrés de la situation dans laquelle il agit.

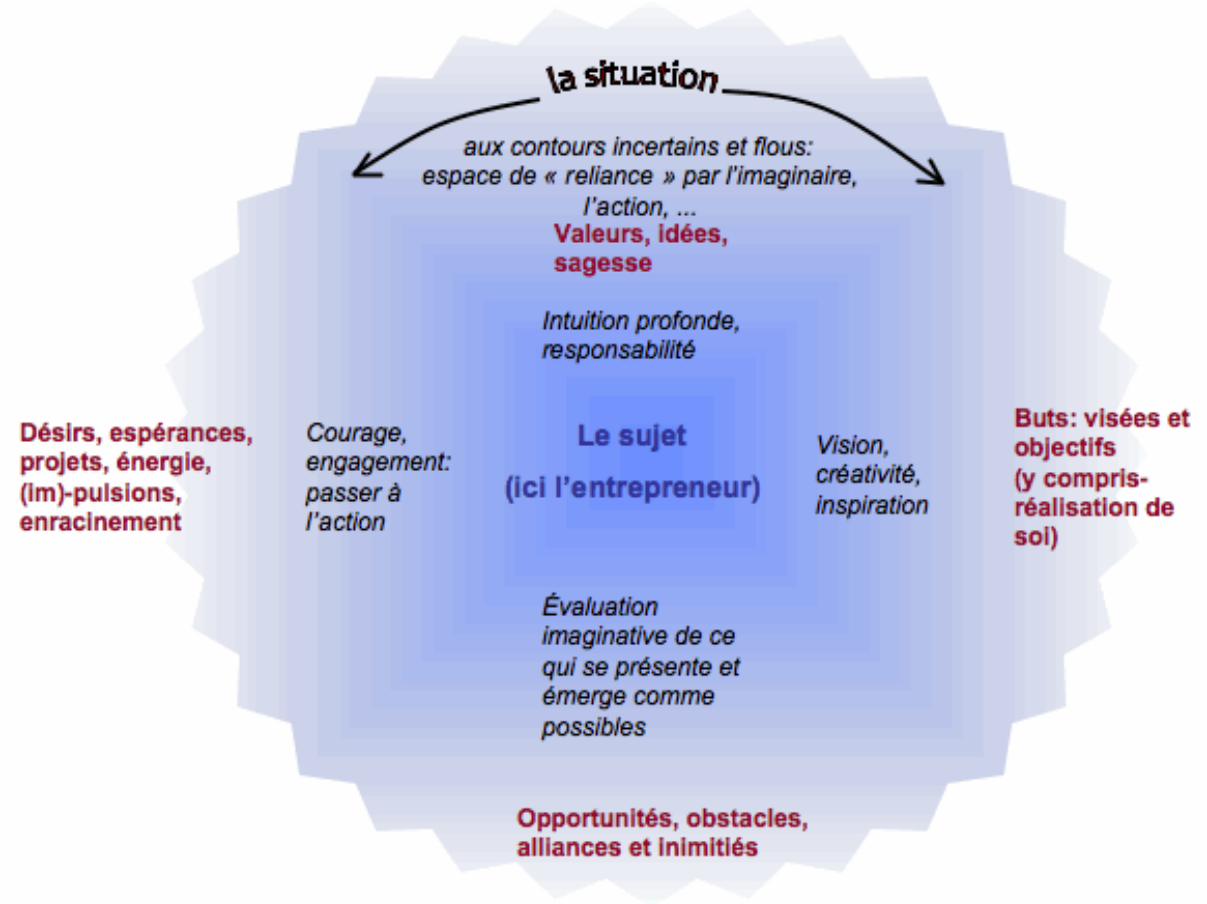

Figure 1: L'entrepreneur (E), porteur d'une "vision" et en relations complexes avec la situation dans laquelle il veut entreprendre

[131] René Barbier parle de spiritualité laïque (Barbier, 2006).

Or, le concept de "situation" n'est pas facile à définir dans sa double dimension spatiale et temporelle.

Pour Ardoino (2006)[132] la situation est " la complexité, dynamique plus que statique, d'un ensemble en devenir résultant d'un jeu d'interactions, inscrit au sein d'un espace et d'une durée relativement délimités, mais toujours quelque peu évolutifs, liant, situant, un ou des vivants par rapport à leur environnement, leur contexte (physique, temporel, climatique, géographique, politique, éventuellement culturel, intellectuel, historique, voire en relation avec d'autres groupes ou communautés humains)." C'est une définition interactionniste qu'il complète aussitôt par une autre, plus "phénoménologique" : " Pour Jean-Paul Sartre, la situation est la position existentielle, l'inscription, la relation au Monde. Elle suppose donc un projet, une intentionnalité […]." Arnaud (2007) distingue deux façons d'aborder une situation: *holistique* (une seule unité d'analyse) et *contextualisée* (différentes unités d'analyse dans un contexteou des contextes emboités différents). Girin (1990) s'intéresse à l'aspect collectif des situations qui font co- et interagir plusieurs acteurs reunis par un enjeu commun.

La définition de Sartre est particulièrement intéressante, parce qu'elle fait dépendre la situation de l'intention (du projet) du sujet. Dans le schéma, nous appelons cela "vision" avec un mot plus proche du monde de l'entreprise. C'est là que se situe l'idée, l'imagination créatrice. L'entrepreneur cherche à *configurer la situation* à partir de sa "vision", mais elle lui oppose de la résistance et est lourde de risques et d'incertitude. D'après Ardoino, la situation est caractérisée par sa singularité: " L'idée même de situation implique déjà, avec toute son ambiguïté, sa prédominance casuistique. C'est toujours un « cas »." Cela signifie qu'on ne peut pas l'appréhender avec des généralités mais seulement "l'écouter" en clinicien, c'est-à-dire en l'interprétant à partir du sujet.

Le schéma (fig.1) se prête à un triple usage:

- l'analyse des situations – toujours singulières – de l'acteur – ici de l'entrepreneur - dans ses différentes dimensions (recherche);
- la conception de situations en vue de permettre un développement professionnel équilibrée dans toutes ses dimensions (formation);
- l'évaluation du vécu des situations en vue de les re-configurer par l'action d'entreprendre (pragmatique).

Pour la formation le lien entre le deuxième et le troisième point est particulièrement important: la qualité de la formation dépendra en effet en grande partie de l'adéquation des compétences développées en situations de formation aux compétences nécessaires dans les situations réelles de l'exercice du métier.

La jeune fille qui ne grimpait pas aux arbres (1)

Lise, issue d'une famille de petits entrepreneurs parisiens, souffre de vertiges. Lors d'une mise en situation de groupe « accrobranches » dans le cadre d'une semaine "prise de risque et créativité" , elle reste obstinément au sol:

« Je souffre de vertige. Si j'y vais, je me sentirai mal pour le reste de la journée. Qu'est-ce que ça m'apporte ? » expliqut-elle au chercheur;

---

[132] http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=573 consulté le 26/07/2011

« D'être à la hauteur, de faire comme les autres ? »

« Non merci. Je suis différente. J'assume. Je suis certaine de pouvoir créer une entreprise qui marche sans pour autant grimper aux arbres. »

Lise, peut-être sur fond de son expérience familiale de l'entreprise, a repéré intuitivement que faire cet exercice qui ne pourra pas lui permettre de guérir de sa tendance au vertiges, n'a pas beaucoup en commun avec la situation d'un entrepreneur ou d'un créateur d'entreprise. D'une part on y est casqué, attaché et supervisé de près et, d'autre part, l'exercice manque totalement de "vision". Faire comme *tous* les autres ne lui apporterait en effet rien, puisqu'agir par conformisme ne la tente à aucun moment. En "osant" se singulariser par son refus, elle s'affirme plus dans son autonomie qu'en faisant ce que l'on attend d'elle. Le fait de répondre au chercheur gentiment, sans besoin manifeste de se justifier, montre à quel point Lise possède déjà une maturité et une autonomie qui lui seront précieuses pour réussir son entreprise. Dans un monde poussant au conformisme, où il n'est pas toujours facile d'avancer en dehors de la masse obéissante, Lise assume tranquillement sa "différence" et sa "faiblesse" (le vertige). Quand sa "vision" rencontrera une situation dont elle évaluera le potentiel comme suffisamment prometteur, ou quand elle fera survenir une telle situation, elle ne s'économisera pas mais s'engagera à fond, comme elle l'a observé chez les différents membres de sa famille. Lise bénéficie ainsi, comme elle l'a raconté plus en détail lors de l'entretien, d'une "culture entrepreneuriale familiale" porteuse. Elle y a été immergée depuis sa petite enfance ! Nous trouvons ici la dimension *temps* de la situation, son enracinement dans le passé, son devenir (Ardoino 2006). Lise maîtrise bien l'analyse de la situation et de ses possibles, se connaît assez bien elle-même et se tient avec détermination au résultat de son évaluation. Elle a une forte personnalité et besoin ni de se conformer à la majorité, ni de sacrifier au narcissisme si répandu dans les écoles de management. Elle reste maîtresse de *sa* définition de la performance souhaitable. Si les pédagogues accompagnateurs s'étaient davantage intéressés à Lise et à son refus, ils auraient peut-être pu se saisir de l'occasion pour réfléchir ensemble avec les étudiants au différents sens que les individus donnent à la prise de risque, voire auraient pu co-inventer avec eux des situations individualisées de défi et de travail sur soi.

Le héros et les cornes (2)

Loïs, contrairement à Lise, dépend fortement du regard de ses camarades et porte en lui une image idéale de héros et d'être exceptionnel. Au "jeu de vachettes", la plupart de ses camarades ont peur pour la première fois dans ce projet éducatif censé développer le courage et l'imagination créative. Certaines parmi les "vachettes" camarguaises sont en réalité de jeunes mâles petits, mais assez excités. S'ils portent des boules sur les pointes de leurs jolies cornes en lyre, leur masse corporelle est d'autant plus impressionnante qu'ils la projettent avec force contre les parois de la petite arènes que leurs maîtres ont érigée au milieu du camp de vacances où les 136 étudiants futurs entrepreneurs séjournent. La plupart des jeunes, quand ils se trouvent coursés par les bêtes, se réfugient sur le haut des barrières, mais Loïs, lui, fait face et ne s'éclipse qu'au tout dernier moment par une pirouette. On dirait un vrai torero! Nous sommes admiratifs et l'applaudissons tant et plus. Enhardi par ses succès, Loïs prend toujours plus de risques et, tout à coup, se retrouve projeté dans le sable, le jeans et la chemise déchirés. Il se relève dépité et en boitant. Le taurillon refonce sur lui et a le temps de lui décocher un coup de corne dans le dos avant que Loïs ne parvienne enfin à se faire hisser sur la barrière par des mains secourables. Il se sortira de l'épreuve avec un gros bleu et sa belle tenue abîmée.

Loïs n'avait pas d'expérience préalable de ce jeu, mais avait vu des scènes de tauromachie

dans des films. Au lieu d'évaluer calmement la situation et ses propres compétences, il s'engage tout de suite et cherche à se conformer à son image idéale héroïque et à établir son prestige auprès de camarades qu'il ne connaît pas encore bien, car c'est la semaine de la rentrée de cette promotion de première année de Licence Entrepreneuriat. Loïs possède le courage nécessaire pour s'engager dans une situation *incertaine*. On ne peut pas parler de risque, car étant assez ignorant en tauromachie, il a du mal à identifier et à évaluer les risques. Pour lui, n'importe quoi peut se passer. Il est seul à pouvoir dire si l'enjeu –l'admiration de ses camarades et de ses futurs professeurs - en vaut la chandelle. De l'extérieur on peut penser que c'était de la témérité, de l'inconscience, et qu'il a perdu dans ce jeu. Mais, pour peu qu'il se donne la peine de réfléchir, il a bénéficié d'une "leçon de choses": qu'il faut associer la prudence et une évaluation soigneuse de la sitation au courage et réduire une partie de l'incertitude en risque "calculable" avant de se lancer.

Là aussi la vigilance des pédagogues face aux multiples 'moments pédagogiques" possibles (Hess, 2006) semble cruciale pour tirer tout le bénéfice possible des situations. La réflexivité ne va pas de soi. Loïs risque de rester sur un échec au lieu de partir avec un apprentissage si aucun de ses professeurs ne l'entraîne à *penser* (interpréter, évaluer) ce qui lui est arrivé.

L'exemple suivant confirme l'importance de l'attitude complexe du *courage prudent*.

Différentes façons d'aller dans le mur (3)

Ils sont dix, peu expérimentés, accompagnés d'un guide, au pied du mur: deux choisissent la voie facile, trois la voie moyenne et cinq la voie difficile. Un de la voie facile et deux de la voie difficile abandonnent rapidement. Après un temps, tous les autres se retrouvent sur une vire à 40 m dans la voie moyenne. Après un moment de répit et d'hésitation devant les difficultés à venir, Caroline, la jeune fille fluette - survivante de la voie facile- dit: "J'en ai marre, j'y vais." Elle atteint le sommet en tête et fait ensuite monter tous les autres, sans triomphalisme, sans moqueries.

Il y a quelques leçons à tirer de cette expérience: évaluer la situation, rester modeste, faire le nécessaire au bon moment, se montrer généreux quand on en a les moyens sont les attitudes et comportements adaptés à cette situation, où il n'y a que le guide qui peut compter sur son expérience. Il n'y a que la jeune fille qui l'a d'emblée bien compris. Son compagnon de la voie facile – un garçon obèse - avait des handicaps physiques qui l'ont rapidement fait renoncer. Mais les deux jeunes qui ont renoncé après avoir choisi la voie la plus difficile, se sont surestimés, peut-être à cause du schème mental de "toujours choisir la voie difficile" que des parents élitistes leur ont inculqué ou bien parce qu'ils s'imaginent que plus ils font preuve de témérité, mieux ils seront considérés dans l'école d'entrepreneuriat qu'ils fréquentent. L'archétype très narcissique du superman, véhiculé par les média, fait également des ravages dans les imaginaires. L'attitude face au risque est influencée par de nombreux facteurs. L'image idéale de soi joue souvent un rôle important (Martha, 2002).

L'échange suivant avec des étudiants en entrepreneuriat de trois grandes écoles, associées dans un même module d'apprentissage par projet, révèle quelques aspects de l'imaginaire lié à l'entrepreneur.

L'entrepreneur: un drôle d'animal ! (4)

Les étudiants en master, lors de la phase réflexive qui suit une "dérive créative", dispositif expérientiel inventé par Sylvain Bureau, Jacqueline Fendt et Pierre Tectin (2009 et 2011) sur la base des idées de Guy Debord (1956), réfléchissent à ce qu'est l'entrepreneur pour eux. Une

jeune fille le compare à un castor: "Il construit son terrier en plein dans le ruisseau, cherchant tout ce qu'il faut dans l'environnement et adaptant sa construction parfaitement à la configuration du terrain et au courant du fleuve." Avant que le chercheur ne puisse la questionner pour filer la métaphore, un jeune intervient "Oui, mais l'organisation de l'entreprise, ce n'est pas un but en soi. Pour moi l'entrepreneur est un genre d'écureuil: il amasse autant de capital qu'il peut, le cache bien et le ressort quand il en a besoin." "Ben," renchérit un autre "on pourrait dire alors que l'entrepreneur est une fourmi: ça amasse mais ça construit aussi sa fourmilière. En tous cas: c'est *busy* tout le temps!" "O.k. " dit une fille, "C'est *busy*, mais pas comme ça. Un entrepreneur a besoin de réfléchir et d'être rusé, un renard plutôt qu'une fourmi ! Il va à la chasse, mais pas n'importe comment !" "Pour moi, c'est une abeille qui butine toutes les fleurs !" ajoute un garçon, l'air gourmand. "Tu crois ?" dit son voisin, "Il est si innocent que ça ? N'est-ce pas plutôt un fauve, attentif et puissant ?"

Ce bout de dialogue animalier très riche brosse un portrait en apparence contradictoire de l'entrepreneur. Contrairement à ce que font les référentiels métier et de formation, il ne décline pas le métier en compétences, mais en qualités humaines, projetées sur le monde animal à la manière du "Roman de Renart" ou des fables depuis l'Antiquité, sans doute sans qu'aucun des étudiants se soit jamais intéressé à ces genres littéraires.

Très intéressant aussi la fin de l'échange: devant ce jaillissement d'images un étudiant dit: " Faudra se décider: une panthère et une fourmi, ce n'est pas la même chose ! Peut-être que l'entrepreneur c'est un animal de fable qui a toutes les qualités à la fois , un animal comme il n'en existe pas." À ce moment, le coté formateur du chercheur prend le dessus, et il ajoute: " Il y a un chercheur hollandais aux cours d'anthropologie duquel j'ai assisté il y a de cela 25 ans. Il s'appelait Leendert Mees[133] et disait que l'homme est l'animal universel: il possède en esquisse toutes les qualités sur lesquelles les animaux sont , eux, spécialisés. Il peut creuser le sol avec ses mains, mais moins bien qu'une taupe, courir vite, mais moins vite qu'une gazelle, voir loin, mais moins loin qu'un aigle. Il possède un peu de tous les dons, mais rien excessivement, sauf son intelligence vive qui lui permet de prendre conscience de tout cela ! Je pense donc que vous avez mis le doigt sur une vérité importante: l'homme est universel, et l'entrepreneur est un homme universel, car il prend sur lui une des tâches qui caractérisent l'être humain en tant qu'humain: celle de transformer le monde et de lui imprimer sa marque." Cet échange ne dura que quelques instants, mais on pouvait sentir que l'effort de la réflexion partagée avait permis au groupe de toucher au sens. Or, travailler le sens de leur projet d'entrepreneuriat est essentiel pour les jeunes qui se destinent à un tel parcours, ne serait-ce que pour s'en nourrir quand ils rencontrent des difficultés. Ne s'agit-il pas plus d'éduquer des entrepreneurs *résilients* que des entrepreneurs "à panache" ?

À un autre moment, dans un autre groupe d'étudiants en entrepreneuriat nous avons trouvé que des collages sur le même thème, l'entrepreneur, fabriqués en groupes, avaient tendance à décrire celui-ci plutôt en termes mythologiques, c'est-à-dire sous la forme d'un cheminement picaresque, d'une quête aventureuse[134].

Des quatre moments relatés, que peut-on apprendre pour la formation de futurs entrepreneurs et, plus particulièrement, pour leur formation à faire avec le risque et l'incertitude ? Par quels dispositifs pourrait-on compléter les cours plus théoriques ? De quelles postures le formateur doit-il pouvoir jouer pour favoriser le développement des compétences en situation, la maturation des étudiants et l'épanouissement de leurs qualités humaines ? Comment amorcer

[133] L. Mees a publié un livre à ce sujet : voir bibliographie
[134] Rapport de recherche "Art-titude" (©CCIP2008, sur demande, en attente de publication)

l'apprendre dans le monde et dans le quotidien, pour qu'il devienne un "apprendre tout au long de la vie et partout" ?

Comment enfin articuler et faire dialoguer, voire métisser savoirs savants et savoirs expérientiels ?

Apprendre à prendre des risques prudents pour une vie réussie d'entrepreneur

Relever les défis du risque et de l'incertitude ... cela ne peut pas s'apprendre d'un coup et à la perfection. C'est sans doute le travail de toute une vie, car la nature des risques évolue, et la nature – toujours vague - des incertitudes aussi. L'entrepreneur n'aura probablement pas les mêmes problèmes au début qu'au sommet ou à la fin de sa carrière. Certains, après des succès succès forts et rapides, rencontrent des problèmes quand ils perdent le contrôle parce que leur etreprise devient trop grande pour être dirigée de façon centralisée. Ou bien, ils peinent à faire face à l'incertitude de la *transmission* de leur affaire au moment de préparer et de prendre leur retraite. Il faut autant apprendre à prendre les problèmes à bras le corps que de lâcher prise. C'est ce caractère inachevable et parfois paradoxal du développement des capacités qui fonde la philosophie de l'*apprendre tout au long de la vie et partout.*

Par ailleurs le travail sur soi, le développement des compétences et de la maturité ne se font pas par segments proprement différenciés, mais exigent une approche holistique. Les épisodes analysés montrent bien que la prise de risque est en relation avec la réflexivité ou son absence, avec la motivation, le narcissisme ou encore l'évaluation de la situation et de ses potentiels. Le narcissisme joue un rôle particulièrement pernicieux dans la prise de risque et la prise de décisions en général. Bergman, Westerman et Daly (2010) montrent à quel point il pose problème dès la formation initiale des managers et parlent d'une marée de narcissisme qui menace de noyer tout le reste[135]. C'est l'ombre de l'imaginaire héroïque attaché à l'acte d'entreprendre. Mais une personnalité narcissique n'est pas seulement déséquilibrée dans son évaluation des situations, mais aussi faible en travail d'équipe et fragile en cas d'insuccès de ses projets. L'entrepreneur engage toute sa personne dans l'acte d'entreprendre: la détermination du stratège doit s'associer à l'agilité du tacticien. Vigilant, réactif et proactif ... il a besoin de *toutes* les qualités. Escalader un mur rocheux exige simultanément une attention et un engagement total. Tout manque de vigilance et de perception périphérique (Day & Shoemaker, 2004) s'y paie cher, parfois avec la vie. C'est probablement une métaphore vive puissante pour le travail de l'entrepreneur qui, lui, risque sa prospérité, parfois sa survie économique.

Pour répondre au mieux à la question comment former à la prise de risque et à la prudence, voici en résumé les dimensions identifiées lors de l'analyse des quatre moments (indiqués par le chiffre correspondant dans les intitulés):

Courage- **Prudence**	**Dimensions/enjeux**	**Présence dans les moments relatés**
	Avoir (pouvoir, argent, statut ...)	1 - 4

[135] "[...]the rising tide of narcissism presents significant problems for organizations, their productivity, and long-term viability." (p.128)

	"Adrénaline" ... défi, esprit du jeu	2 - 3 - 4
	Sécurité (au présent et au futur)	1 – 3 – 4
	Intégration (dans la communauté sociale des entrepreneurs)	1 – 3 - 4
	Valeurs (morales et éthiques)	1 – 2 – 3 - 4
	Image de soi (enjeu narcissique)	3 – 4

Fig.2: Dimensions/enjeux de la prise de risque/prudence

Dans ces six dimensions et enjeux, il y en a d'autres, transversaux, plus cachés, moins conscientisés et la plupart du temps non dits:

- *la peur,* qui se joue entre le "challenge" et le besoin de sécurité (1, 2) et 3,
- *le corps* comme ce qui est visible mais aussi comme bien (à protéger), comme ressource (à utiliser, mais à ménager) et comme difficulté (à gérer),
- *les autres* comme sources d'aide et de reconnaissance, comme concurrents et comme responsabilité, notamment dans le moment 3.

On peut distinguer ici entre deux types de moments. Le premier et le quatrième mettent en scène un échange de paroles, sont plus réflexif (pour le premier) et imaginatif (pour le quatrième. Les moments 2 et 3, pris sur le vif, montrent l'action et ce qui s'y joue dans un corps à corps avec "la bête" (2), c'est-à-dire une situation difficile à évaluer, les autres (2 et 3) et soi-même dans les rochers (3). Les chercheurs face à ces situations font feu de tout bois et mettent en oeuvre aussi bien l'observation plus ou moins participante, selon le cas, et surtout des entretiens de recherche pendant et/ou après le moment qui les intéresse. Il est certain que même en cherchant à effacer au mieux ses manifestations affectives, on influe sur ce qui est dit, surtout en ce qui concerne les enjeux d'argent (pas faciles à avouer pour certains) et narcissiques (également socialement rejetés). Par ailleurs les chercheurs exercent parfois un rôle de pédagogues sans le chercher: en faisant réfléchir au vécu ils amènent une réflexivité et provoquent des apprentissages comme nous l'avons observé à maintes reprises.

Car pour former à la prise de risque et à la prudence – ou mieux à la *prise de risque prudente* – il faut les trois : *l'imagination, l'expérience* et la *réflexivité sur,* mais aussi *dans l'action*. Les trois sont nécessaires pour renforcer la puissance d'agir individuelle et collective qui dépendent en grande partie sur le sentiment de ce que Bandura (1995) appelle *self-efficacy*, une image confirmée par l'expérience de soi comme acteur et auteur.

L'imagination de l'entrepreneur

L'imagination est souvent oubliée au profit de l'*idée* qui peut éclore de façon instantanée, comme dans un flash. Le travail de l'imagination ici est compris comme un processus d'élaboration et peut précéder ou faire suite à l'idée. Scharmer (2009) cite une conversation avec Henri Bortoft où ce dernier explique comment on peut transformer l'imagination en un organe de perception en l'éduquant à recréer les formes de la nature dans chacun de leurs détails. Suivre le devenir des formes naturelles en les imaginant dans leurs transformations, selon lui, nous rendrait peu à peu capables d'utiliser l'imagination de façon plus autonome et non plus comme force de *reproduction* d'images de l'existant, mais comme imagination créatrice de formes originales. Ces formes n'auraient rien d'arbitraire mais s'enracinent dans

une situation donnée, exprimant le potentiel de la situation de façon singulière et pertinente. Il s'agit d'apprendre à *penser le devenir*, de mener ce qui est déjà devenu plus loin dans son développement tout en y accueillant de nouvelles impulsions (les flashs d'idées mais aussi l'irruption de l'imprévu issu de la contingence de la situation). Dans le processus que Scharmer décrit comme prototyping dans le cadre de de sa technique d'innovation collective (la "théorie U"), il s'agit justement d'imaginer des solutions en phase avec une situation donnée et après avoir co-évalué et "médité" celle-ci en groupe.

Senge (1990) parle de construction de scénarii, quand l'entrepreneur (ou le manager) tente d'imaginer la réalisation de son idée et les conséquences possibles. D'après lui cela exige "systems thinking" et "process thinking", termes dont la teneur semble proche de l'imagination créative.

Cette qualité d'imagination mène à des projets tout à fait différents de ceux qui ont tant rebuté Jason Freedman quand il a observé des *pitch* de projets d'entreprise chez les étudiants d'écoles de management. Au lieu de partir d'un projet pour faire un maximum de profit en produisant et en vendant n'importe quoi, on part d'une situation et d'une vision holistique des possibles souhaitables dans l'évolution de cette situation. C'est une approche qui intègre d'emblée la dimension RSE, car on cherche à imaginer *toutes* les conséquences possibles des scenarii que l'on projette. Les notions de risque et de prudence prennent également une tonalité particulière dans une telle approche: elles concernent *l'ensemble de la situation* et non seulement l'entrepreneur qui pour le coup cesse de se rêver comme naturellement central dans l'affaire. L'approche holistique lui permet d'aller au-delà du narcissisme qui consiste à croire que l'on entreprend que dans son seul intérêt égoïste. Entreprendre affecte l'ensemble du corps social et la biosphère. Les risques sont partagés entre tous les acteurs, même les moins actifs dans la situation. Entreprendre devient un acte culturel, social et politique autant qu'économique et mérite en tant que tel non seulement une contrepartie matérielle, mais aussi de la reconnaissance sociale. Caroline (moment 3) sera peut-être une entrepreneure de ce genre, à tendance sociale et solidaire. Dans l'épisode décrit, elle cherche modestement à faire au mieux et ne se contente pas d'arriver au sommet, mais facilite ensuite l'ascension des autres.

L'expérience

L'expérience en elle-même n'a pas beaucoup d'importance et reste au niveau de l'acquisition de réflexes, si elle n'est pas transformée en connaissances et en conscience. Pour cela des méthodes efficaces existent depuis longtemps et ont été particulièrement explorées et affinées par Kolb & Fry (1975), Schön (1983), Kolb (1984), et Mezirow (2001).

L'équipe du CIRPP[136] a élaboré un modèle d'apprentissage expérientiel en trois variantes (Fourcade & Krichewsky & Sumputh, 2011):

- Apprendre à partir de l'expérience d'autrui (récits, méthode des cas, observation extérieure);
- Apprendre à partir de ses propres expériences (méthodes d'histoires de vie, théâtre de l'opprimé, écriture de journal etc., écriture de dossier VAE);
- S'expérimenter en situation dans le cadre d'un projet (alternance, méthodes projet, jeux de formation , recherche-action etc.).

[136] CIRPP: Centre de Recherche et d'Innovation en Pédagogie de Paris. C'est un laboratoire de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris au service de ses écoles.

Ces différentes approches expérientielles apportent chacune quelque chose de spécifique. Pour la prise de risque prudente l'étudiant peut en tirer beaucoup:

- Les récits d'expériences d'autrui peuvent lui éviter de faire certaines erreurs-types naives qu'il écarte d'emblée parce qu'il en a déjà compris le mécanisme en l'imaginant.
- Le retravail de ses propres expériences permettent de mieux se connaître et d'identifier quelles sont ses ressources déjà éprouvées face aux situations difficiles, mais aussi: quelles sont les "zones de vigilance" (ou faiblesse).
- S'expérimenter de façon intentionnelle permet de développer de nouvelles compétences de façon ciblée, surtout si l'on pratique cette forme d'apprentissage à la suite des deux autres.

Pour l'apprentissage de la *prise de risque prudente,* l'expérience nous semble une source indispensable. Bien que l'on peut supposer que l'expérience non réfléchie "nous travaille sans que nous le sachions vraiment" (Schön, 1983; Verrier, 2006), on en démultiplie les effets en pratiquant des formes de restitution et d'analyse réflexive. Même si la symbolisation par la parole comporte des risques de déformation (Paul & Clavier, 2007), elle permet la consolidation des expériences en savoirs (Lainé, 2005).

Restitution, réflexion et dialogue

Le retravail de l'expérience peut revêtir de nombreuses formes produisant chacune des effets spécifiques. Dans l'espace francophone, des recherches ont été menées dans des contextes institutionnels et disciplinaires très variés: par exemple en relation avec la clinique de l'activité et l'autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000), la VAE, l'analyse du travail à partir de l'ergologie (Schwartz, 1988; Champy-Remoussenard, 2005) et les approches socioconstructivistes (Jonnaert 2009). Elles permettent de distinguer l'explicitation (descriptive), l'analyse (identifier les facteurs) et la critique (pertinence de l'agir, de l'impact, questionnement du sens) et mobilisent la mémoire, l'imagination, la réflexion, la pensée contextualisée et complexe et le jugement. C'est une intériorisation et une ré-appropriation de l'expérience, et mène à une consolidation des apprentissages (Lainé, 2005). Senge (1990) insiste sur la maîtrise (personal mastery) dans l'agir qui ne serait accessible que grâce à une introduction toujours plus forte de la réflexivité *dans* l'action. Or, le développement de la réflexion *dans* l'action pose des problèmes de rupture de la fluidité de l'action. Il peut y avoir des moments de conflit des temporalités entre processus de réflexion et processus de l'action. Dès 1810 parût un essai très intéressant de Heinrich von Kleist sur la tension entre l'action et la conscience qui, en Allemagne, fait toujours référence. Il y décrit la destruction du mouvement "naturel", fluide, gracieux et intuitif, par la prise de conscience. Il avance la thèse qu'une fois cette destruction opérée, l'homme ne peut retrouver la grâce du mouvement que par la conscientisation totale, la maîtrise parfaite de chaque détail. Yehudi Menuhin (1977) décrit comme il a dû dépasser sa façon purement intuitive de jouer le violon à la façon des gitans quand il était encore un enfant. Il jouait parfaitement bien. Le fait de conscientiser son jeu lors de cours de musique pris à l'adolescence a détruit en un premier temps cette fluidité "naturelle". Par la suite il a mis des années à d'abord reconquérir et ensuite à peaufiner la beauté de son jeu tout au long de sa vie en apprenant en dialogue avec des maîtres qui avaient conscientisé et formalisé leur pratique.

À part le conflit de temporalités de processus, l'origine de ces phénomènes de rupture est la dissociation qui se produit par le questionnement. Celui-ci scinde le monde en sujet/objet, connu/inconnu, certitudes/incertitudes, confiance/doute, et produit un oscillement, un

vacillement, un flottement psychique et un tâtonnement qui empêchent le questionnant de se couler intégralement dans le mouvement.

Il se peut que chercher d'emblée à réfléchir *pendant* l'action ne soit pas la voie idéale. Réfléchir souvent avant et après l'action, par contre, aguise notre attention, nous sensibilise et entraîne une vigilance "périphérique", ce qui nous permet de mieux nous orienter à chaque instant au cours de l'action. C'est une sorte d'incorporation de la réflexivité qui devient ainsi une seconde nature en évitant, ou au moins en atténuant, le phénomène de la scission.

De nombreux dispositifs de retravail de l'expérience incluent le dialogue avec autrui pour sortir des référentiels étroits de nos habitudes mentales. S'il n'y a pas de dialogue ou un questionnement comme dans les entretiens d'explicitation (Vermersch 1994), il y a parfois des dispositifs qui font tiers, provoquant des décalages et des surprises: par exemple la méthode SOSIE (Oddone & Re & Briante, 1977) ou l'autoscopie (Lecointe 1985).

De notre point de vue ces méthodes ont souvent le défaut d'adresser trop exclusivement les aspects cognitifs de l'activité. Dans un travail sur la prise de risques, cela ne saurait suffire. Les enjeux et les dimensions affectifs et identitaires doivent être inclus dans le retravail. Nous considérons *l'écoute mythopoétique* des dimensions existentielles de l'agir, décrite et théorisée par Réné Barbier (1997) dans *L'Approche transversale,* comme un complément indispensable aux techniques évoquées.

Ces dimensions affectives et imaginaires sont plus souvent travaillées dans le courant des sciences de l'éducation s'intéressant aux histoires de vie (Pineau & Le Grand, 1993; Dominicé, 1990 et 2002; Ha Vinh Tho, 2006; Delory-Momberger, 2000) que dans celui de l'analyse du travail, dont la focale est sur le cognitif et, depuis quelques années, sur le stress.

Cependant: avant d'être un contemplatif, un être de recherche et de réflexion, l'entrepreneur est un homme -ou une femme – d'action. Sa réalisation de soi dépend de l'action. L'expérience réfléchie, l'imagination et la recherche continue d'apprendre des situations et des autres par le dialogue sont, en fin de compte à mettre au service de la *puissance d'agir* de l'entrepreneur et en garantissent la qualité.

La puissance d'agir, mais en évitant le n'importe quoi !

D'après Spinoza (1677) et Nicolas Go (2004) la puissance d'agir et d'exister, sans laquelle l'entrepreneur n'est pas pensable, s'origine dans la joie et l'expérience de la liberté. Réduire l'esprit d'initiative et d'entreprise à la seule dimension de l'âpreté au gain, à la course aux profits paraît bien trop étroit. L'argent permet d'accroitre la puissance d'agir, peut apporter une certaine gloire et reconnaissance sociale au sein des sociétés capitalistes. Il sert, aux yeux de certains, comme preuve de la validité de l'idée sur laquelle l'entreprise (ou l'initiative) a été conçue. Il est donc important, mais toujours *par rapport à autre chose*. Il n'a aucune valeur en soi à part sa valeur symbolique et la possibilité de pouvoir se transformer en tout ce qui est vendable.

L'argent, s'il contribue à la puissance d'agir, n'en est qu'une ressource parmi d'autres. La puissance d'agir permet à l'homme de s'épanouir, c'est-à-dire d'*exister* en actualisant son potentiel et de réaliser ce qui fait sens pour lui. Sur le plan affectif cela s'accompagne de joie, tandis que sur le plan social cela crée du lien: des alliances, des amitiés, des communautés de pratiques, des partenariats, des collectifs de travail. C'est une source de motivation intrinsèque continue et permet de dépasser narcissisme, la dimension un peu étriquée du *JE* pour entrer dans la convivialité du *NOUS*. Car le narcissisme est toujours dû à un manque, une fascination

par une image inatteignable, tandisque la puissance d'agir se fonde sur la valeur positive du sentiment d'efficacité de soi (la "self-efficacy" de Bandura, 1995)

Or, au-delà d'une confiance en soi face aux défis académiques, l'entrepreneur a surtout besoin de se prouver sur le terrain, c'est-à-dire de faire des expériences dans le monde réel. Ce n'est que là qu'il peut apprendre à osciller autour du point d'équilibre subtil et toujours instable entre prise de risque et prudence en évitant de tomber dans les extrêmes de la témérité ou de la pusillanimité:

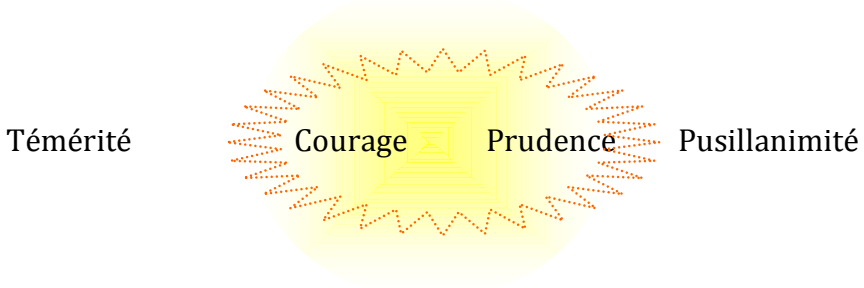

Fig. 3: Face au risque et à l'incertitude: osciller autour d'un équilibre courage-prudence

Le même schéma permet de définir une posture en équilibre instable entre les extrêmes du narcissisme et de la dévalorisation de soi, car le problème du narcissisme ne peut pas non plus se régler par une attitude du tout ou rien (fig.4).

L'oscillation entre des valeurs moyennes en évitant des extrêmes pathologiques est un paradigme de base qui configure de très nombreuses attitudes humaines "équilibrées" (générosité et sens de l'économie sont ainsi le milieu entre l'avarice et la prodigalité; la fierté et la modestie évitent les extrêmes de l'orgueil et de la servilité...).

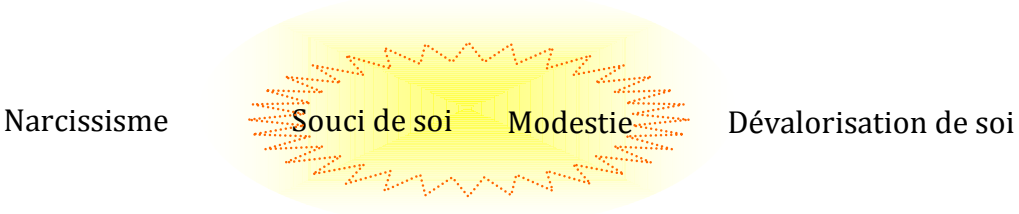

Fig.4: Dans le souci d'un sentiment sain d'auto-efficacité: un équilibre entre les extrêmes pathologiques du narcissisme et de la dévalorisation de soi

Le "juste milieu" dans cette approche n'est pas une norme rigide ou un principe, mais une posture souple, dynamique, qui se joue au gré de la situation dans sa double dimensions intérieure et extérieure.

Il est certain qu'inclure de telles idées dans la formation au management et à l'entrepreneuriat demande aux formateurs aussi une grande maturité, une souplesse des postures, de l'imagination évaluative pour prendre conscience non seulement de ce qui est déjà là, accessible au contrôle et à la mesure, mais aussi de ce qui veut et peut émerger dans l'incertitude d'une situation non stabilisée.

Conclusion: pour une école "courageuse" (et prudente) et une formation de formateur nouvelle.

Intégrer l'imagination, l'expérience et le retravail réflexif dans les cursus de formation des entrepreneurs et, plus largement, des managers - dont l'entrepreneuriat est souvent l'une des fonctions - nous semble une piste prometteuse et encore trop peu exploitée. Le fait même qu'une école innove et expérimente, a probablement déjà un effet dynamisant sur l'ambiance qui y règne en favorisant l'esprit d'initiative chez certains membres de la communauté éducative. Demander aux étudiants de co-concevoir et de co-évaluer les modules de formation et les projets éducatifs les responsabilise et leur permet de se sentir partie prenante dans leurs projets de formation au lieu de subir un projet institutionnel. Ce sont là de bonnes conditions pour développer *l'apprendre tout au long de la vie et partout*. Nous avons pu observer un exemple d'une telle démarche en nous rendant début 2011 à l'école d'ingénieurs *Olin College*[137] dans la banlieue de Boston. Les étudiants et leurs professeurs y forment une communauté de recherche et d'apprentissage, travaillent pour avec entre autres des entreprises bio-médicales, résolvent leurs problèmes relationnels et organisationnels ensemble dans des groupes qui ressemblent aux conseils d'établissement des écoles de la pédagogie institutionnelle (Oury, Freinet etc.). L'autonomie des étudiants et la démocratie d'école y sont des valeurs très fortes et permettent aux étudiants un engagement extrêmement fort dans leur école qui, depuis dix ans, réunit tous ses acteurs dans une grande aventure partagée.

La pédagogie active n'y est pas un complément, mais au coeur même de l'apprentissage.

Aux professeurs, le fonctionnement par projets et la pédagogie de l'expérience permettent d'échapper à la routine et de se vivre dans de nouvelles postures comme celles d'animateur, de facilitateur, de consultant, d'accompagnateur et - pourquoi pas – de praticien-chercheur. L'expérience d'Olin montre bien que des professeurs, formés de façon traditionnelle, peuvent élargir leurs registres d'action pédagogiques peu à peu par la pratique réfléchie en commun si le contexte organisationnel le permet. Dans le cas de la fondation d'Olin c'était voulu et pensé depuis le début: les fondateurs ont initié un co-développement institutionnel, groupal et individuel en fournissant les moyens - y compris financiers – adéquats. La visée (et la vision) étaient définies, mais l'élaboration du chemin était laissée aux parties prenantes qui ont réussi à réaliser un genre d'*utopie concrète*. En ce moment même une expérience est en cours à Babson College, une institution de formation à l'entrepreneuriat qui tente d'adopter la démarche pédagogique d'Olin en l'accordant à la culture de leur école. En France nous espérons mettre en place un partenariat entre Olin et l'ESIEE (une école d'ingénieurs de la région parisienne) en commençant par une recherche commune sur l'autonomie des étudiants, son évaluation et des dispositifs pour la renforcer. La formule du praticien-chercheur et l'idée du co-développement organisationnel et professionnel nous semblent très prometteuses pour la transformation de la formation des entrepreneurs comme d'ailleurs d'autres catégories professionnelles. Cette démarche est au centre du travail de notre groupe de recherche CIRPP et continue de se développer en interaction à la fois avec les écoles de notre institution et des partenaires dans le monde entier.

Bibliographie

Ardoino, J. (1990). « Autorisation » in *Encyclopédie Philosophique Universelle*, les notions philosophiques,dictionnaire, 2 T.Paris : PUF. Consulté le 5-1-2009 at

[137] Pour se renseigner sur Olin College, voir leur site: http://www.olin.edu/

http://jardoino.club.fr/TextesThematique.htm .

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives.dans Pratiques de formation. Analyses. N° 25/26, p.9-34.

Ardoino, J. (2006). A propos des concepts d'"articulation", de "situation" et de "dispositif". téléchargé le 29/6/2008 à 6h58 sur http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=573 .

Arnaud, N. (2007). Étudier, relever et analyser la communication organisationnelle en situation de gestion, ou comment accéder à la conversation et aux textes. Dans *Communication et organisation. N°32* "La ville dans tous les sens." P.168-191.

Bandura, A., (1995, dir). *Self-efficacy in changing societies*, New York: Cambridge University Press.

Barbier, R. (1997). *L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos.

Barbier, R. (2006). Spiritualité laïque – une expérience de pédagogie active. Accédé le 25/08/2011 sur http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=556 .

Bergman, J. Z., Westerman, J. W., & Daly, J. P. (2010). Narcissism in Management Education. *Academy of Management Learning & Education*, *9*(1), 119-131.

Bolle de Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance: émergence de trois notions sociologiques. dans *Sociétés* 2003/2 N° 80, p.99-131.

Bureau, S. & Fendt, J. (2009). Apprendre a entreprendre ? Essai par la derive. Contribution au *6ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat* 19 au 21 novembre 2009 à Sophia Antipolis.

Bureau , S. & Fendt, J.& Pierre Tectin, P.(2011) Quand l'académisme scientifique remet en cause l'académisme pédagogique : le cas des formations en entrepreneuriat. Dans : *Pratiques de formation. Analyses."La formation des managers"(coord. Fourcade, F. & Krichewsky, M)* N°60/61. Juillet 2011, p. 153-182.

Castoriadis, C. (1996). *La montée de l'insignifiance.* Les Carrefours du Labyrinthe IV. Paris : Ed.Seuil.

Champy-Remoussenard, C. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation , dans *Savoirs* 2/2005 (n° 8), p. 9-50.

Clot, Y. & Faïta, D. Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Dans *Pistes* Vol.2,N°1. Mai 2000, p.17-25.

Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.M. Baudouin & J. Friedriech (eds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Comte-Sponville, A. (2004). *Le capitalisme est-ilmoral* ? Paris: Livre de poche.

Day, G. S., & Schoemaker, P. (2004). Peripheral Vision: Sensing and Acting on Weak Signals. *Long Range Planning*, *37*(2), 117-121.

Debord, G. (1956). Théorie de la dérive. Les Lèvres nues. Réédité dans Mosconi P. (dir.

1997), *Internationale situationniste*. Paris : Fayard, 51□55.

Delmar, F., & Shane, S. (2003). Does business planning facilitate the development of new ventures? *Strategic Management Journal*, 24(12), 1165-1185.

Delory-Momberger, C. (2000*). Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation.* Paris: Anthropos.

Dominicé, P. (1990 et 2002) *L'histoire de vie comme processus de formation.* Paris: L'Harmattan.

Facchini, F. (2007). L'entrepreneur comme un homme prudent. *La Revue des Sciences de Gestion*, 226-227(4-5), 29-38.

Fayolle, A., Dubard-Barbosa, S., & Kickul, J. (2008). Une nouvelle approche du risque en création d'entreprise. *Revue française de gestion*, 185(5), 141-159.

Flanagan, J.C. Y (1954). The Critical Incident Technique. in *Psychological Bulletin*, Vol. 51, No. 4, July 1954., p. 327-358.

Fourcade, F. & Krichewsky, M. & Sumputh, M.(2011) Empty Habitable Frameworks for

Transformative Learning: A Concept For Management and Management Education ? Actes *Transformative Learning Conference,* Athènes 27-29 Mai 2011. Consulté le 7-15-2011 à http://www.tlcathens2011.gr/

Freedman, J. (2011). Blog : http://www.humbledmba.com/why-are-business-schools-failing-at-the-educa accédé le 2 août 2011.

Freud, S. (1914). Zur Einführung des Narzissmus. in *Jahrbuch für Psychoanalyse*, 6, 1-24.

Girin, J. (1990). L'analyse empirique des situations de gestion : élément de théorie et de Méthode. in A.-C. Martinet (coord.), *Epistémologie et Sciences de Gestion*, Paris: Economica, 1990, 141-182.

Go, N. (2004). *L'art de la joie. Essai sur la sagesse.* Paris : Buchet-Chastel.

Ha Vinh Tho (2006). *De la transformation de soi. L'éducation des adultes au défi des histoires de vie*. Paris: L'Harmattan.

Hess, R. (2006).Rythmanalyse et théorie des moments. Dans *Pratiques de formation. Analyses*. N° 50/51, p. 109-126.

Honig, B. (2004). Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning, in *Academy of Management Learning & Education*, 3(3), 258-273.

Jonnaert (2002, rééd. 2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique* . Bruxelles: De Boeck.

Knight, Frank H. (1921). *Risk, Uncertainty, and Profit.* Boston: Houghton Mifflin.

Kirzner I. M. (1997). Entrepreneurial Discovery and the Competitive Market Process: An Austrian Approach. in *Journal of Economic Literature*, 35(1), 60-85.

Kolb, D. A. (1984*). Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Kolb. D. A. and Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. in C. Cooper (ed.) *Theories of Group Process*, London: John Wiley.

Lainé, A. (2005). *Quand l'exérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis.* Toulouse: Érès.

Le Breton, D. (2010). Évaluation des dangers et goût du risque. *Cahiers internationaux de sociologie*, 128-129(1-2), 267-284.

Lecointe, M. (1985). Vidéo-formation : miroir, mémoire, pouvoir.... In: *Revue française de pédagogie*. Volume 72 N°1, 1985. 31-40.

Martha, C. (2002). Étude du sens des conduites à risque actuelles. *Sociétés*, *77*(3), 55-68.

Menuhin, J. (1977). *Voyage inachevé*. Paris: Seuil.

Mees, L.F. (1987). *Tiere sind was Menschen haben.* Stuttgart: C.Mellinger Verlag.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale.

Mintzberg H.,(1998/2004). *Des managers des vrais, pas des MBAs !* Editions d'Organisation, (édition originale en anglais : We want managers, not MBAs, 1990).

Moreno, J.L. (1965/2007) . *Psychothérapie de groupe et psychodrame*. Paris: P.U.F. coll. Quadrige.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe* . Paris : ESF.

Oddone, I. & Re, A. & Briante, G. (1977). *L'esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro.* Torino: Einaudi.

Paul, M. & Clavier, L. (2007). Le Statut de la parole en Validation des acquis de l'expérience. In *Recherches en Éducation*, n°2, janvier 2007, p. 68 à 80.

Peretti-Watel, P. (2003). Interprétation et quantification des prises de risque délibérées. *Cahiers internationaux de sociologie*, 114(1), 125-141.

Peretti-Watel, P. (2005). La culture du risque, ses marqueurs sociaux et ses paradoxes. *Revue économique,* 56(2), 371-392.

Petriglieri, G., & Petriglieri, J. L. (2010). Identity Workspaces: The Case of Business Schools. *Academy of Management Learning & Education*, *9*(1), 44-60.

Pineau, G.& Le Grand, J.-L. (1993), *Les histoires de vie*. Paris: P.U.F., Coll. Que sais-je?

Sanders, W. G., & Hambrick, D. C. (2007). Swinging For The Fences: The Effects Of Ceo Stock Options On Company Risk Taking And Performance. *Academy of Management Journal*, *50*(5), 1055-1078.

Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization.* New York: Doubleday Currency.

Scharmer, C.O. (2009). *Theory U. Leading from the Future as It Emerges. The Social Technology of Presencing.* Foreword by Peter Senge.San Francisco: Berrett-Koehler.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schumpeter, J.A. (en langue allemande en 1926 - 2ème édition 1935). *Théorie de l'évolution économique.* Paris: Dalloz.

Schwartz, Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail.* Paris: Messidor.

Schoemaker, P. J. H. (2008). The Future Challenges of Business: Rethinking Management Education. *California Management Review*, *50*(3), 119-139.

Spinoza, B. (1677, éd. traduite en fr. 1842 par Saisset). *Éthique, partie III. De l'origine et de la nature des passions.* Téléchargé le 15/05°/2010 à : http://fr.wikisource.org/w/index.php?title=L%E2%80%99%C3%89thique/Partie_III .

Vergnières, S. (2001). Aristote (384-322 av. J.-C.) □: prudence, action et vie heureuse. *Hors collection Sciences Humaines*, 68-76.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation.* Paris : ESF.

Verrier, C. (2006). Expérience réfléchie et expérience non réfléchie. In: Bezille, H. & Courtois, B. (2006 coord.) *Penser la relation expérience-formation.* Lyon: Chronique Sociale. P.71-79.

von Kleist, H. (1810, rééd. 2007). *Über das Marionettentheater.* Frankfurt: Puppen & Masken.

2.4.8

Krichewsky, M. & Fourcade F. (2011). « Maîtriser le "mou" : stratégies pour rendre fiable, identifiable et critiquable un dispositif de recherche souple, vague et foisonnant. » dans Bertin, G. (coord.) Actes du *Congrès AFIRSE/UNESCO*, Paris, 14 au 17 Juin 2011.

Cette contribution comprend deux parties. La première présente le terrain : une recherche doctorale en cours avec ses difficultés (subjectivité et foisonnement) et les cinq stratégies employées pour les surmonter. La deuxième partie cherche à en tirer des conclusions pour créer un "environnement" favorable à des recherches qui se donneraient comme critères de réussite d'être "*opérationnelles*, *plausibles, réflexives* et *communicables".*

I.

Une doctorante face à la complexité de sa recherche

Première phase d'une recherche doctorale : chaotisation du projet par la rencontre avec le terrain.

La démarche de recherche présentée ici s'inscrit dans le paradigme complexe (Morin, 2005). Elle « chemine dans le brouillard » (Day & Shoemaker, 2004) cherchant à créer de l'ordre à partir du chaos par un effort continu de clarification, d'élagage de trop nombreuses problématiques secondaires qui ne cessent de germer et par un processus spiralé de production de savoirs provisoires suivis de mises à l'épreuve et en question afin de les « durcir » ou de les écarter comme trop fragiles. Becker (2009, p.6) décrit bien le manque de visibilité au début d'une recherche qualitative: "Les bons chercheurs savent qu'ils commencent leur travail en ne sachant que très peu de choses sur leur objet d'étude, et utilisent ce qu'ils apprennent jour après jour pour guider leurs décisions ultérieures quant à savoir quoi observer, qui interviewer, que chercher, quelles questions poser."

Un projet de thèse, co-financé par un commanditaire, qui devient par la suite employeur, se déroule dans un contexte où le chercheur ne maîtrise pas *tous* les aspects de sa démarche.

Dès l'origine c'est un "projet visée" (Ardoino, 1984) et non pas un projet programme. Il s'agit de comprendre les intentions, les enjeux conscients ou inconscients et l'intérêt potentiel de la politique européenne d'introduction des compétences clé non techniques dans la formation professionnelle (Recommendation UE Déc. 2006)[138]. Une première analyse (Krichewsky 2008) met au jour l'idéologie d'adaptation et de performance sous-jacente au texte politique. Pour une série de contrats de recherche centrés sur les compétences clé (soft skills) chez les managers, la chercheure produit des protocoles de recherche spécifiques autour d'expérimentations pédagogiques dans des écoles de management. De nombreux entretiens avec les professeurs, les étudiants et les managers pédagogiques sont menés. Un peu plus tard, une étude par questionnaires (140 réponses) sur les besoins de formation des *top managers* d'une multinationale de l'industrie aéronautique et spatiale confirme la nécessité d'inclure les "soft skills" dans la formation de ce public.

En début de troisième année de thèse, avec l'embauche de la doctorante par le laboratoire de R&D pédagogique (au service de 11 écoles), l'implication de la chercheure dans son terrain se complique. Désormais les enjeux institutionnels et de "performance" prennent autant

d'importance que les schèmes de sens (Mezirov 1997), les liens affectifs et les représentations sociales (Jodelet, 1984). Il y a un danger permanent de confusion entre la posture du chercheur avec son enjeu de production de connaissances, celle de l'évaluateur qui cherche à accompagner le changement voire celle de l'expert en formation professionnelle. Or, comme Ardoino (1990) l'a montré: ces postures doivent être soigneusement distinguées et articulées (Vial, 1997a; de Ketele & Maroy, 2006) pour éviter une pollution excessive du terrain par le chercheur (subjectivité) et l'empiètement sur l'espace d'autonomie des professionnels de terrain.

Les enjeux de la recherche exigent à la fois une conscientisation des risques d'une subjectivité excessive et des stratégies pour la limiter ou la compenser.

Le deuxième grand problème est le foisonnement des sous-problématiques induites par la multitude des enjeux et des activités de terrain. Autour de son projet, et en interaction avec les projets des autres acteurs, la "production" est triple: axiologique, praxéologique et formative. Les problématiques évoluent de mois en mois. Chaque rencontre déclenche de nouveaux questionnements. Aucun *research design* ne saurait être plus éloigné d'un protocole maîtrisé de recherche expérimentale, même si des ressources comme les manuels de Grawitz (1976) et celui, plus récent, de Huberman et Miles (2002) peuvent aider à éviter certains pièges méthodologiques.

Stratégies pour créer un ordre souple et limiter ou compenser la subjectivité

Première stratégie: l'accompagnement

"On comprend : c'est le bordel dans ta tête !" . Ce diagnostic du commanditaire devenu employeur-manager et, par sa fonction de directeur scientifique du laboratoire, également accompagnateur au quotidien de la recherche doctorale, devient la base de la "thérapie", c'est-à-dire des stratégies de structuration et de réflexivité. C'est à la chercheure de la trouver elle-même. L'accompagnateur, exerce une fonction de régulation : par sa présence, en questionnant voire en critiquant les démarches et productions et en mettant à disposition un espace-temps transitionnel (Winnicott, 1971; Krichewsky, 2009) à la fois stimulant et sécurisant.

Lui aussi doit distinguer et articuler les rôles et postures (manager, chercheur, directeur de recherche).

Deuxième stratégie: des moments de réflexivité après-coup

En réponse au constat d'une complexification débordante, la chercheure prend du recul et examine le chemin parcouru depuis le début. Dans le cheminement à première vue chaotique, elle identifie des phases distinctesce qui permet de prendre la mesure du chemin parcouru et de celui qu'il reste à faire.

Troisième stratégie: trianguler

La *triangulation* vise à donner une image plus juste de la situation (Altrichter, Feldman, Posch & Somekh , 2008, p.147). D'après O'Donoghue & Punch (2003, p. 78) en croisa les données de sources multiples. Sans éliminer les données atypiques, il s'agit d'interroger leur signification.

D'après Danvers (2003), la triangulation se pratique non seulement au niveau des données,

mais aussi du temps, des lieux, des méthodes, voire des postures sous cette forme très intéressante qu'il appelle "triangulation interne" qui "cherche à déterminer les motivations des chercheurs pour fournir telle ou telle information." (583) Les résultats sont et seront toujours provisoires. De nouvelles données ou de nouveaux points de vue sont susceptibles de modifier, voire de bouleverser nos constructions théoriques. Ces bouleversements concernent plus l'aspect syntagmatique de la recherche (les mises en perspective des résultats) que les concepts que nous élaborons. Les concepts risquent davantage de tomber un jour en désuétude au profit de nouveaux concepts "sensibilisants" puissants (Glaser & Strauss, 1967) pour mettre au jour de nouveaux aspects dans le champ de recherche.

La combinatoire de méthodes qualitatives et quantitatives serait devenue monnaie courante en Sciences de l'éducation (Crahay, 2006). Ici, pour identifier les compétences clé à développer et les démarches des enseignants nous croisons des données quantitatives (questionnaire) avec des entretiens d'approfondissement. Une autre triangulation consiste à mener plusieurs entretiens avec les mêmes personnes (managers, enseignants) à quelques mois d'intervalle. L'acculturation de la chercheure à son milieu d'investigation provoque des changements de schèmes de sens. Cependant: tout en se familiarisant avec l'inconnu, il faut rester "chercheur et étranger" (Agar, 1996). Il ne s'agit pas "d'épouser le terrain" (le fameux "going native": voir Adler & Adler & Rochford, 1986), mais de fréquenter le terrain dans un va-et-vient, un apprentissage continu et une mise à l'épreuve répétée des interprétations.

Quatrième stratégie: la "vie de laboratoire" et le dialogue

Dans les sciences naturelles, les chercheurs bénéficient d'une "vie de laboratoire" comme certains artistes anciens d'une "vie d'atelier". La description passionnante de Latour et Woolgar (1988) ne vaut pas ou peu pour les Sciences Humaines et Sociales. Les joutes de paroles, disputationes des Scholastiques, sont devenues rares malgré la persistance des détestations entre écoles et chapelles.

Or, le dialogue entre chercheurs se réclamant de points de vue et de références très diverses nous semble primordial pour la recherche. Dès 1957 Sigismund von Gleich avait publié "Die Wahrheit als Gesamtumfang aller Weltansichten" qui relativise ce que la conscience subjective peut saisir de la réalité en croyant – à tort – posséder la vérité. D'après cet auteur, la vérité –inatteignable par nature – ne peut être représentée que comme l'ensemble (théorique) de ce que toutes les consciences à travers l'ensemble de l'histoire en pensent. En 1983 le livre de Nancy Hartsock (1983) développe la théorie des points de vue *(standpoint theory*) dont les mouvements féministes se sont emparés avant qu'elle ne se diffuse plus largement, jusqu'en sciences de gestion (Adler & Jermier, 2005). Il s'agit d'un relativisme "raisonné", car il ne rejette ni le caractère de vérité partielle (et partiale) produit par le sujet, ni la possibilité d'élargir le point de vue de chacun. L'empathie, l'écoute, une recherche itérative ou systématique sont des conditions pour des déplacements de regard visant une vue panoptique pourtant impossible à atteindre. La recherche devient une sorte d'apprentissage collectif basé sur le dialogue. (Isaacs, 1993; Baker, Jensen & Kolb, 2002). La multidimensionnalité de l'objet de recherche qui se révèle aux regards multiples complète la multiréférentialité (Ardoino 1988) dans la construction du cadre théorique.

La contradiction et la critique sont essentielles pour assurer la qualité de la recherche. Le consensus mou empêche la science, tandis que les attaques personnelles inhibent toute prise de risque et détruisent la confiance nécessaire à la vie de laboratoire comme à celle de la communauté scientifique dans un sens plus large. Dans le cas de nos recherches au CIRPP nous avons trois espaces-temps de parole en interne pour co-évaluer et piloter nos recherches:

- le chercheur collectif d'une "recherche-action existentielle" (Barbier, 1996) réunissant praticiens et chercheurs,
- un comité de pilotage réunissant les chercheurs professionnels,
- des réunions thématiques selon les besoins.

Le mode coopératif permettent le questionnement et la critique bienveillante. Les effets de la hiérarchie, de l'ancienneté et le pouvoir institutionnel des chercheurs y sont comme suspendus. Le directeur du laboratoire ou l'influent conseiller scientifique s'interdisent de *censurer* la parole et les prises de position des chercheurs juniors ou des praticiens-chercheurs.. L'intelligence collective réflexive, la coopération scientifique au-delà des cloisons disciplinaires, des projets de coopération internationale visent à stimuler et à faire rayonner la vie du laboratoire en formant avec d'autres lieux de R&D en sciences humaines une sorte de rhizome.

Cinquième stratégie: l'explicitation des implications

Les implications de tout chercheur dans sa propre histoire, sa culture, son contexte professionnel et ses dépendances socio-économiques imprègnent tous les moments et les choix de la recherche. Il n'y a que l'explicitation et l'explication des implications aux "consommateurs" de la recherche qui peuvent y pallier dans une certaine mesure. Lors d'une discussion entre doctorants, la question a été soulevée s'il fallait inclure une analyse de ses implications dans le corps de la thèse ou la mettre en annexe. Nous pensons qu'il faut l'inclure dans le corps du texte, mais en veillant à ce qu'elle ne devienne pas trop "bavarde".

II. Entre le dur et le mou : la recherche, une activité située et réflexive

La dureté une illusion ?

La "dureté" des sciences consisterait en l'absence prétendue ou réelle de subjectivité dans ses résultats comme dans ses procédés. Le paradigme rationnel (le "ou" de Morin, 2005) et la logique aristotélicienne du tiers exclu permettraient une objectivation. Ludwik Fleck (1935) a montré que cela est illusoire, en tout cas pour des objets complexes comme les maladies. Le choix des concepts clé qui structurent la théorie est culturellement, socialement et historiquement déterminé. D'après Fleck, rien ne rend la médecine occidentale plus "vraie" que la médecine chinoise ou japonaise. Comme tout système explicatif, elle exclut ce qui la contredit: " Une fois formé, un système d'opinion parfaitement organisé et fermé sur lui-même, possédant de nombreuses particularités et de nombreuses relations, perdure dans le temps, résistant à tout ce qui le contredit." (p.55) Quand on ne peut plus nier les contradictions, on cherche à les expliquer coûte que coûte faisant ce que Fleck appelle "le fameux travail de conciliation"(p.62). "Un énoncé, une fois rendu public, appartient dans tous les cas aux forces sociales qui forment des concepts et créent des habitudes de pensée. Il détermine, de concert avec tous les autres énoncés, "ce qu'il n'est pas possible de penser autrement"(p.71). Le chercheur est nécessairement pris dans ces systèmes de pensée tout comme les prisonniers dans la caverne de Platon. Ils ont la tête attachée et ne peuvent regarder que les ombres sur l'écran devant eux. Pour gagner un peu de liberté de mouvement, le premier pas est de comprendre les entraves. Car "l'acte cognitif n'est en aucun cas le processus individuel d'une « conscience » théorique « existant de toute façon » ; il est le résultat d'une activité sociale, puisque l'état des connaissances du moment dépasse les limites imposées à un individu." (p.73) Notre dépendance se répercute jusque dans la structure fine de notre pensée qui dépend en grande partie de la langue: "L'acte cognitif est l'activité humaine la plus conditionnée qui soit par le social, et la connaissance est tout simplement une création

sociale. Rien que dans la construction de la langue se trouve déjà une philosophie contraignante de la communauté, rien que dans les mots pris isolément sont déjà données des théories complexes." (p.78)

Derrière le désir d'une science "rassurante", parce que "dure", il y a plusieurs fictions:

- Que le processus scientifique serait une accumulation maîtrisée de savoirs: chacun, par sa recherche, y apporterait une petite pierre pour édifier le grand édifice où chaque éléments trouverait sa place prédéterminée dans un ensemble architectural. Dans son état idéal d'achèvement théorique, celui-ci serait identique à quelque chose comme la conscience de Dieu, le LOGOS (le grand architecte justement). Les cathédrales du Moyen Âge sont une esquisse de cela jusque dans leur éternel inachèvement. La difficulté ici me semble la distinction entre l'architecte et la cathédrale (le sujet et l'objet). D'après Cunliffe (2010), les objets "agissent" eux aussi (p.6: "Both subjects and objects have agency .") et les sujets, pris dans les situations, leurs habitus et par conséquent, des catégories, deviennent des objets ("Subject becomes object", p.6).
- Que le projet de recherche serait nécessairement un protocole à dérouler. On ne peut nier que certaines recherches fonctionnent ainsi, même si, dans l'absolu, c'est impossible. Même dans les sciences naturelles la surprise, la sérendipité et l'incertitude jouent des rôles importants. Par ailleurs, on peut parfois leur reprocher de mutiler le réel en le simplifiant abusivement pour le faire rentrer dans des catégories inadéquates. Cela est fréquemment le cas dans les recherches par questionnaires ou quand les chercheurs font des catégories. De nombreuses recherches, notamment en sciences humaines, semblent très éloignées de protocoles parfaitement maîtrisables et de résultats clairs et nets, par la nature même de l'humain. Elles ne réussissent pas à produire des situations où l'on maîtrise *toutes les variables sauf une* qui doit "parler". Ann Cunliffe (2010), se fondant sur les travaux de Morgan & Smircich (1980), distingue trois types d'approches scientifiques: subjective, intersubjective et objective (p.8). Les deux premières seraient artisanales. Seule la troisième mériterait l'adjectif "scientifique" au prix d'une séparation entre le chercheur et le monde. Séparation problématique, voire illusoire aux yeux de Cunliffe elle-même, car elle suppose un chercheur neutre, capable d'éliminer sa subjectivité pour devenir "objectif", alors que la question de recherche comporte déjà des implications (valeurs, enjeux, idéologies, allants de soi...).

Un environnement propice à la recherche

Quelles conditions créer alors pour rendre la recherche le plus possible *opérationnelle*, *plausible, réflexive* et *communicable* ? Comment articuler les recherches entre elles, avancer ensemble, en équipe, en partenariats, en réseaux ou rhizomes ?

Apporter sa petite pierre ...

Partant d'une recherche sur les *soft skills, la chercheure* décide les étudier dans le champ de la professionnalisation des managers s'inscrivant ainsi dans un des deux axes de recherche du Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie (CIRPP), un laboratoire de R&D de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

Désormais il lui faut faire attention de ne pas confondre la posture de consultant avec celle – plus critique et distanciée - du chercheur. les problématiques de terrain seront reformuler en problématiques de recherche:

- Quels nouveaux défis pour les managers et les dirigeants du 21e siècle?
- Quels éléments sont susceptibles de contribuer à leur formation ?

Les résultats d'une telle recherche, s'ils s'avèrent utiles pour les professionnels des écoles de management, les laisseront en même temps libres : ils en feront ce qu'ils voudront. Il n'y aura ni prescriptions ni ambition de définir des " *best practices*".

La recherche, une visée ou un programme que l'on déroule ?

Notre projet de recherche ressemble à une *aventure*: l'imprévu peut *advenir* à tout moment, fait de rencontres, d'imprévus, de déconvenues parfois transformées en opportunités d'apprentissage. La *sérendipité* ou capacité de faire des trouvailles inattendues tient une place importante dans les dizaines d'expérimentations de dispositifs pédagogiques innovants que notre laboratoire accompagne. Chaque expérimentation genère ses propres questions de recherche. Des transversalités surgissent: ainsi un dispositif "sanction positive" et un autre "tenir conseil" semblent plutôt destinés à résoudre les problèmes du vivre ensemble. Mais les interrogations sur le développement des *soft skills* y font apparaître d'autres aspects:

- Comment *la forme sociale* d'un dispositif agit-elle sur le développement des *soft skills*? Est-ce que "tenir conseil" – inspiré de la pédagogie institutionnelle – renforce la maturité politique et la pensée critique des étudiants?
- Comment l'émancipation des étudiants agit-elle sur *l'organisation support* ?

Des visées, des concepts "sensibilisants" (Glaser & Strauss, 1967) nous ouvrent des perspectives sur d'autres objets jouant un rôle dans la "vie de laboratoire". Marginalement, les recherches des autres nourrissent nos propres recherches.

La non-maîtrise, le "mou", la vie, le désordre permettent d'avancer, à condition de ne pas se noyer, se fourvoyer, ou se laisser embarquer trop loin de sa visée première. C'est la réflexivité qui sauve. Rémi Hess recommande de l'outiller en tenant un journal de recherche. Les rapports de recherche annuels demandés aux doctorants vont dans le même sens.

lon d'être fermés sur eux-mêmes:,les chercheurs du CIRPP fréquentent de nombreuses rencontres et colloques en France, en Europe ou ailleurs: un système entouré d'une membrane semi-perméable, une entité agile, souple, donc ni dure ni molle.

Le pur et l'impur ou : conscientiser la subjectivité sans l'éliminer

La vie de laboratoire est porteuse de sa propre subjectivité tout comme une personne: c'est sa culture organisationnelle. Les écoles en ont aussi, par exemple sous forme de valeurs morales ou l'absence de celles-ci.

On y éduque sous le même toit les futurs traders, « as » du capitalisme financier et des dirigeants d'entreprises sociales et solidaires. La question des "cours d'éthique" est souvent posée. Les chercheurs, c'est inévitable, ont des valeurs et des contacts privilégiés avec ceux parmi les professeurs qui leurs sont proches. " Se voiler la face devant cette subjectivité source de biais ne sert à rien. Au lieu de l'éliminer (faire du dur), nous l'accueillons, l'analysons et cherchons à la modérer (travailler avec le mou). Ainsi on cherche un entretien avec une personne dont les valeurs sont *opposées* aux nôtres: expérience extrêmement riche! Un des entrepreneurs interviewés a ainsi affirmé que, pour lui, la seule véritable valeur est ce qui reste sous le trait (le *bottom line*): "Tout le reste c'est du pipeau. L'essentiel, en

transgressant les règles, c'est de ne pas se faire prendre." Nous partagons l'avis d'Adler & Jermier (2005): "Un savoir plus profond et plus objectif ne résulte pas de l'essai d'éliminer la politique de la science mais de son inclusion consciente et réflexive et l'explicitation du point de vue d'où l'on parle." (p. 942, trad. par les auteurs).

Alors peut-on *et doit-on enseigner les valeurs* et *comment*. Faut-il les transmettre, les inculquer, y éveiller ou y sensibiliser? Ou est-ce par imprégnation, lors de la petite enfance, que les bases de l'éthique sont posées ? Donner le bon exemple serait-ce la seule façon acceptable d'y sensibiliser ? Le chercheur, face à ce débat, cherche à comprendre sans répondre.

Au-delà des valeurs, les *enjeux* sont une autre source de "mou". Les chercheurs en ont comme tout le monde. La supposée pureté (le "dur") de la science n'existe nulle part, car la pureté est une notion absolue. Mais on peut croire en une science "vertueuse" qui réfléchit, rend compte et se met en question.

De l'intérêt à changer de lunettes

Claude Riveline (1997), dans un texte sur les *schémas d'interprétation* déterminant l'exercice du pouvoir, identifie un autre facteur de trouble, au-delà des enjeux et des valeurs. Il appelle cela "les lunettes du prince". "Le prince, (...) décideur pressé, (...) contraint de regarder le pays de la même manière que le fait l'opinion publique" dont il dépend, cherche à étayer ses décisions à des indicateurs qui deviennent ses "lunettes". Selon les lunettes que l'on chausse, on perçoit une réalité tout à fait différente. Face à un tel rétrécissement de l'esprit, Riveline place son espoir dans l'éducation: "Il n'est guère d'autre moyen", écrit-il, "pour détourner les esprits des schémas trop simples qui bloquent les évolutions douces, que de les initier à des schémas plus exigeants, qu'ils soient issus de la science statistique, de la science économique, de l'histoire ou de la philosophie. Professeurs, auteurs, étudiants, lycéens et écoliers contribuent ainsi, par leurs efforts de tous les jours, à libérer leur prince de la tyrannie de ses lunettes." L'effort d'élargir la gamme des lunettes disponibles est un effort collectif et individuel. Exclusivement individuelle, ni communiquée ni partagée, la nouvelle vision du monde reste sans conséquence. Le monde doit l'accueillir! D'après Thomas Kuhn (1962), tant qu'il n'y a pas de mécontentement, de dysfonctionnement majeur, de "viol" du paradigme dominant, l'énergie révolutionnaire manquera pour imposer le changement dans les paradigmes scientifiques. (p.134). Mais "des changements dans les critères, relatifs aux problèmes, explications et concepts admis peuvent transformer une science […]même transformer le monde." (p.152).

Une autre façon de changer de lunettes est l'exercice de la pensée critique qui opère, elle aussi un changement de regard: « Dans la formation d'un esprit scientifique, le premier obstacle, c'est l'expérience première, c'est l'expérience placée avant et au-dessus de la critique qui, elle, est nécessairement un élément intégrant de l'esprit scientifique. Puisque la critique n'a pas opéré explicitement, l'expérience première ne peut, en aucun cas, être un appui sûr. " Bachelard (1938, p.23). La critique, par le doute, introduit une béance, une tension, voire une dialectisation, en introduisant de nouveaux éléments dans le système qui est toujours menacé de fermeture, de se figer en une nouvelle doxa. Elle pousse le chercheur à ne pas se contenter de ce qui lui semblait acquis, mais d'aller plus loin dans son questionnement.

Glaser et Strauss (1967), s'adossant à Blumer (1964), développent l'idée du *concept sensibilisant*: "Le type de concepts qui devraient être généré a deux caractéristiques reliées entre elles. D'abord, le concept devrait être analytique – suffisamment généraliste pour désigner des caractéristiques d'entités concrètes, pas ces entités elles-mêmes. Il devrait aussi

être sensibilisant - contenir une image "pleine de sens", soutenue par des illustrations puissantes qui nous rendent capable de saisir la référence en termes de notre propre expérience." (p.38-39, trad. par les auteurs). Ce côté sensibilisant facilite la sérendipité et les jeux de sens.

Dans la "vie de laboratoire", les cadeaux les plus précieux entre chercheurs nous semblent: de nouvelles paires de lunettes, des critiques bienveillantes et des concepts sensibilisants !

Conclusion:

Si, d'après Fleck (1934), Kuhn (1962) et Latour & Woolgar (1988), la recherche est une activité socialement et historiquement co-déterminée. Produire une recherche de qualité dépend dans une large mesure de la *vie de laboratoire* dans laquelle elle est "enlitée" .

Le mode de fonctionnement du CIRPP coopératif donne une place importante au questionnement et à la critique bienveillante. Les places au sein de la hiérarchie, le statut dû à l'ancienneté et le pouvoir institutionnel des chercheurs y sont comme suspendus. Cela n'est pas facile, mais une nécessité absolue pour assurer la qualité des échanges. Ainsi le directeur du laboratoire ou le conseiller scientifique s'interdisent de censurer la parole des chercheurs juniors ou des praticiens-chercheurs. La complicité permet de prendre plaisir aux progrès des autres dans leurs projets promus par des critiques "aidantes". Dans notre imaginaire teinté d'utopie, nous voyons un avenir où des îlots de communautés de pratiques se relient en un rhizome vivant contribuant ainsi à une renaissance des sciences sociales et des sciences de l'éducation sous une forme plus coopérative.

Bibliographie

Adler, P. A., Adler, P., & Rochford, E. B. (1986). The Politics of Participation in Field Research. *Journal of Contemporary Ethnography*, *14*(4), 363-376.

Adler, P., & Jermier, J. (2005). Developing A Field With More Soul : Standpoint Theory And Public Policy Research For Management Scholars. *Academy of Management Journal*, *48*(6), p. 941-944.

Agar, M. H. (1996). *The Professional Stranger : An Informal Introduction to Ethnography*. San Diego : Academic Press.

Agger, B. (1991). Critical theory, poststructuralism, postmodernism: Their sociological relevance. In W. R. Scott & J. Blake (Eds.), *Annual review of sociology***,** vol. 17: 105–131. Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work; An introduction to action research across the professions.* London: Routledge.

Ardoino J.

- (1984). Pédagogie de projet ou projet éducatif? In *POUR*, n°94, Mars-Avril 1984, 5-13.
- (1988-). L'analyse multiréférentielle. in Weigand/Hess/Prein : *Institutionelle Analyse.* Frankfurt a. M.: Athenaum Monografien. Sozialwissenschaften.
- (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Actes du *Colloque de l'A.F.I.R.S.E. "Les nouvelles formes de la Recherche*

en éducation au regard d'une Europe en devenir"; Alençon, 24 - 26 Mai 1990.

Ardoino, J. and Lourau, R. (1997) Le pur et l'impur. dans *Pratiques de formation. Analyses; N°33*, p.119-124.

Bachelard, G. (, 1993 [1938]) *La formation de l'Esprit scientifique.* Paris: Vrin.

Baker, A., Jensen, P.J., & Kolb, D. A. (2002). Conversational Learning: An Experiential Approach To Knowledge Creation. Westport (Con.): Quorum Books.

Barbier, R.

- (1998). *Jacques Ardoino et la sensibilité. Entretien avec Jacques Ardoino.* accédé le 19-4-2011 sur: http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=1175
- (1996). *La recherche-action.* Paris: Economica, Coll Anthropos.

Becker, H.S. (2009). *À la recherche des règles de la recherche qualitative.* Trad.française Jacques Mailhos. (How to Find Out How To Do Qualitative Research ?) accédé le 22/4/2011 sur http://www.laviedesidees.fr/A-la-recherche-des-regles-de-la.html .

Blumer, H. (1964). What is Wrong with Social Theory ?" in *American Sociological Review*, 19 (Februar), p.3-10.

Bruner, J.S. (1990). Acts of Meaning. Cambridge(MA): Harvard University Press.

Crahay M. (2006), Qualitatif ? Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? in Paquay L. *L'analyse qualitative en éducation. Bruxelles:* De Boeck Université . p. 33-52.

Cunliffe, A. L. (2010). Crafting Qualitative Research: Morgan and Smircich 30 Years On. Organizational Research Methods. In *The Research Methods division of The Academy of Management*. Sage online publication: http://orm.sagepub.com/content/early/2010/07/23/1094428110373658

Danvers, F. (2003 – 2e édition). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion..

Datar, S.M. & Garvin, D.A. & Cullen, P.G. (2010). *Rethinking the MBA. Business*

Education at a Crossroads. Boston : Harvard Business Press.

Day, G. S., & Schoemaker, P. J. H. (2004). Driving Through the Fog: Managing at the Edge. *Long Range Planning*, *37*(2), 127-142.

De Ketele & J.-M. & Maroy, C. (2006). Conclusion : Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? in Paquay L. *L'analyse qualitative en éducation. Bruxelles:* De Boeck Université. p. 219-249.

Fleck, L. (, éd.française de 2008 [1935]). *Genèse et développement d'un fait scientifique*, préface de Ilana Löwy, postface de Bruno Latour. Paris: Flammarion, Coll. Champs sciences. (titre original. allemand: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache.)

Glaser B.G. & Strauss A.L. (5th edition 2010 [1967]). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies For Qualitative Research.* New Brunswick & London: Aldine Transaction.

Grawitz, M. (1976). *Méthodes des sciences sociales* (3e éd.). Paris : Dalloz.

Hartsock, N. (1983). Money, sex, and power : toward a feminist historical materialism. New York: Longman.

Huberman, A. M. & Miles, M.B. (2002, Eds). *The qualitative researcher's companion.* London : Sage Publications.

Isaacs, W. (1993). Dialogue, collective thinking, and organizational learning. in *Organizational dynamics.*VOL.22/2, p.24-39.

Jodelet D. (1984). Représentation sociale: phénomène, concept et théorie, in: S.Moscovici, *Psychologie sociale*, Paris: PUF.

Krichewsky, M.

- 2008). Les compétences clés de l'Union Européenne, un outil de référence pour réformer nos systèmes éducatifs et de formation : réflexion critique. *Dans « La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation » – Questions Vives, Vol.5, n°10*, p. 93 – 109.
- (2009). "Pédagogie transitionnelle: « L'expérimentation de soi accompagnée pour développer des "Soft Skills » ". Contribution au *Colloque des 40 ans de l'Université Paris VIII,* Mai 2009.

Kuhn T. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, Ill. USA : The University of Chicago Press. (éd. française Flammarion Coll. Champs Sciences 2008).

Latour, B. & Woolgar, S. (1988 [1979])). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte. (Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts.).

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In *New Directions for Adult and Continuing Education*, *1997*(74), 5-12.

Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs : A Hard Look At the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco : Berrett Koehler.

Morin, E. (2005, [1969]). *Introduction à la pensée complexe.* Paris : Seui, coll. Points essais.

O'Donoghue, T., Punch K. (2003). *Qualitative Educational Research in Action: Doing and Reflecting.* London: Routledge.

Riveline, C. (1997). Les lunettes du prince. dans *Annales des Mines.*p.4-15. Accédé le 12/04/2011 sur http://www.riveline.net/

Vial, M.

- (1997a). Modèles - Références - Méthodes en Sciences de l'éducation : L'articulation des contraires. S*ynthèse présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches.* Univ. de Provence, Département des Sciences de l'éducation Aix Marseille I.
- (1997b). "L'Entre-deux : rien qu'une posture de l'évaluateur"**,** colloque *Les interactions dans les processus d'évaluation et de formation, Hommage à Michèle Genthon* Département des Sciences de l'éducation, Université de Provence, 22 - 23mai, Cahier des résumés, p. 24/25.

von Gleich, S. (1957). *Die Wahrheit als Gesamtumfang aller Weltansichten*. Stuttgart: Mellinger Verlag.

Winnicott D.V. (1975 [1971]). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. (Playing and Reality).

*****

Référentiel des Compétences Clé de l'Union Européennes. Dans *Journal officiel de l'Union Européenne* L 394/10 du 30/12/2006.

2.4.9

Krichewsky, M., Fourcade, F. & Sumputh, M. (2011) " Empty Habitable Frameworks for Transformative Learning: A Concept to Foster Soft Skill Development in Management and Management Education?" Athènes 27 au 30 Mai 2011: Transformative Learning Conference. University of Columbia. Actes téléchargeables sur: http://www.sunkhronos.org/books/ 609-616.

Abstract

"Empty habitable frameworks" (EHF), a structured and structuring approach in education, training and management, is a concept for experiential learning in the classroom, in the field and in workplace settings. To what extent are empty habitable frameworks a condition for transformative learning in general ?

In 2007 the Paris Chamber of Commerce and Industry created the Paris Center for Innovation and Research in Pedagogy – CIRPP - to help them foster innovation in their eleven schools comprising Centers for Industrial Apprenticeship (CFI) but also Higher Education Institutions with the *Grandes Écoles* label, specializing in engineering and management. In a context of crisis and budget restrictions, CIRPP simultaneously generated its own organizational support and accompanied about thirty experiments in the different schools. Educational science researchers and cameramen were hired, films and research papers produced. An international partnership is about to take shape.

We conceived the idea of *empty habitable frameworks* (fr. « dispositifs vides habitables ») when assessing a series of teaching experiments in management schools. The French word for the form a teacher gives to his course, be it a single lesson or a series, is *dispositif*. Dispositif means simultaneously : « 1. device; system; 2. operation. » or else « plan of action ; purview ; pronouncement » (Concise Oxford-Hachette French Dictionary). Dispositifs are artefacts *structured* by those who conceive them, but which also *structure* : courses, discourse, behavior, competence, mental structures, and, in the long run, organizations themselves.

For French intellectuals the term *dispositif* is connected with Michel Foucault (1975) and his work on total organizations and the techniques (discourse and constraints) they use to deprive individuals of their autonomy. Under this aspect *dispositifs*, because they impose discipline and preconceived behavior, are a form of violence. However, later in life, Foucault himself (1981/82) and the philosopher Gilbert Simondon (1989) saw another aspect to such alienating power devices : man, confronted, through *dispositifs* with discipline and control, may resist and find ways to break away from institutional violence. This typically human reaction - the power to say "no" or *negatricity* (Ardoino, 1983) – initiates or enhances the process of *subjectivation*. This does not only mean resistance, but also creativity, thanks to the power of *radical imagination* (Castoriadis, 1975). The symbolic and real techniques of power can thus either destroy or alienate man through violence and seduction, or provoke the development of new aspects of subjectivity and – paradoxically and unintentionally - lead to empowerment.

Schools – at least in France - are classical examples of total organizations : a crystallization of power destined to reproduce and maintain the distribution of social structures within society (Bourdieu & Passeron, 1970). Its organization structure is that of a pyramid, maybe

it has the characteristics of a fractal object, tending to express the same system design at every level and even in mental structures and beliefs.

Concerning the outcomes of training course experiments in management education, after two years of research, we asked ourselves what exactly we were doing, how to describe our research group's identity and management style. We claim to influence management education and, from the end user perspective, management practices themselves, but what are our own management practices like ? To our surprise we found many parallels between certain course experiments and our own way of functioning in the research group : a manager-facilitator, guidelines – a sort of framework - but also "empty" space for autonomy in work processes, evaluation and reflection (emptiness inside a « dispositif »).

The concept of empty habitable frameworks

We called the structuring elements « framework », because like a frame they exclude certain aspects and include others. Usually course frameworks are *full*: with programmes, contents, exercises and tests, school time allocated for action, not for « non-action » . The sort of course we work on is very different: The experience of freedom within this framework makes us call it « empty » : an emptiness that may be felt as an appeal or provocation to create, but, like a blank sheet, also as something fearful. However, at the same time, there is an atmosphere of enthusiasm that helps most of the students and researchers to overcome this fear of emptiness and allows them to invest the empty –or almost empty - framework with their imagination and to use it like a platform for ... yes, for what exactly?

In one of our sessions of exchange and group reflection on our own practices and experiences, someone brought up the theories of Mezirow (1991, 1997) concerning collective critical reflection of experience and its transformative effects. This gave us a new view of what we produce – and what the students produce – in the reflective phases of work that are part of the *empty habitable frameworks* we use and observe. It also made us question the quality of these reflective phases and especially the *profundity* and the *extent* of our critical analysis. We endeavoured to redefine what critical analysis means for us and what it might mean for faculty members and students concerned by our research projects.

The results of this analytical work were :

- The concept of *co-creative management* in tune with *empty habitable frameworks.*
- The *adaptation of Mezirow's method of transformative learning* to the needs of the research group, and as a method of enhancing identity transition processes in training courses.
- The *development or enhancement of soft skills* such as empathy, deep listening, critical thinking, time management (speaking at the right moment ... kairos), careful wording of psychic processes, individual and group creativity. These are however difficult to assess.

Three case studies

Three case studies– a training course experiment, a creativity session between a researcher and her manager (with a metacognition phase) and the collective production of a template for research design on innovative course experiments by the team of permanent researchers – may illustrate the concepts of *empty habitable frameworks* and of *co-creative management*

in an R&D team, and the role in these systems and processes of transformative learning for people and organization development.

We worked out three categories of experiential learning :

Learning from other people's experience (case studies)

- Learning from own experiences (recognition of prior learning)
- Learning by deliberate experimentation of self in new situations

Our examples are all situated in the third category : they are conscious experimentations where not only do we try to produce useful knowledge and tools, but also individual and collective intelligence and competences.

Creative Derive in a « Training of trainers » Bachelor Course at university

The idea of *Dérive* was experimented and documented by a group of radical leftists called « Situationists » in Paris in the fifties. Guy Debord in « Les lèvres nues » in 1956 described it as « drifting rapidly through various atmospheres ». Young people associated in groups of three or four and let themselves « float » throughout Paris and its suburbs without any special intent besides exploring the « psycho-geographic » constitution of the different places they happened to find themselves in.

The 24 students in our course were divided into 5 groups. Each group chose a theme around which to organize their *derive :*

1. Presence-absence ;
2. Emotions of change
3. Self, perceived by others and by oneself
4. Impression/expression (life leaves imprints on us and we on life)
5. Internal and external worlds (meeting others, self and differences)

The projects had four phases : preparation, implementation, restitution and reflective analysis. Here are some examples of « outstanding moments » for the participants :

Experiential : experiencing that, although shy, one could enter into conversations with all sorts of people, independent of social class, culture, sex, age, professional roles (group 5).

Existential : People project roles and identities on us depending on the framework in which we appear to them. We cannot escape this easily and do the same to others (group 3).

Reflective : Change costs a lot of energy because of the risk linked to change. But : it is easier if co-decided and faced collectively (group 2).

Aesthetic and meditative : Group 1 who staged their dérive in Père Lachaise Cemetery did a silent restitution with a slide show composed of photographs and poems. The whole group respected a deep and concentrated silence for about twenty minutes : a rare and powerful experience in a professional training course.

Emotional : Group 4 concentrated their strategy of meeting people on those on the margins of society : bumps/bums??, alcoholics, youngsters from Paris suburbs (reputed « difficult ») and other drop outs or peculiar people. They listened to some quite dramatic

life stories and received permission to take some very expressive photographs.

The reflective phase allowed the group and their facilitator to concentrate on the significance of these shared experiences and their impact on ways to act and to behave. The main « big » insight – made up of many « smaller » ones was that life and people most of the time are not what they *appear* to be. Drop outs are not just smelly and bizarre people but often carriers of life stories and drama attaining the quality of famous novels or antique tragedy. Our frames of mind get between reality and ourselves : we should become far more open-minded in order to really meet life and question our habits and our *habitus* (Bourdieu, 1984, p.134).

Dérive is one of the type of course experimentations our lab works on (26 so far). It was the one that allowed us to create the concept of *empty habitable frameworks* because the contents are co-created by the students in relation to the situations they confront. The advantage is the strong individualization of the learning process that simultaneously creates group cohesion through shared experience. It really is a sort of collective environmental in-depth learning.

The restitution phase tends to be very creative and even artistic, whereas the reflective phase, by putting experience into words, anchors its significance in our consciousness and in our memory, thus making it more consistent and lasting.

The second case shows how our lab tries to produce concepts and services.

Learning through social forms

L., industrial R& D manager for fifteen years and professor at a reputed management school, has been appointed to create and manage an R&D lab for pedagogy. This is not exactly his specialty, although as a father and teacher he is sensitized to the crucial importance of pedagogy and human relations in education.

G. is doing a PhD in Educational Sciences after 35 years as a teacher, trainer, consultant and homeschooling mother. Innovation in pedagogy has always been at the heart of her practice and research for dozens of years. L. is G.'s manager. Constantly learning from each other they take pleasure in co-creating concepts (for research) and service proposals (to internal and external clients) by confronting their different points of view and life experiences. Thus L. explains to G. what semi-products are, how one co-creates new products with clients and what the theory C+K (Hatchuel &Weil, 2002)[139] is about. G. explains to L. concepts used in Educational Sciences (« professionalization », « zone of proximal development »). Both like to take up new challenges and the intensity of co-creating innovative solutions. Without isolating themselves from the other team members, they tend to invite them to engage in the ongoing process (as for example in this presentation).

For example they work on a proposal for ZIPA, a big company with very deteriorated social relations (depression and suicides). The employees want more « spaces of autonomy » and less control. The company's corporate university asks L. to help them

[139] C+K or concept plus knowledge is an innovation technique that deploys an idea (C) in relation to what one knows (K) about different situations and contexts.

conceive a strategy aiming at more autonomy and work satisfaction for their employees.

After several hours of studying and questioning the company's problems, trying to clarify their ideas on where the company's deep problem sits, L. and G. decide that *creating the solution should be in itself an act of autonomy instead of being an expert prescription*. They suggest creating a group to reflect on problem-solving and co-piloting change implementation. « The medium is the message » : prescribing « good practices » you deprive people of the possibilities to develop autonomy. ZIPA needs *empty habitable frameworks* providing space and time for autonomy but avoiding the risk of anarchy. At stake is a balance between top down (frame) and bottom up dynamics. That is exactly what EHF are about.

This second case demonstrates that innovation may be an extension or transfer from context A to context B. But : contrary to the ideology of « best practices » aiming at the reproduction of processes independently from context, the EHF approach is a non prescriptive method *without* content and adaptable to individual or colletive needs and wishes: like a semi-product in industry.

The EHF concept is the fruit of interdisciplinary cooperation, L. contributing the idea of semi-products (partly « empty »), G. the idea of *frameworks* : structured and structuring course design. A colleague, Professor René Barbier, the lab's scientific counsellor, specializing in Chinese culture, somehow prepared the birth of the EHF idea by repeatedly insisting on the virtues and powers of emptiness.

The third case shows the same lab working not for « clients » but focussed on their own functioning.

Reinventing one's job with co-creative management

On request of L., T., a recently hired colleague, works on a protocol for the intervention of young researchers hired to observe and analyze course experiments. Organizational and relational difficulties in the past made it necessary to reflect on the process of intervention.

For T., a historian with a PhD, but not a specialist in education sciences, this task is an occasion to familiarize himself with education sciences. Coming from a classic context of pyramidal top to bottom command, our lab's matrix organization is uncomfortable for him. During the first weeks of adaptation to his new job, T. tries to outline his own exclusive field of responsibility and, as it says « manager » on his pay slip, to figure out *who* he is going to manage. L. explains that the lab strives to develop cooperation and collective decision-making (not easy within an institution functioning in the traditional way).

For T. this means a profound change of paradigm, perhaps a form of violence, because as a latecomer he has to adapt to ideas and procedures his colleagues co-generated together in the past. He promises to try. After interviewing many of the researchers who intervened during the last two years, he works out an extremely detailed and thoroughly formalized protocol which he presents to the monthly action research group, where researchers and teachers meet for the coordination, and critical analysis of their R&D activities. Everybody is impressed by T.'s work. It shows why some of the interventions could not be a success,

thus eliminating possible sources of future dysfunction.

But : some of the researchers feel very uncomfortable with T.'s work *if it is to be considered as a research protocol*. Such a very detailed programme does not leave them room to create their own research design. Some of them know they will never, ever accept prescribed procedures, and they say so after having recognized the usefulness of T.s work in eliminating avoidable bugs and pitfalls.

A fluxgram (next page), a tool derived from quality assurance, helps us visualize the cooperation process with phases and contributors. It depicts co-creative management (CCM) as a mix of individual responsibility and group evaluation and creativity. CCM is based on three convictions :

- A leader/manager is useful to guarantee efficiency and swift process.
- A good team is more intelligent and creative than each single individual composing it.
- Co-created solutions meet with little or no resistance, because everybody participated in the decision-making process.

The above described action-research session had left T. with mitigated feelings. We debriefed him and contributors on the production process of the protocol to better understand their experience of the co-creation process. The exchange with T. drew our attention to the fact that when newcomers to our work like T. are faced with our « quite different proceedings », they have to deal with them as « prescribed methods of working » : exactly what we abhor ! T. arriving in our group did not feel really welcomed and as put at ease as he had expected to be. Used to his « own » ? field of responsibility, and fending off people intruding on it, he believed this to be the only way to prove the value of his work and to earn individual recognition. Co-creation would only lead to the recognition of *collective* merit. Producing the research protocol on the basis of other people's contribution had, however, allowed him to stand out as a leader and coordinator of collective work. He deemed it a postive experience, all the more so as he felt he had *managed people* in this project.

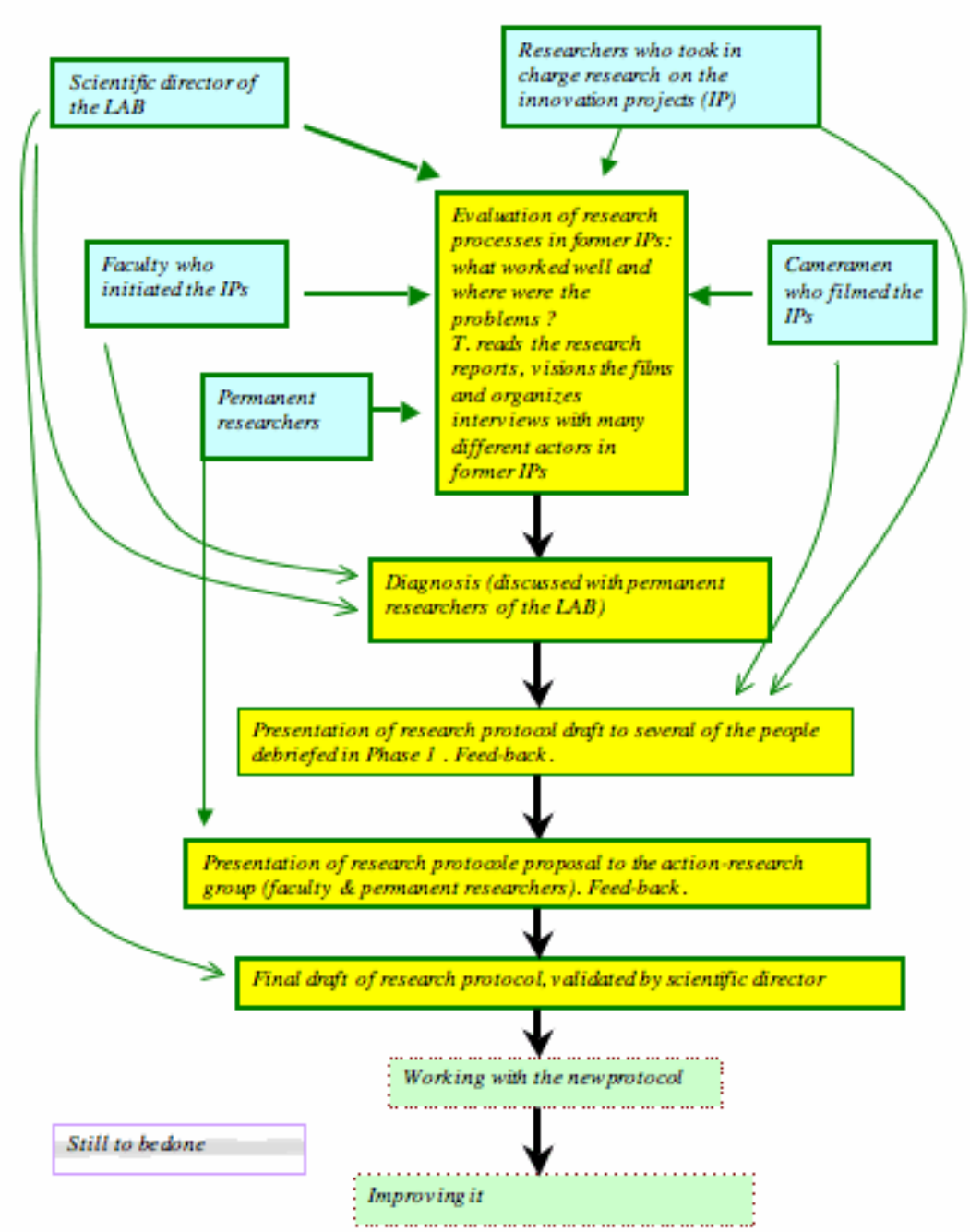

Fig. 1: Producing a template for research together: phases and actors intervening in them

The final presentation to the action research group was the moment of re-integrating the results into the global context of the lab : not quite the « prescription for researchers » T. had expected his work to be, but a tool for the prevention and evaluation of dysfunction and risk. Researchers, like most people, prefer to create their own research design rather than execute other people's prescriptions. They also prefer « empty habitable frameworks ».

T. finally helped us to further develop our management model. To the traditional top-down model of command, and the more recent matrix organization, we added CCM through T.'s model of co-producing the research protocol for course innovation and L's and G's way of generating new concepts for research.

Transforming prescribed into self- or co-determined and organized work is at the core of our lab's self-chosen mission. The basic idea of this has existed since the nineteen-eighties. Ardoino (1990) describes it as an emancipation or « authorization » process from *agent* via *actor* towards *author.* We find that Mezirow's transformative learning method is a means to enhance this process because

- it is profound enough for paradigmatic change,
- it is based on dialogue as the principal means of change,
- it is based not only on reflection but on critical reflection, close to what in our lab we try to practice so far as self and co-evaluation.

Conclusion

Our ideas simultaneously concern *content (concepts and models)*, *social forms* of working and *ways of learning* i.e. of individual and collective transformation.

We need to better understand *the competencies and human qualities* needed to achieve these goals (the authorization process), how to co- and self-evaluate them in order to develop them ourselves in an efficient and effective way and how to help others –individuals and organizations – to develop them. We suppose these qualities may be mainly soft skills and mindsets (Mintzberg, 2004 ; Gardner, 2009) : communication, relational and intercultural skills, but also the art of taking and shaping initiatives, complex thinking, sensitivity to ethical and spiritual questions, multiple intelligences, open-mindedness etc.

So far, in our traditional education systems, these soft skills and human qualities seem marginalized by the acquisition of basic techniques like reading and writing and of specialized technical skills. The current social forms, almost always prescriptive, tend to produce mainly *agents* and, in addition, some *actors* trained to manage them. Alas, the pyramidal paradigm of domination is far from dead ! To change things we feel we have to *walk the talk*. However we are not condemned to walk it in solitude, and find ourselves in the very stimulating position to co-create new ways of learning, and working together with some very interesting professional schools and big companies in France, and also in permanent dialogue with our research partners in the United States.

Bibliography

Ardoino, J.

- (1990). Autorisation. Dans *Encyclopédie Philosophique Universelle, les notions philosophiques,* dictionnaire, 2 T.Paris : PUF. Téléchargé le 5□1□2009 sur http://jardoino.club.fr/TextesThematique.htm .
- (1993) L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives. *Pratiques de formation - Analyses*. n°25-26. p.15-34.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C.

- (1964 and 1985) *Les héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris: Les Éditions de Minuit.
- (1970). La *reproduction*. *Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris, Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*, Paris: Éditions de Minuit.

Castoriadis, C.

- (1975). *L'institution imaginaire de la société.* Paris : Seuil.
- (1996). *La montée de l'insignifiance. Les Carrefours du Labyrinthe IV*. Paris : Ed.Seuil.

Debord, G. (1956). *Théorie de la dérive*. Les Lèvres nues. Réédité dans Mosconi P. (1997, dir.), 1997, *Internationale situationniste*, Paris : Fayard, 51□55.

Foucault, M., Collège de France

- (1993). *Surveiller et punir: naissance de la prison.* (1975), Paris: Gallimard.
- (2001). *L'herméneutique du sujet: cours au Collège de France*, (1981-1982). Paris: Gallimard.

Gardner, H (2009). *Five Minds for the Future*. Harvard Business School Press.

Hatchuel, A., Weil, B. (2002). La théorie C-K: fondements et usages d'une théorie unifiée de la conception. Contrib. au *Colloque "Sciences de la conception*" Lyon 15-16 Mars 2002.

Mezirow, J.

- (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. The Jossey-Bass higher and adult education series / ed. Alan B. Knox. - San Francisco : Jossey-Bass (Vol. 1-1). San Francisco: Jossey-Bass.
- (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*.

Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs : A Hard Look At the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco : Berrett Koehler.

Simondon, G.

- (2007). *L'individuation psychique et collective : A la lumière des notions de Forme, Information, Potentiel et Métastabilité. (1989)* Paris: Aubier.
- (2008). *Imagination et invention (1965-1966)*. Chatou (Yvelines): Éditions de la transparence.

Concise Oxford-Hachette French Dictionary © 2005 Oxford University Press.

http://dico.isc.cnrs.fr/fr/index_tr.html

2.4.10

Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2012), L'esprit d'initiative: Essai de clarification en vue d'y former les managers. Actes du *Colloque "Formes d'éducation et processus d'émancipation*" CREAD & IUFM à Rennes du 22 au 14 Mai, 2012.

Cette contribution cherche à montrer le rôle que l'initiative joue pour les managers et, après un éclairage philosophique cherche à apporter quelques éléments concernant la formation des managers à l'initiative.

1. Management et initiative

Initiative et contrainte dans le travail du manager

Le rôle de l'esprit d'initiative dans l'exercice du management semble évident, car les managers sont des hommes d'action qui non seulement agissent directement –souvent par la parole –mais font agir des personnes placées sous leurs ordres. L'image du maître dominateur joue toujours un rôle comme on le voit dans la pub de kelformation ci-dessous:

Fig.1: Paris métro, 2009

Il est vrai que le statut du salarié est protégé par des lois comme celles contre le harcèlement moral et sexuel. Cependant, les moyens de pression restent nombreux et se sont affinés avec le temps. Dans un contexte de déconstruction sociale, d'exclusions multiples et de lutte des places (de Gaulejac, 1997), des évaluations négatives peuvent entraîner jusqu'à la perte de l'emploi: l'élimination par la "note" chez IBM au début du siècle a marqué les esprits. La dite "évaluation" de la performance comme moyen de pression voire pour décimer le nombre d'employés dans l'entreprise se pratique bien sûr toujours, mais de façon plus discrète. Dans le contexte du chômage de masse depuis vingt ans, le pouvoir managérial du *hire or fire* (embaucher ou licencier) est redevenu redoutable. Mais les approches psychotechniques, basées sur les désirs des personnes d'être reconnues et de pouvoir épanouir le potentiel des employés grâce à leur travail peuvent elles aussi aussi facilement devenir de la manipulation. Valérie Brunel (2008) décrit cela dans son ouvrage "*Les managers de l'âme*". De nos jours comme autrefois ces deux composantes – la *domination*, atténuée par une "*négociation" quelque peu asymétrique* - jouent toujours des rôles déterminants (Courpasson, 2000). Cependant le management est de plus en plus mis en question par la société civile et se trouvera probablement de plus en plus contraint d'intégrer la responsabilité sociale et environnementale (RSE) dans ses modes de fonctionnement.

L'initiative du manager se situe désormais dans un contexte où elle ne doit pas seulement générer de la valeur mais aussi respecter des valeurs et gérer les risques psycho-sociaux

(RPS).

Mais qui dit responsabilité sous-entend liberté. On ne peut répondre que de ce qui dépend de nous. Or le manager lui-même dépend de son entreprise, c'est-à-dire de ses propres managers et des actionnaires.

Cela rend sa position extrêmement inconfortable : ce "maître dominateur" est non seulement responsable devant sa propre conscience et devant la société, mais aussi devant ses propres maîtres. En Anglais on l'appelle d'ailleurs "executive"... il *exécute* la politique et les décisions de son Conseil d'administration, en est l'*agent* et soumis au contrôle. Sa liberté d'initiative dépend de la liberté qu'on lui laisse. Il s'agit donc seulement de *marges de manœuvre* et non d'une pleine liberté: le manager, en interprétant ses directives dans une certaines limites et sous contrôle, est un acteur plus qu'un auteur (Ardoino, 1992). L'image étonnante de l'homme en costume-cravate tenant le fouet serait alors l'image d'un bourreau plus que celle d'un maître absolu: il "exécute" ... des ordres et ne serait que l'expression – parfois honni – d'un système de pouvoir ! Ce même pouvoir cependant prône désormais l'autonomie et l'initiative (Veltz, 2000 et 2008; Zarifian, 2004)

Qu'en est-il alors de l'initiative chez le manager et comment les managers et peuvent-ils la développer dans leurs équipes ? Est-elle compatible avec *l'alignement* des forces qu'exige l'organisation ? Et comment former les managers à la liberté de l'initiative à la fois pour eux-mêmes et pour qu'ils l'accordent à leurs équipes ?

Enjeux liés à la prise d'initiative

Les enjeux organisationnels, personnels et sociétaux liés à la prise d'initiative sont multiples et parfois contradictoires.. Pour l'individu, il s'agit de s'*émanciper* (Barbier, 2011), de *s'autoriser* (Ardoino, 1992). Si la *conscience* en est une condition sine qua non, sans l'*initiative*, on reste un "doux rêveur".

Pour l'organisation la création de la valeur dépend de l'initiative créatrice. La routine seule mène à la banqueroute.

La vie de la société démocratique et évoluée, dans son ensemble se nourrit de et s'exprime par des prises d'initiatives multiples. La suppression des initiatives individuelles et collectives caractérse les sociétés totalitaires. Mais les entreprises et nos systèmes éducatifs sont-ils adaptés à ces enjeux modernes ?

2. L'initiative vue par des problématiques de terrain.

Les deux exemples ci-dessous[140] montrent comment la tension entre le désir de la liberté de l'initiative et la peur du caractère intempestif de celle-ci peut traverser les entreprises comme les organismes de formation et provoquer des crispations.

YOH - initiative et marges de manoeuvre

Chez YOH, une grande entreprise de service, nous accompagnons le projet « Prendre ses marges de manœuvre. » Au début ce projet nous semblait bien modeste. Face à la souffrance au travail chez YOH, ne fallait-il pas y ré-inventer le management entièrement ? Mais en décryptant la situation de l'entreprise dans son contexte, nous comprenons à quel point élargir

[140] Pour des raisons de place nous ne pouvons pas en détailler l'analyse ici et renvoyons à nos publications : Krichewsky (2008) et Fourcade & Krichewsky (2011b).

et prendre ses marges de manœuvre est déjà un défi. Lestée de plusieurs milliards d'euros de dettes, YOH a "la vie dure" comme disent ses managers, et cela se répercute sur le travail des employés. La pression est énorme. Quel est dans ce cas l'espace d'initiative des managers, même haut placés ? Le cas de YOH montre la nécessité de *négocier son intention d'initiative avec les contraintes de la situation* et fait paraître la prise de marges de manoeuvre comme un premier pas - prudent - vers plus d'initiative. On peut en déduire qu'il y a peut-être des paliers dans une évolution de l'entreprise vers plus de liberté.

Art'works : L'initiative et le vide

Art'works a réuni sur le bord de la Méditerranée 136 étudiants et leurs professeurs pendant 5 jours pour développer l'esprit d'entreprise ("prise de risque et imagination créative"). Cette expérience, réglée d'avance dans ses moindres détails, programmatique, "sécurisée" par un engagement signé par les jeunes étudiants en entrepreneuriat de respecter une longue liste d'interdits concernant le sexe, l'alcool, la libre circulation et l'absentéisme, était en grande partie un échec par rapport à ses visées. D'autant plus, qu'à part un, tous les étudiants se sont soumis au contrôle et aux interdictions.

Nous y avons appris que sans espace de liberté et de confiance, sans "vide" de temps, d'espace et de sens, la prise d'initiative créatrice est impossible. La suspension du besoin d'intervenir, guider, contrôler, formater, diriger, orienter etcetera, est la condition pour éviter d'étouffer dans l'oeuf toute prise d'initiative.

Mais qu'est donc l'initiative qui à la fois fait peur et semble fragile et précieuse ? En quoi consistent ses forces, comment comprendre les conditions de son surgissement chez l'homme? Qu'est-ce que cela implique que de prendre une initiative et comment peut-on y former ? Plusieurs philosophes traitent de l'initiative, de son sens et de ses conditions et peuvent nous éclairer.

3. L'initiative: un acte porteur de sens, issu de et rétroagissant sur l'architecture du temps

Les philosophes Castoriadis et Ricœur ont – avec des épistémologies différentes – explorés différentes dimensions de l'initiative. Avant eux, l'Autrichien Steiner a exploré l'intégration de l'initiative dans le monde. Les trois auteurs se retrouvent dans l'importance qu'ils attribuent à l'aspect éthique.

L'initiative est la création d'un *nouveau* début (initium), à partir duquel de *nouvelles* règles, une *nouvelle* époque, vont commencer. Il y a un avant et un après. N'importe quel acte de la vie quotidienne (la routine) ne peut pas prétendre à ce statut. L'initiative nous fait sortir de l'insignifiance (Castoriadis, 1996) parce qu' elle *signifie*, donnant sens au flux d'activités qui, sans elle, seraient banals.

Ricœur décrit plus finement le moment particulier qu'est l'initiative dans ce flux et sa qualité de *synthèse en acte*. Dans "L'initiative" (1986/1998) il la situe "dans l'architecture du temps." Pour lui, "l'initiative, c'est le présent vif, actif, opérant, répliquant au présent regardé, considéré, contemplé, réfléchi." (p.261) Se situant du côté de l'*action*, elle est impensable sans rapport dialectique avec la *contemplation*.

Ricœur la considère aussi comme la synthèse d'une autre dyade: celle du présent vécu -le "présent vif" - lié à "l'imminence du futur proche et à la récence du passé proche" et de *l'instant* du temps objectif ("cosmologique"). "La notion d'initiative répond à cette requête de

synthèse pratique entre le présent et l'instant." (p.266).

Une synthèse "pratique: l'initiative relève de la théorie de l'action, ne peut se comprendre que dans une catégorie du *faire* en non du *voir*. *Faire* veut dire intervenir sur le cours des choses et ne va pas sans la *dimension éthique* inhérente à l'agir humain. Dès que l'idée d'initiative se réalise, on en devient responsable: "toute initiative est une intention de faire et à ce titre, un engagement à faire, donc une promesse que je fais silencieusement à moi-même et tacitement à autrui […]."

Cependant, la dimension éthique ne constitue pas le motif principal dans nombre de prises d'initiative. Il y a souvent une composante de désir, de rêve, voire d'utopie:

"L'initiative se situe entre "l'espace d'expérience" et "l'horizon d'attente" qui se conditionnent mutuellement: " […] l'expérience tend à l'intégration, l'attente à l'éclatement des perspectives." Mais "l'espace d'expérience ne suffit jamais à déterminer l'horizon d'attente", car "l'attente ne se laisse pas dériver de l'expérience". Ainsi l'initiative est due à l'aspiration à un changement pour un mieux, un progrès ou un *autrement*, à "l'élan de l'espoir": elle "possède la force de réactiver les potentialités inaccomplies du passé transmis." (p.276).

L'initiative s'enracine à la fois dans le monde intérieur imaginaire et dans la situation extérieure dont le porteur d'initiative fait partie. Ce double enracinement permet la mise en oeuvre de l'initiative dans un cadre donné, mais aussi de mettre le cadre lui-même en question, de l'étendre, le dépasser voire, le briser.... façons d'échapper à une simple soumission au cadre.

Conditions subjectives de la prise d'initiative

S'engager consciemment

Malgré "l'élan de l'espoir", le sujet rationnel ne prend le risque et fait l'effort d'une initiative qu'en croyant à son succès. Il évalue donc la situation imaginant son acte et les conséquences. Les capacités d'évaluer la situation, ses possibles et lui-même sont nécessaires. Évaluer c'est observer, tâter, analyser, soupeser, mettre en relation avec les valeurs, et élaborer des scénarii. Il s'agit de se servir de tous les sens, d'ouvrir sa sensibilité au monde et à ses propres rêves et émotions. Plus l'homme participe *intégralement* à sa prise d'initiative, plus elle en est vraiment une, c'est-à-dire un acte fondateur, un "initium" (Ricœur, p.268). L'homme devient créateur, auteur. Steiner (1918) fonde la liberté de l'homme sur l'initiative qui pour lui signifie faire ce que l'on *aime et agir consciemment*. Aimer ici signifie l'identification profonde à un idéal: "L'esprit libre agit selon ses impulsions propres, c'est-à-dire selon ses intuitions, choisies par la pensée au sein du monde idéel." (p. 82). Agir consciemment signifie "après délibération". Il y a donc aussi l'intervention de l'esprit critique. Mais en restant enfermé avec soi-même et ses représentations (*l'espace d'expérience* selon Ricœur), on ne peut pas encore agir. Pour intervenir à partir de l'imagination, le preneur d'initiative a besoin de *technique morale* (Steiner, 1918, p.83) *:* d'un savoir-faire pertinent à la fois aux valeurs et à la situation singulière. Aujourd'hui nous dirions « éthique » plutôt que « moral », dans la mesure où il ne s'agit justement pas – pour Steiner non plus – de se conformer à des valeurs imposées par la société, mais d'agir en référence à ses *propres* valeurs. L'éthique de Steiner, radicalement individualiste, est une affaire du sujet, tandis que la morale est toujours d'ordre idéologique, de l'ordre de la norme (Ricœur, 2001).

Initiative et souplesse

Des initiatives à temporalité longue impliquent une certaine fidélité à l'impulsion initiale sur la base de la promesse qu'elle signifie (Ricœur, 1986, p.272). Cependant, le développement de nos actions, malgré nos efforts de pilotage, ne dépend pas entièrement de notre volonté. Agir, c'est intégrer sa volonté dans le tissu inextricable des dynamiques du réel et compter avec les forces qui contrarient et détournent l'action. Cela impose une négociation coûteuse en énergie avec ces forces et une agilité: la souplesse liée à la force et à l'imagination. Toute rigidité risque de faire perdre la pertinence à l'initiative. Détermination stratégique et souplesse tactique sont indispensables et demandent intelligence, sensibilité et volonté.

Le manager porteur d'initiative devrait donc être sensible, engagé, responsable, déterminé et souple à la fois. L'intelligence de la situation et la connaissance de soi par rapport aux situation lui sont indispensable pour réussir.

Conditions extérieures (ou comment favoriser l'esprit d'initiative)

Des projets visée plutôt que des projets programmatiques: contre la rigidité et l'incertitude artificiellement induites

Pour soutenir nos initiatives individuelles ou collectives, les autorités publiques demandent en général des projets programmatiques où tout est déterminés d'avance (objectifs, moyens, impacts et pérennisation des effets souhaités). Or la réduction des initiatives à des projets-programmes prévisibles et contrôlables à tout moment est une insulte à leur complexité ! La complexité est remplacée par la complication des démarches bureaucratiques mises en oeuvre qui laisse toute latitude aux utorités de saborder le projet à n'importe quel moment.

Il en va de même pour les formations scolaires, universitaires et professionnelles qui se rigidifient en programmes au dépens des visées et des dynamiques vivantes. Les programmes finement déterminés ne laissent aucune place pour l'initiative et manquent même de marges de manoeuvre.

Enfermé ainsi et surdéterminé le manque de souplesse mène à une intelligence fossile (celle d'avant-hier) aux dépens de l'imagination créatrice et à la prise d'initiative et, par conséquent de l'innovation et du changement.

En orientant son action par un dialogue libre avec la situation, la sérendipité, cette capacité merveilleuse de tirer profit d'une trouvaille, d'une rencontre fortuite, devient possible. Mais concevoir son chemin en le faisant, se lancer en tâtonnant (Go, 2010) sont des formes d'initiative trop risquées pour une civilisation technocratique qui pâtit d'un imaginaire de la toute maîtrise. Mais que perdons-nous en cumulant cette rigidité imposée et l'incertitude artificiellement induite par la bureaucratie avec l'aléa naturel des marchés ? L'initiative exige des règles souples mais stables (comme dans le DVH) et au minimum des marges de manoeuvre.

Une culture de liberté et de confiance

Dans les entreprises, la prise d'initiative ne peut se développer que si elle fait partie de la *culture*. Les nombreux exemples de Carney et Getz (2009) d'entreprises intégrant les principes de liberté et de confiance le montrent bien. Ils relatent par exemple le cas d'une femme de ménage qui, dans l'impossibilité de contacter un des managers tard le soir, décide de prendre les clés d'une des voitures de l'entreprise pour chercher à l'aéroport un client important arrivé à une heure différente de celle prévue. Cet acte, au lieu d'être critiqué comme

dépassant la limite du domaine de compétences d'une femme de ménage, a été célébré. L'adhésion aux enjeux de l'entreprise, tout comme comme l'initiative, semblent paradoxalement s'obtenir par une culture de la liberté et de la confiance plus que par un contrôle minutieux (Semler, 2004; Carney & Getz, 2009). C'est une utopie concrète à l'heure actuelle. Ricœur (1997) dans *L'Idéologie et L'Utopie* décrit comme l'agir humain est tendu entre l'institué de l'*idéologie*, qui cherche à maintenir son emprise par le contrôle, et l'*utopie* reliant le présent à un futur imaginé et désiré malgré tout ce qui s'y oppose.

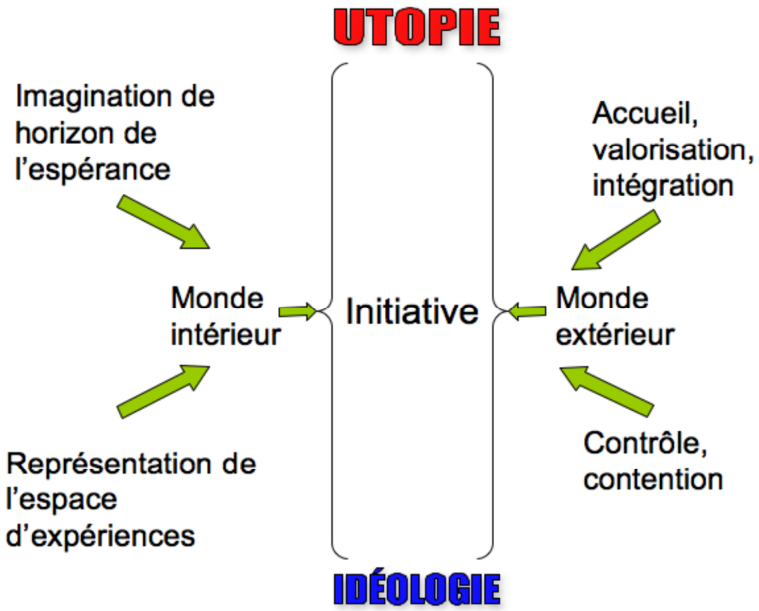

Fig. 2: L'initiative entre Monde intérieur et Monde extérieur, entre Idéologie et Utopie

Articuler les mondes imaginaires (intérieurs) et réels (social, culturel et naturel) par l'action

L'initiative comme processus d'autorisation/émancipation: risques et fruits

Les nombreuses façons d'articuler les mondes imaginaires avec le monde extérieur dépendent des cultures et des individus. Ici nous traitons d'*émancipation* (Barbier, 2011) et d'*autorisation* (Ardoino, 1992) qui se manifestent et se jouent dans l'initiative libre. *Emancipare (latin)*, verbe transitif, c'est libérer: on émancipait l'esclave (mancipium), l'être humain sur lequel on avait mis la main (man-), qui était captif (de capere). *S*'émanciper, libération par ses propres moyens, concerne souvent les esclaves, les femmes et les enfants mineurs. Le mouvement de dégagement ("é-") et l'état que l'on quitte ("mancipation" être *pris en main*, sous l'*emprise* d'un autre) sont les deux éléments de ce verbe.

Dans le verbe *s'autoriser,* l'accent est mis sur l'état nouveau auquel on accède: on devient *auteur* (de son oeuvre, de son agir, de sa vie ...). Ce terme fait partie d'une trilogie (agent, acteur, auteur) qui se différencie selon l'implication du sujet dans le monde (Ardoino, 1992). L'*agent* exécute la volonté d'un autre, se soumet à des prescriptions, l'acteur a des marges de manoeuvre et interprête plus librement son "rôle", tandis que l'*auteur* écrit la pièce lui-même tout en se créant lui-même auteur. Cette autopoièse est radicale et signifie "briser avec la

clôture des identités établies, rompre avec les totalités, les savoirs qui figent les personnes et les situations […] " (Imbert, 2000, p.89).

Comme l'acte d'entreprendre décrit par Schumpeter (1943), l'autorisation est une *création destructrice* générant de la valeur, mais par une mise en question, voire le renversement d'une situation, appelé par Ardoino (1996) "négatricité". Les entreprises et la société valorisent et souhaitent le premier aspect et craignent le deuxième. Le sujet déployant l'imagination créatrice mais aussi, nécessairement, la négatricité pour faire place à ce qu'il apporte de nouveau, risque de récolter simultanément de la reconnaissance sociale et de la réprobation ou des contre-stratégies (Fourcade & Krichewsky, 2011a). Il dérange et bouscule d'institué: "[…] l'entreprise accepte, sous la pression de la concurrence, de prendre en compte l'initiative des salariés, mais l'énergie ainsi libérée se voit entièrement captée." (Imbert, 2000, p.95). En entreprise, la création reste soumise à la visée de la performance et l'agir humain au contrôle. La lutte pour contenir l'auteur dans un rôle d'acteur par tous les moyens est inscrit au coeur même de l'action managériale: c'est l'alignement des énergies et des activités des salariés au service de l'organisation. Le "management émancipant" (Barbier, 2011) restera une utopie tant que le profit reste le principal but de l'entreprise. Celle-ci ne peut certes plus se contenter d'agents, elle repose essentiellement sur des acteurs. Mais si son développement futur dépend des *auteurs*, elle ne peut les admettre en son sein qu'en cherchant à les brider, à les contenir et à détourner leur créativité.

En général, plus l'initiative est novatrice et audacieuse, plus elle comporte de risques pour l'individu. C'est pour cela que l'autorisation n'est pas seulement une question de désir et d'imagination créatrice, mais aussi de courage et de détachement. Dans tous les cas les trois figures de l'agent, de l'acteur et de l'auteur, si elles sont des conquêtes successives, restent contemporaines. Auteur dans un domaine, acteur dans un autre, mon manque de savoir-faire me réduit à l'état d'agent dans un troisième. Néanmoins, malgré ces restrictions, la maturation du sujet est aussi un chemin initiatique et renvoie donc à la problématique de l'individuation. Ayant goûté à la liberté de l'auteur, le sujet ne sera plus acteur ni agent de la même façon qu'autrefois.

Les initiatives collectives créent une cohésion et une histoire commune. Les groupes –et les peuples- développent probablement grâce à l'expérience de projets et d'initiatives, eux aussi, une sorte de maturité qui renforce leur résilience en cas de crise et empêche certains égarements totalitaires. Il faut l'espérer en tout cas.

Le schéma suivant montre les relations et les correspondances entre le cheminement vers la prise d'initiative et celui vers l'autorisation.

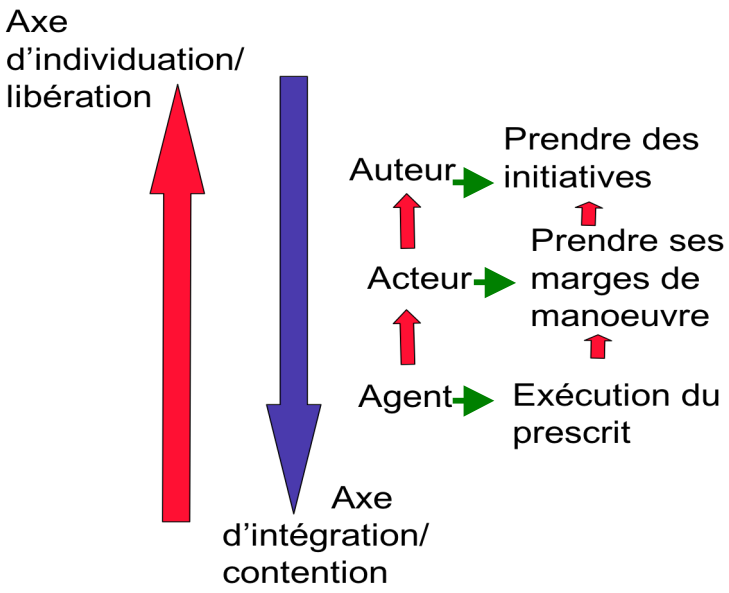

Fig. 3: Maturation du sujet entre le prescrit et l'initiative libre

Que signifie ce processus de libération/individuation pour le manager et, en particulier pour le manager dans le rôle de l'entrepreneur ? Il faut le comprendre pour en tirer des conclusions quant au soutien à fournir à son développement professionnel.

4. L'esprit d'entreprise: le manager-entrepreneur

Les mythes anciens nous offrent à la fois des figures identificatoires de l'entrepreneur et une sorte de référentiel imagée de ses compétences: le mythe des fils de Caïn (forgerons et agriculteurs) soulignent l'aspect guerrier et déterminé, voire violent de l'esprit d'entreprendre. Ulysse, parti à l'origine pour faire la guerre aux Troyens, préfère souvent la ruse à la violence et sait profiter du kairos (du moment opportun). Mais il est lui aussi fort et puissant: seul à pouvoir tendre son arc, il n'hésite pas à faire le ménage parmi les pseudo-amis de la vertueuse Pénélope. Sa prudence et sa fidélité à Pénélope le font résister aux manigances de Circé et des Sirènes.

Le management de projet, du changement et de la R&D font du manager un entrepreneur interne à l'entreprise, un intrapreneur. Les caractéristiques exigées de ce nouveau type de salarié sont *la puissance et la souplesse* (Veltz, 2008),.

Les deux termes "esprit d'initiative" et "esprit d'entreprise", souvent utilisés sans distinction, sont proches. La liste européenne des compétences clé de 2006 associe les deux " Sense of initiative and entrepreneurship" sans doute pour satisfaire à la fois les néolibéraux et les partisans du *vivre ensemble*. L'esprit d'initiative englobe entre autres l'entrepreneurship, mais déborde largement les intérêts économiques.

"Entreprendre, mot venu de loin - on le connaît au 12ème siècle- semble lié à un imaginaire économique *de la rapine*" (Adam, 2009), car il signifie à cette époque de se mettre entre une personne et ses richesses pour les lui prendre. Cette signification survit dans "entreprendre quelqu'un" ce qui veut dire le séduire (conquête amoureuse) ou le persécuter (Dictionnaire de l'Académie Française de 1765, p.448). Entreprendre c'est aussi faire quelque chose de nouveau, avant tout donc une prise de risque (Adam, p.139). Adam fait remarquer que c'est un

acte fort du sujet qui renvoie à l'empowerment (Sen, 2009) et a "un fort effet d'individuation" (Adam, 2009, p. 139).

Le manager, preneur et instigateur d'initiative en même temps qu'agent des actionnaires et acteur de leur stratégie, doit donc posséder de très nombreuses qualités et savoir articuler par son agir l'horizon d'espérance avec l'espace d'expérience, l'avenir avec le passé, l'utopie avec l'idéologie. Il doit être agile, développer l'intelligence de la situation, pratiquer l'auto-co-évaluation imaginative qui inclut aussi le potentiel d'une situation et des acteurs impliqués en elle, posséder constance et détermination, savoir dialoguer et tenir ensemble ses propres enjeux, ceux de son organisation et les intérêts légitimes de ses collaborateurs et collègues. Au-delà de ces soucis, il est de plus en plus tenu pour responsable par la société. Son imaginaire créateur doit pouvoir trouver l'espace-temps (le vide) nécessaire à l'initiative malgré le trop-plein de travail. L'initiative prise, il faut la piloter dans un monde à la fois rigide et hautement incertain. Comment le preparer à et l'accompagner dans cet ensemble de défis ?

5. Des idées pour former les managers à la prise et au pilotage d'initiatives

"Compétence clé" pour l'Union Européenne (2006), *l'esprit d'initiative et d'entreprise* deviennent des compétences professionnelles centrales pour le manager.

Notre système éducatif nous prépare peu à *la prise et la conduite d'initiatives*. Dans notre société surnormée et sécuritaire (Boltanski, 2008) elle semble trop risquée. Le projet pédagogique Art'works en est un exemple. À l'entrée dans l'enseignement supérieur, les futurs managers sont handicapés par leur formation scolaire. Prendre l'initiative suppose prendre conscience d'un problème, le rendre "traitable", le faire sien et se persuader qu'on a les moyens de faire quelque chose. Mais, paradoxalement, l'initiative peut aussi prospérer justement grâce aux difficultés rencontrées comme par exemple dans le cas d'une initiative libératrice par dépit.

Initiative et problème

Dans la relation parfois brusque entre maître et disciple zen, il arrive que le maître confronte le disciple avec un problème insoluble (koan). Tant que le disciple s'y laisse enfermer, il reste aussi enfermé dans sa relation de dépendance envers le maître. C'est seulement en brisant cet enfermement - en s'autorisant - , qu'il devient maître lui-même. Le maître zen sait créer l'*intensité* paradoxale nécessaire à cela.

Une des conditions est en effet de se sentir *interpellé* par un problème (l'urgence[141]), ce qui n'est en général pas le cas si une situation se dégrade lentement. L'histoire de la grenouille (Clerc, 2005) montre, que pour prendre l'initiative, il faut avoir conscience d'un problème: Une grenouille dans de l'eau chauffée très lentement finira cuite sans réagir. La même lancée dans de l'eau chaude se sauve par un grand bond. "No problem is problem" disait un manager japonais dans un échange avec des homologues américains (Shook, 2010). Former les managers signifie entre autres de les former à percevoir, à recadrer et à résoudre des problèmes par une prise d'initiative. Il s'agit de problématiser et non seulement de résoudre des problèmes pré-formulés.

[141] à ce propos lire la thèse de Pascal Jellimann sur le management par l'urgence.

Cultiver l'esprit d'initiative par des *passages à l'action libre* gradués pour développer la confiance en soi

L'esprit d'initiative se cultive comme les plantes: par de bonnes conditions pour leur développement. Face à des personnes ayant "bénéficié" d'un système éducatif et organisationnel bâti sur des valeurs de conformisation au prescrit et de soumission à l'autorité, il faut ménager des transitions comme dans le cas évoqué de l'entreprise YOH.

Cheminer vers l'autorisation par la prise d'initiatives, en commençant par donner des *marges de manoeuvre,* semble prometteur. Donner des tâches à faire sans précisions sur les modes opératoires, des contrat d'objectifs basés sur la confiance, l'apprentissage par l'échec et la célébration des succès sont des façons de faire favorables. Ainsi le sentiment de la *self-efficacy* (Bandura, 1995) se crée. Traiter quelqu'un comme une machine à programmer, à la longue, le rend bête et dépendant. L'appel à projets enfin permet aux individus et aux groupes de relever le défi d'une prise d'initiative autodéterminée. L'accueil chaleureux des inititiatives spontanées favorise également l'esprit d'entreprise. L'ambiance est extrêmement importante. L'ensemble permet de construire une approche graduée porteuse pour le processus d'autorisation. En entreprise comme dans les écoles ce sera possible seulement si l'esprit d'initiative est intégré dans la culture pérenne de l'entreprise.

Apprendre à piloter l'initiative

Dans le cas d'une formation au management, il faut donner tout le soin possible aux savoirs faire nécessaire au *pilotage* d'initiatives.

Piloter c'est ajuster rapidement son action en fonction de la situation sans pour autant perdre le cap. L'intuition et l'émotion y sont tout aussi importantes que l'analyse rationnelle (Simon, 1987), bien que certaines "bonnes" décisions soient contre-intuitives. L'intelligence *dans* la situation se distingue par sa rapidité de la compréhension réflexive *ex post* ou *de* l'étude de faisabilité *ex ante.* Pourtant, la capacité de décider *rapidement* face à l'imprévu ne fait même pas partie de la description des compétences requises pour les pilotes d'avion par le RNCP (Répertoire National des Certifications Professionnelles) qui insiste sur la "maîtrise des schémas de comportement standard" et la"rigueur sans faille dans le respect des règles". C'est comme si le travail réel dans le cas du pilotage conïncidait exactement avec le travail prescrit.

La description suivante par un parapentiste de ce qu'est piloter donne une image de la face cachée de tout pilotage, donc des savoirs incorporés et des habiletés mis en oeuvre lors de cet exercice:

> " […]ce n'est pas en recherchant le mesurable - il n'existe pas dans le parapente - , […] l'exact, le précis, mais en combinant une somme d'information issue des sens que le pilote arrive à prévoir l'invisible, ou en tout cas à se préparer aux turbulences. […] Il faut à la fois ressentir, se mettre à l'écoute des signaux faibles […] et apprendre à filtrer toutes ces informations. […] le léger froissement d'une des extrémités de l'aile peut indiquer une simpla rafale dans la masse d'air, ou la présence à nos côtés d'une belle colonne d'air chaud. Pour la savoir, le pilote laissera glisser l'aile du côté de la pointe en question, et saura très vite laquelle des deux hypothèses est la bonne : si rien ne passe, c'était une rafale, si la pointe de l'aile de retrouve tirée vers le haut, c'est un thermique puissant, il faut se préparer à « y rentrer », en modifiant la répartition du poids, la vitesse de l'aile, la mise en virage, serre d'abord pour ne pas rater la colonne,

puis à plat pour optimiser le taux de montée."[142]

Piloter s'apprend à la fois par l'étude des processus cognitifs assez compliqués, mais surtout par la pratique qui entraîne au recueil et à l'interprétation rapide de signaux faibles et à ce mariage par l'initiative des savoirs expérientiels (l'espace d'expérience de Ricœur) et de l'intention (l'horizon d'espérance).

Des "dispositifs vides habitables" (DVH)

Depuis 2010, nous avons développé le concept des dispositifs vides habitables. Ce sont des dispositif structurant jusqu'à un certain point mais qui laissent de la place à l'initiative. Il s'agit de proposer et non d'imposer, de rendre possible plutôt que de contraindre. Partiellement *vides*, l'initiative des participants peut s'y déployer. *Habitables*, ils donnent envie de s'y engager. Plusieurs DVH ont été expérimentés et analysés:

- Dans la dérive créative à la Guy Debord des groupes d'étudiants explorent la ville faisant toutes sortes de rencontres autour d'une idée choisie par eux (Bureau & Fendt 2009; Krichewsky & Fourcade 2010);
- Les world café (Brown & Isaac, 2005; Krichewsky & Fourcade , 2011b) proposent l'élaboration collective structurée d'idées. Ici agir, c'est imaginer, penser, communiquer et formaliser des idées dans une synthèse finale sur la base des prises de notes aux tables de discussion que l'on visite au cours de la session;
- La recherche-action existentielle, dispositif spiralée de création du changement enchaîne des cycles de conception, réalisation, évaluation,ajustement.

Les participants se donnent eux-mêmes une visées ou l'adoptent librement. Le cheminement se crée en tâtonnant (Go, 2010) au lieu de l'exécuter à partir d'un programme. Le désir, la convivialité, l'imagination, mais aussi la mise en forme et la réflexivité font de tels dispositifs des vecteurs d'apprentissage et de développement efficaces pour la prise et le pilotage d'initiatives tant indiviuelles que collectives.

Conclusion

Nous avons vu que, pour développer l'esprit d'initiative et réussir ses initiatives, il faut

- apprendre à identifier et à faire sien un problème, à formater et à traiter des problèmes de façon créative;
- élargir des marges de manoeuvre pour avoir toujours plus confiance en soi;
- pratiquer des activités de pilotage et conscientiser les "gestes" de pilotage;
- bénéficier de *dispositifs vides habitables* qui laissent place à la fois à l'imagination et aux actions.

Il est évident que cela exige un changement de posture chez les formateurs des managers. La plupart sont formés à des disciplines, mais très peu au développement professionnel des jeunes et futurs managers. Trop souvent dans un imaginaire de transmission de savoirs, ils osent rarement créer des situations d'apprentissage expérientielles et par problèmes. Les *case studies* ne peuvent y suffire. Nous pensons que le principal défi pour la formation des managers est la formation des formateurs de managers à d'autres postures, notamment celles de l'accompagnement, de la facilitation, et du retravail critique des expériences. Ce chantier sera plus difficile et coûteux à prendre en charge que le décloisonnement des disciplines et

[142] extrait d'un corpus de recherche –non publié (Fourcade, 2011)

l'introduction de plus de sciences sociales et humaines dans les écoles de management.

Bibliographie

Ardoino, J. (1992) *L'implication.* Lyon: Voies Livres.

Ardoino, J. (1996, Juin). *La complexité revisitée.* Sur: http://edgarmorin.sescsp.org.br/arquivo/download/arquivos/jacques_ardoino_jun96.doc.

Adam, M. (2009). *Réinventer l'entrepreneuriat: Pour soi, pour nous, pour eux.* Paris: L'Harmattan.

Arendt, H. (1961). *Conditions de l'homme moderne.* Paris: Calmann-Lévy.

Bandura, A., (1995, dir). *Self□efficacy in changing societies*, New York: Cambridge University Press.

Barbier, R. (2011). Le management émancipant : une philosophie interculturelle du sens du travail humain, (de l'imaginaire leurrant à l'utopie créatrice). Fourcade, F. & Krichewsky. M. (coord.) *Former les Managers. Pratiques de Formation. Analyses. N° 60-61.* p.183-230.

Boltanski, L. (2008). *Rendre la réalité inacceptable: à propos de la production de l'idéologie dominante.* Paris: Demopolis.

Boos, L. (1996). *Leitbilder für Sozialkünstler.* Dornach: Verlag am Goetheanum.

Brown, J. & Isaacs, D. (2005). *The World Café. Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. San Francisco: Berrett & Koehler.

Brunel, V. (2008). *Les managers de l'âme. Le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique de pouvoir ?*Paris : La Découverte.

Bureau, S. & Fendt, J. (2009). Apprendre a entreprendre ? Essai par la derive. Contribution au *6ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat* 19 au 21 novembre 2009 à Sophia Antipolis.

Carney, B. & Getz, D. (2009). *Freedom, Inc.□: free your employees and let them lead your business to higher productivity, profits, and growth* (1st ed.). New York: Crown Business.

Castoriadis, C. (1996). *La montée de l'insignifiance.* Les Carrefours du Labyrinthe IV. Paris : Ed.Seuil.

Clerc, O. (2005). *La grenouille qui ne savait pas qu'elle était cuite… et autres leçons de vie*. Paris: Lattès.

Courpasson, D. (2000). *L'action contrainte.* Paris: PUF.

De Gaulejac, V. (1997). *La lutte des places.* Paris: Desclee de Brouwer.

"Entreprendre". *Dictionnaire de l'Académie Française* (1765).Paris: Libraires associés.

Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2011a). "Pour une formation à l'entrepreneuriat qui apprenne à prendre des risques: analyse réflexive de quatre moments clé issus de formations initiales pour futurs entrepreneurs." *Workshop international en entrepreneuriat*. *Agro-Sup*

Dijon les 26 et 27 Septembre 2011.

Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2011b). Empty Habitable Frameworks (EHF) : A New Concept for Organizational Change ? . *6th Colloquium on Organisational Change and Development (EIASM – The European Institute for Advanced Studies Management) : Advances, Challenges & Contradictions*. Malte, 15-16 septembre 2011.

Go, N. (2010). *Le tâtonnement, art de l'action dans l'incertitude.* ©CIRPP-CCIP – 2010. Manuscrit d'auteur, non encore publié.

Imbert,F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue.* Issy-les-Moulineaux: ESF.

Jellimann, P. (1995). *La fabrication d'urgences pour mobiliser une organisation sur une menace potentielle.* Thèse à l'École Polytechnique de Paris.

Krichewsky, M. (2008), *Art'titude* suivi de *Professionnaliser les entrepreneurs ? Exploration autour d'une pédagogie transitionnelle,* rapports d'analyse et d'approfondissement théorique d'une expérimentation pédagogique menée à ADVANCIA, CIRPP, 26 et 28 p. © CCIP http://www1.circcip.fr/dispositifs-ecoles

Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP): *Pilote de transport aérien public.* http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=4246

Ricœur P. (1986 & 1998). L'Initiative, dans *Du texte à l'action*. Paris: Seuil. (Points), 288-307.

Ricœur, P. (1986/1997). *L'idéologie et l'utopie.* Paris :Seuil.

Ricœur, P. (2001) De la morale à l'éthique et aux éthiques. *Le Juste*, vol.2, 55-68.

Schumpeter, J. (1943, trad. 1951) *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Paris : Payot.

Semler, R. (2004). *The Seven-Day Weekend: Changing The Way Work Works*. New York: Warner Books.

Sen, A.(2009). *Ethique et économie.* Paris: Presses Universitaires de France.

Shook, J. (20010). How to Change a Culture: Lessons from NUMMI. *MIT SloanManagement Review*, Winter 2010. Vol. 51, N°2, 63-68.

Simon, H. A. (1987). Making Management Decisions: The Role of Intuition and Emotion. *The Academy of Management Executive (1987-1989)*, *1*(1), 57-64.

Steiner, R. (1918, trad. 1923 G. Clarette). *Philosophie de la liberté.Principes d'une conception moderne du monde.* Paris: Alice Sauerwein & Presses Universitaires de France.

Union Européenne (2006). The *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. JO de l'UE . 30 Décembre 2006/L394.

Veltz, P. (2000 & 2008). *Le nouveau monde industriel.* Paris: Gallimard.

Zarifian, P. (2001 et 2004). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions.* Paris : Liaisons.

2.4.11

Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2012), « Empty Habitable Frameworks : as Training Course Design for Soft Skill Development », *Twelfth International Conference on Management Knowledge, Culture and Change Management,* Chicago, 2012 .

This paper is based on an onging action research in several schools of higher professional education. Faculty work together with professional researchers on pedagogigal innovation experiments, trying to implant R&D dynamics in their schools. One of the problems they address is the lack of soft skills development in their country's traditional education system[143].

But soft skills cannot just be 'transmitted' like academic knowledge via chalk and talk teaching.

How develop soft skills in initial and continued professional education and training? That is the question we tried to answer on the basis of more than thirty innovation experiments from which we draw four cases to illustrate our idea that for soft skill development – above all – one needs emptiness.

Introduction

The problem

Our work is based on two assumptions drawn from research on more than thirty innovative course design experiments researched on by several researchers belonging to our laboratory of R&D in pedagogy[144]:

> 1.Most *soft skills* (*non technical skills transversal to activities and professions)* cannot be developped by chalk & talk teaching or in overly controlled and guided frameworks.
>
> 2. They are more easily developped through *active experiential learning* in *empty habitable frameworks* (EHF[145]).

So what should professional training and education look like if one wants to help students develop soft skills ? And what are the relations between particular caracteristics of curriculum or course design and specific soft skills ? Without pretending to be exhaustive, we try to produce some elements of answers to these question. To this end we analyse four cases that we believe illustrate the effects of

- emptiness in course frameworks or the lack of it,
- different sorts of active expériential learning,
- the presence or not of reflectivity during or after experience.

The political and economic context

Soft skills are not only professionally useful, but are also *life skills.* The DeSeCo experts

[143] We are talking about France here, but probably the lack of soft skill development is true for moste education systemes beyond kindergarden age.

[144] CIRPP – Centre d'Innovation et de Recherche en Padagogie de Paris, a lab founded in 2007 and financed by the Paris Chamber of Commerce and Industry. (http://cirpreau.ccip.fr/) at the service of their ten professional schools.

[145] For the definition of EHFs see "Key concepts" below and also annotation N° 5.

working on the subject for the OECD from 1997 to 2003 knew this. They entitled the book presenting their project results "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society." (Rychen & Salganik ed., 2003).

Many OECD and EU researchers underpin the necessity of developing soft skills for the present and the future of our more and more knowledge- and service-based western economies. Autor, Levy & Murnane (2003) show that the rapid development of technology produce new skill needs that are far more intellectual, reflective and imaginative than in the past. Cho (2009) and CEDEFOP (2010) confirm these needs for Europe. A 2009 Report commanded by the Federal Government of the USA puts the accent on *critical thinking* and *problem solving skills* and on *the individual's power to change* in relation with en ever changing world. Their research confirms that " worker flexibility is key given the dynamic nature of the U.S. labor market and ongoing technological change." DeSeCo underpins the individual's need for autonomy and the capability to conceive projects and define his or her own interests. The European Union in their document on key competences published at the end of 2006 insists on adaptability and learning to learn. We did a critical examination of the EU soft skills list in the past (Krichewsky, 2008) regretting its shortcomings (no "creative imagination" nor "critical thinking" in their list) and critizising the EU's preference of adaptability over the somewhat revolutionary capacity to reframe situations and introduce disruptive change.

Soft skill development is not only important for the economy and for work, but for every aspect of life and *in particular for the survival of democracy* which cannot be guaranteed only through technical skills and economic success ! So far soft skills do not get the attention they should. May be decision makers are somewhat lost concerning the *question of how soft skills are developed*. This is not an easy one, mainly because soft skills are extremely difficult to evaluate. Before launching a project for the development of tools for the evaluation of what they call "generic skills",OECD staged a preliminary study on the feasability of that sort of evaluation. The most advanced laboratories working on these questions are probably CRELL/JRC[146] (Europe) and CLA[147] (an american laboratory working for the OECD). They both opted for evaluation of behavior in situations and use complex clusters of indicators ("composite indicators"). The difficulty is to develop a cheap and crossculturally reliable evaluation design for big numbers. This is ongoing research on macrolevel and with important means in terms of research teams and finance. Our own approach to soft skill development and evaluation is extremely modest in comparison. In 2010 we published a research in french language (Krichewsky & Fourcade, 2010) on experiments realized in three higher education professional training institutions and presented our main finding which was that the main condition for soft skill development is emptiness within course frameworks so that students may take and implement initiatives. Empty as opposed to full means that – within a given framework - programs, control and transmission of contents are suspended to allow students to make their own experiences alone or in interaction with others.

Research design

In this article we propose to present a four-case test of our concept of "empty habitable frameworks for soft skill development". As Yin (1981, p.64) recommends, we give " brief summaries of individual cases, followed by the cross-case analysis". We are conscious that there should be more case studies to confirm and nuance our results. As clinical research on

[146] http://crell.jrc.ec.europa.eu/
[147] http://www.collegiatelearningassessment.org/

singular cases present complex situations, there will always be the possibility of alternative interpretations. But this is also the case with CLA and JRC evaluations concerning the qualification and classification of behaviors and the construction of indicators supposed to prove the reality and the degree of soft skill development. There is no way to *directly* measure soft skills, only the use of complex constructed indicators based on qualitative research (clinical studies). That is what we relied on in our research as well, but on micro-level.

We agree with Eisenhardt & Graebner (2007) that for theorybuilding research "it is legitimate to alter and even add data collection methods during a study" (p.539). For this research we used:

- direct observation,
- interviews and group discussions,
- self-evaluation surveys,
- project document analysis.

In the first two cases the authors are only observers and researchers, in case 3 and 4 one of them is also the trainer deliberately organizing the course as experiments to explore the possibilities of EHFs and of active experiential learning for soft skill developement.

All we can hope to do is to be explicit enough to make our results plausible. We shall conclude with a discussion of the significance of our findings, their limits and open questions.

Initially the pedagogical innovation experiments were observed without any particular preconceived theoretical framework, although every researcher carries his "sensitizing concepts" (Glaser & Strauss, 1967:38) along with him, stemming from his readings and own previous research. So in the beginning we chose a grounded theory approach in order to "generate theory". On the basis of a so-far only roughly outlined theory of soft skill developement through empty habitable frameworks, we decided to read again four episodes with the goals of testing and nuancing our previous findings.

Key concepts

Soft skills and their double relationship to people and situations

For many if not most curriculum designers and organization developers, soft skills seem to be just relational, negotiation or "people" skills (Sen, 2008; Thilmany, 2009; Mitchell & Skinner & White, 2010). Some treat them globally and do not even take the trouble to define and differentiate what they mean by *soft skills* (Chakraborty, 2009). They are all too often still considered only as a surplus added to the traditional core professional standards (Holbeche, 2006). There are however examples of growing awareness of the central importance of soft skills in many professional domains. Thus Noll & Wilkins (2002) for example, working on a curriculum for IS professionals, list "writing, working in a team environment, delivering presentations, managing projects, and developing interpersonal relationships". They underpin the increasing importance of these skills and identify them in every single role the Information Systems professional has to play when doing his job. For project managers and for managers in general, but particularly in their role of team managers, the necessity of soft skill development is promoted by many analysts (Buhler, 2001; Bucero, 2004; Forsyth 2007; Sharma, 2009; Joseph & Lakshmi, 2010; Srivastava & Naïr, 2010).

The common focus of reflections on soft skills emanating from the professional world is their usefulness for business. There also seems to be a certain apprehension towards soft skills as

possible vehicles of irrational and difficult to control behaviors. Thus emotions are often considered with suspicion, and it is interesting to observe that many authors associate cognitive elements to the word, as if to tame emotions with reason: " emotional *intelligence*" (Goleman, Sen, 2008; Srivastava & Naïr, 2010)), "*smart* emotions" (Bucero, 2004). The term "soft" doesn't please everybody either. Ellet (2010) asks: "Do you hate the term soft skills like I do?" Although the term does not sound very scientific nor quite adapted (the metaphors "hard" and "soft" are not very signficant here), we find the term easier to use than the more explicit "non technical transversal competencies" which is what *soft skills* really mean in our use of the concept. Tansversal means common to skill needs in many professional activities and also in various ordinary life situation.

Professional and commercial success seems to be the main motivations for soft skill development. This may be a possible explanation for very narrow approaches and selective lists of soft skills to which Buhler (2001) is an exception. If we define soft skills as *non technical transversal competencies* in a large sense, they are quite close to Gardner's multiple intelligences and frames of mind (1983 and 2009) and to Mintzberg's mindsets (2004). The main difference with Gardner and Mintzberg is that their concepts are attached to the individual, whereas the term competency –for socio-constructivism at least – is defined as inseparable from *situations* or families of situations as well as from the actors considered as being part of those situations. People are competent *in* and *in relation to* situations (Le Boterf, 2000 and 2008). On the basis of our work on outcomes of innovative pedagogical projects and practices, we propose to use the following list of soft skills grouped in four clusters. They are – like all list of soft skills – bound to culture and convention and cannot be generalized:

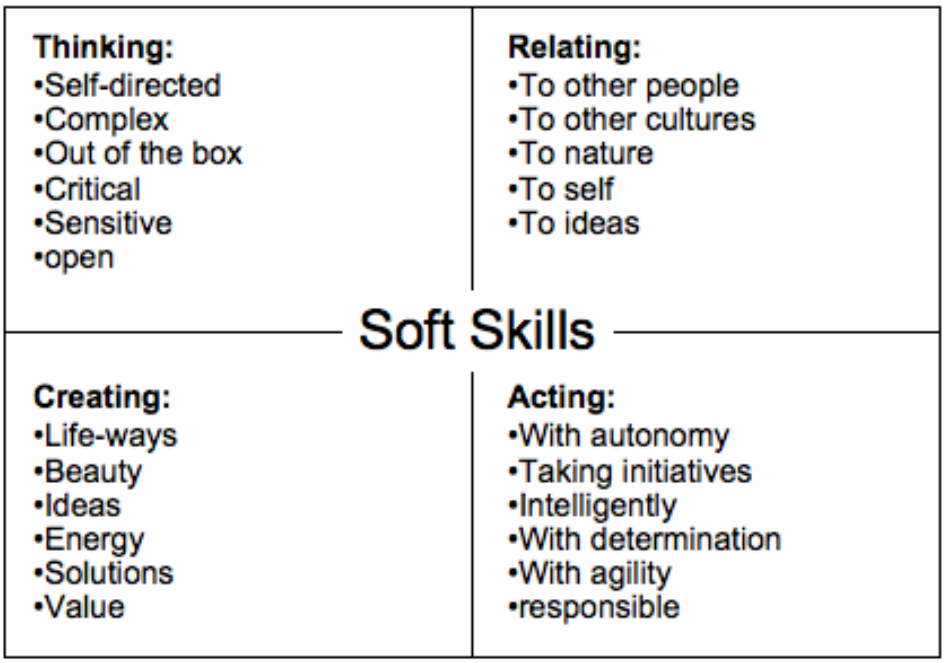

Fig.1: soft skills clusters for mapping soft skill learning outcomes by CIRPP

Frameworks, social forms and 'dispositifs'

Course frameworks are artificial *social forms*, intentionally induced ways of working and learning together. The concept of social forms can be traced back to Georg Simmel, a German sociologist influenced by Edmund Husserl's phenomenology. He used it in a slightly different

way as we do because, as a sociologist, he is interested in historically "grown" social forms. For him there is a primacy of the individual over society: social forms are temporary or permanent relations between two or more individuals. They depend on these individuals and the representations they have of one another. They are psychologically determined, can take various emotional tints and change over time. They represent a synthesis "in action" of the individualities (Simmel, 1910). Nevertheless, Korloss (1994) shows that it is not easy to harmonize the uniqueness of individual relationships and the idea - also promoted by Simmel - of social *types* and *types* of social forms. Somehow the observer with his particular perspective and his will of classification steps in and forces the unique phenomena into groups and families, perhaps even systems of social forms. That is what Polos, Hannan & Carroll (2002) do in a less phenomenological and more systemic approach considering social forms as identities defined by codes and standards thus creating a double approach: experienced, from the inside (phenomenology) and objectivated in systems (from the outside). The difficulty is the same for defining "families of situations". For our approach to training course design we maintain this double and complementary perspective of the identification of objective structures (more or less artificial or "natural") and procedures on one hand and always singular individual experiences of social processes of interaction within these structures on the other hand. From our point of view systemic approaches and clinical studies complete each other and need to be combined in order to understand the singular in its vaster context.

Unlike in Germany and in the English speaking world, in France we use the untranslatable word "dispositif" for the product of training course design. The word *dispositif* is not only used for frameworks and social forms in education, but for all sorts of structured and structuring artefacts that aim to influence and determine behaviors. For Foucault (1998) *dispositifs* are networks of heterogeneous items organized in order to dominate people and situations by imposing constraints on them. By the means of prohibitions and panoptical control (Foucault, 1975/1994:190-191), they are *tools of power* used by "total institutions" and totalitarian societies. They alienate the individual and transform persons into objects by integrating them into mechanisms or rituals thus satisfying the perverse leader's desire (the "Sadist" version) or establishing the domination of an absurd bureaucratic system in the case of paranoia (Enriquez, 2007:105-122). Kafka's novels and short stories provide good examples of the second type.

According to Beuscart and Peerbaye (2006) frameworks are mediators that make personal command and control superfluous: the framework allows acting only in a certain way excluding all other forms of action. You can try to discuss *within* a framework but not *with* a framework, or else you obtain only its pre-defined answers (in the case of answering machines for example). You can also subvert (Debord, 1956) or transgress it (Ardoino, 1990). In certain contexts it tends to be a question of power, compliance, resistance and counter-strategies. But most of the time frameworks are useful. In economic life, they aim at efficiency. In dangerous circumstances they can prevent accidents. In social and health-care they guide, protect and aim at remediation (and sometimes control).

In education and training they also have a function of orientation and efficiency - depending on how they are used by the educators, but also by trainees or students.

Social forms naturally grown like man-made frameworks (or "*dispositifs*") determine relationships Individuals and groups may try to transform social forms and frameworks according to their particular projects or just obey it. The framework may also be so powerful that it dominates or "overpowers" the group or the individual. The forms of frameworks

that interest us here for soft skill development are the *empowering* ones, those leaving the possibility to take initiatives and interact with constraints: partially *empty,* but *"habitable"* frameworks. The *overpowering* ones are poor performers for soft skill development. However, our second case study shows that "empowering" and "overpowering" depends also on the individual confronting the situation determined by the framework.

Empty Habitable Frameworks (EHF): some ideas about emptiness and the habitability of frameworks[148]

We distinguish three forms of emptiness (Krichewsky & Fourcade, 2010):

- *emptiness within*: when there is a framework with space and time for initiative (for example: we want to implant a factory of mobile phones in Greece, we have a budget and a task force and local correspondants: now it is up to the project team to see *how they will go about this*)
- *emptiness around*: there is an idea, but *what to do with it* is left to the students (for example: develop product from an idea. This is very close to Concept & Knowledge design theory , see Hatchuel & Weil, 2003)
- *emptiness of meaning*: situations with uncertainty and vague data (for example : sales are down and you do not understand why; here you need *problem framing*, because you have to take decisions on strategy how to deal with this, you might even have to decide if it is worth while trying to understand the exact reasons of that slack in sales or if it is preferable to propose new products).

In the three cases there are frameworks or semi-structured situations. But their challenge is not the same. In the first case you just have to act in tune with the opportunities of the moment and the particular place where you have to realize the project. This project is clearly outlined. You need soft skills like "intelligence of the situation", "the spirit of initiative" and " intercultural people skills" to enrol the locals in your project. You inhabit the situation as an actor acting out someone else's project.

In the second case there is an idea, but you have to invent a project before entering the implementation phase. What can you do with the idea ? It is a question of *creative imagination* , *evaluation* and *choice based on sitations and their potential*.

In the third case, the undetermined meaning of a situation, the vague or blurred outline of a problem often provokes *trial and error strategies*. Only tentative action allows to learn more of what the situation may conceal in terms of possible meanings and possibilities of evolution. This type of emptiness , besides imagination, needs soft skills like *dealing with risk and uncertainty*, *problem framing, imagination* (scenario-building) and *avaluation capacities allowing to identify resources* for action.

Throughout the three types of – natural or artifically induced situations with emptiness– there are three soft skills that are key: *imaginative evaluation, people skills and initiative.* Like

[148] The concept of *empty habitable frameworks* © was first used in France in 2010 called "dispositifs vides habitables " . In english language we introduced the concept in May 2011 in our contribution to a conference organized in Athens by Columbia University. In September 2011 we extended its use to organizational development (Malta EIASM Conference), see bibliography.

other competencies they can be developed through experience in a broad sens (including certain types of classroom experience, see case 3). According to constructivist theory (Jonnaert, 2009) – competencies are best developed when individuals have to deal with "families" of situations (Perrenoud, 2001), which means groups of similar but slightly different situations. This means agility instead of "frozen" action schemes.

The word "habitable" here means the way one can invest frameworks: just as an *operator* who executes orders, as an *actor* who interprets – improvizes – in relation to an idea or a relatively open project, or as an *author* who makes sense of a vague situation and writes the intrigue himself.[149]

Depending of the individual's status (operator, actor or author) within a situation the competencies developed or enhanced are not the same and the experience made is completely different.

Experiential learning

Experiential learning was developed in Europe mainly empirically in so-called alternative schools (Montessori, Steiner, Freinet schools for example), whereas in the United a strong theoretical tradition since the nineteen-thirties (Dewey, 1938 and his followers) combines from the beinning experience with critical reflective analysis in a sort of open-ended spiralled process. Difficulties and mistakes allow learning, too, if the framework or spontaneous group proceedings integrate moments of feed-back (Wilson & Scalize, 2010), critically analyze these experiences (Baden, 1999; Getz, 2009), and thus foster an understanding of possible reasons of failure. In theory all the necessary theoretical ingredients for such open spiralled forms of learning (Ross & Markle, 2009) exist since Kolb & Fry (1975). Kolb (1984); Mezirow (1991) and Jarvis (1994) laid the foundations of experiential learning building on Kurt Lewin's concepts concerning learning environments (*field theory*, see Lewin, 1951) and action research (Lewin, 1946). For soft skill development the notions *experience, environments for experience* (here present as frameworks) and *reflectivity* are key. In a preceding paper (Fourcade, Krichewsky & Sumputh, 2011) we introduced a threefold model of experience based learning:

- learning from other people's experience (like in case studies)
- learning from own professional or life experiences (as in procedures of recognition and assessment of prior experiential learning). Mezirow (1991) developed a very sophisticated method for this wwhich he called "transformative experiential learning"
- intentional experiential learning, deliberately taking up challenges (in chosen situations in relation to a learning project)

For soft skill development all three are relevant, but the third might be the most important for some soft skills like initiative, people skills and agility in unexpected developments of a situation.

The second mode of learning (from own past experience) is itself an experience in and fosters critical thinking and, if practised in groups (in evaluation phases in action research for example), also people and communication skills.

For our research we might resume the relations between soft skills, frameworks and

[149] Ardoino (1990) described the maturation of the individual ("sujet") as a process leading from the status of operator (agent) to that of actor and finally author. He insists on reistance and refusal as sources of this process. But creative imagination plays a big role as well.

experiential learning in the following way:

Frameworks – like other social forms - allow or provoke certain sorts of experiences for individuals who enter into action within these frameworks that become habitable environments. Depending on the nature of these active experiences certain soft skills can be developped or enhanced or not.

The following four case studies allow to examine how frameworks and individual intentions interact leading to certain behaviors and subsequently to the development and/or enhancement of certain soft skills. Trying to understand how and why an individual acts the way he or she does allows to understand *what* skills and attitudes are activated (or not) to produce the observable behaviors and what soft skills may be developed or enhanced.

The case studies

We chose these four cases situated in three different pedagogical experiments, because we believe that they are particularly significant for understanding

- the students' difficulties for soft skill developement ,
- the specific features of frameworks for soft skill development,
- the efforts to be made by teachers and trainers so as to transform their traditional teachers' habitus with its tendency of top-down knowledge transfer into a facilitator's stance of empowerment and critical reflective analysis.

Two episodes from Art'Works

Art'Works[150], designed to develop the aptitude for risk taking and creative imagination in first year students in entrepreneurship, moved 136 students and their teaches to a camp on the seaside for sports and arts courses during one week. A quantitative comparative evaluation relying on self-assessment before and after the one week experiment (Krichewsky, 2008).revealed that almost everybody found their aptitudes in risk taking and creative imagination strengthened ... quite as their teachers expected from them. We were surprised because we did not perceive much risk and found that there was far too much control in the arts courses to really develop creativity. Did this experimentation really succeed in fostering risk taking and creativity by having the students practise kite construction, sailing, play-acting and cow fighting during a one-week-stay on the Mediterranean seaside? Would the experience make them perform better than their predecessors when creating their business projects at the end of the year ? Probably despite the evaluation results this was far from being true for *all* students and depended on what they had experienced and on how intense an experience it had been. In order to confront the self evaluation results with other data, we analyzed thirty interviews with teachers and students, two group debriefings (one with students and the other with faculty), the film made by a cameraman during our stay and the business projects presented by the students seven months later at the end of the year. They all tend to prove that there were poor results in soft skill development except probably people skills because the students had to learn to know one another and their teachers (it was the first week of the 1st year in that school). Here we shall present and interpret only two directly

[150] The name is disguised... the project contained exclusively artistic activities and (very) moderate risk in sport and leisure activities. All the exchanges related took place in french and were translated by the authors.

observed episodes:

> *The hero who hit the ground*
>
> *Steven had always dreamt to be a torero. Art'Works finally gave him the occasion. The farmers had brought the young cows - and some adolescent bulls – early in the morning. When the little arena was built, the students took some time before jumping down from the protective fences they were sitting on in order to take on their playful roles as cow-fighters. Not so Steven. From the beginning he was extremely excited and eager to show that he was a superior bullfighter. He took his jacket as a mantilla and "danced" through the arena passing just in front of the impressive horns of a young – and inexperienced - bull. Fortunately the farmers had fixed brass balls on the tips of those horns! The students' cries and encouragements seemed to give Steven a pair of wings. But being as unexperienced as the young animal, he was playing with so courageously, a moment of inattention and a surprise movement made by the furious bull sent him to hit the ground with his clothes badly torn, a big bruise on his thigh and a practical lesson on risk and narcissism.*

This episode may teach us something concerning soft skills and also allow us to test the idea that certain kinds of frameworks are favorable for soft skills development. This episode of the Art'works project confronted students with a challenging situation obliging them them to face their fear but also offering opportunities to overcome it. Steven's strongest motivation was not to develop courage. He already felt courageous. What he wanted was his teachers' and comrades' admiration. In spite of his fall, he got what he wanted. Nobody else had shown so much courage. But Steven seemed quite annoyed. He had imagined victory and lasting glory and not this mixture of recognition ("You *almost* got him! It really was a great show!" from sympathizing male students) and compassion ("Does it hurt? Poor Steven!" from some motherly inclined girls). Unfortunately Steven's educators did *not* discuss Steven's adventure with him and his comrades. If they had, Steven might have experienced what Mezirow (1991, 1997) calls *transformative learning*. Critical reflective analysis of experience is a powerful tool for soft skills development, because it allows distilling learning from all sorts of experiences, even and perhaps in particular from errors and painful moments. Steven might have developed critical thinking and learnt better self-evaluation and analysis of risky situations. He also might have gained insight on the short-lived satisfactions of narcissism which might have been invaluable later on in the narcissistic world of business and business education (Bergman & Westerman & Daly, 2010).

Lessons learnt:

Observation and interviews proved that watching other people make experiences may also contribute to learning. One of Steven's comrades made this reflection when discussing the incident with the researcher: "He wanted to give a positive image of himself right now when starting in this new school. But he was not able to recognize his lack of experience." This remark shows empathy and critical thinking as a basis for well-balanced judgment. If we agree with Perrenoud's idea (2001) that one develops soft skills by exercising them, the cow-fights provided some occasions for this, but at the same time were poorly exploited by the trainers in spite of the declared objective of "working" on the competency of risk taking. This also means that trainers need experience and theoretical references on soft skills development and on experiential learning if they want to be really efficient. Activism is not enough.

Another event took place in the same project when a group of students did acrobatic tree-climbing.

The girl who said NO

Lise, daughter of a family of entrepreneurs in Paris, suffers from vertigo since she was a child.

Invited to climb up on the trees like all her comrades, she refuses. "I would have a crisis of vertigo" she explains. If I try nevertheless, I shall feel sick for the rest of the day. What is it good for anyway?" she asks the researcher. "Being up to the challenge… Do as well as your comrades?" the researcher suggests.

"No thanks! " replies Lise. "I do not want to be like everybody else! I'm different and I can live with it! I'm absolutely sure that I'll be able to create a business without tree-climbing!"

Lise, perhaps rich of her family's experience in entrepreneurship (learning from other people's experiences), understands intuitively that this kind of exercise does not have much in common with an entrepreneur's situation. On the one hand the students wear casks and are secured with a rope, and on the other hand it totally lacks "vision". Doing the same as everybody else (imitation, conformism) are not really characteristics of an entrepreneur. Doesn't she show courage when she chooses to resist social pressure and say *no*? Her unaggressive form of dissidence is a proof of autonomy and maturity. In a conformist environment she calmly does what she thinks is best. One of her teachers asked the researcher some hours later: "Couldn't she be persuaded to have at least a try? It was not really dangerous, was it?" He was not able to step back and have a look at what had really been going on: he stuck to his assigned task: process people through frameworks making them do what they were planned to do. This raises the question if teachers exclusively leading the highly secure lives of civil servants can be efficient in educating entrepreneurs[151].

Lessons learnt:

Saying *No* instead of an expected *Yes* may enhance the feeling of self-efficacy (Bandura,1982) even more than taking a moderate risk by following the herd. The tree-climbing exercise was all but an EHF - much less even than the cow-fighting exercise, where one could invent one's ways of playing with the situation and the animal. In this tree-climbing exercise one just had to follow the pre-conceived course across the tree-tops. The virtue consisted in continuing even if the next step seemed a bit difficult now and then. There always was a group pressure: your predecessors leaving you behind and the followers getting impatient. The predefined success consisted in obeying the group pressure. Refusing to take risks when you know you do not have the means to face them is intelligent. Saying so calmly *no* apparently without feeling guilty or losing self-confidence proves a remarkable degree of autonomy in such a young person. She transformed the exercise from "prescriptive" to "empty habitable" and inhabited it her own way by engaging in a very interesting exchange on the spirit of enterprise with the researcher.

Her teacher's notion of success was different: the exercise would be a success if all the students obeyed the instructions. To develop soft skills (critical thinking!) in relation to this exercise would require adopting a meta-analysis attitude and question the course design itself and the different possible attitudes.

---

[151] Of course: teachers like everybody else are not limited to their professional life and may acquire risk taking competencies in other settings !

Art'Works being strictly controlled and planned in detail is *not* a good example of soft skill enhancing frameworks. But it allows perceiving the tension between individual learning processes and the institutional training project. Totally controlled frameworks have become rather unadapted to the demands and profound aspirations of modern learners (the "generation Y") who tend either to escape control or to subvert the framework in their own more or less discrete way.

World Café : an american idea for conversational learning

The famous world café movement based on an idea by Brown and Isaacs (2005) is a better example for what we are looking for. It proposes a well-defined framework that can adapt to all sorts of different contents and even serve different purposes, such as problem solving, socializing, research or learning. Seated around paper-covered tables and armed with ink pens, participants work in small groups on a common subject and change tables every 20 minutes with only the table host remaining at his/her place. Coffee, tea and biscuits enhance a warm welcoming – *pleasantly habitable* - atmosphere. At the end of the conversation process a synthesis is produced and mapped on a paper covered wall. Participants can easily use world cafés for their own purposes without necessarily disturbing the global group process.

> *Conversational learning in a World Café experiment*
>
> *For the world café on "individuation and socialization experiences" with a group of 24 adult students (ages 30 to 55 years) the subject had been decided by the group, not the trainer, but was nevertheless strongly influenced by course contents that had been presented during the preceding two days. One could even interpret the group's choice as a wish to appropriate the course contents by using them freely for the reinterpretation of the group members' life experiences, thus simultaneously creating a better understanding of self and giving life to some rather abstract concepts. In the particular case of this world café the subject chosen by the students induced a sort of double loop learning: the contents and the design both allowed learning on individuation and socialization. Many participants experienced conflict at one or the other table they joined. They had started to develop theory and a first model of the intertwined process of individuation and socialization and suddenly had to join another group with people who had their own, most of the time different ideas on the subject. There was a dilemma between insisting on the adoption by the group of one's own (of course superior) conception and the facilitator's demand to patiently listen and learn from each other. The needs of individuation and socialization were thus sometimes experienced as conflict and not as synergy.*

In this world café that produced quite interesting collective conceptualizations, the diversity of individual experiences was stunning as well. Some participants focussed on the group process which they fiercely criticized in the debriefing and reflective phase. Others were enchanted by the conceptual learning fuelled by the group process in spite of "chaotic moments". For them it was an intense experience of making order (concepts) from noise (a "magma" of experiences). For two participants the world café experience was particularly intensive. The individuation/ socialization theme and the exchange with other participants gave them strong new insights. At the end of the day they approached the trainer (researcher) asking to meet her for a talk on their experience of work-related suffering. Both of them were experiencing situations where individuation and socialization processes were not really in synergy but in strong tension. They felt that being able to word their work experience would

help them escape alienation and perhaps find a way to tackle their professional problems. A trainer, most of the time, isn't a psychologist and can only offer a transition either towards therapy or towards self-help. But the interesting point here is that empty habitable frameworks often touch students in their entire personality. They are holistic and allow people to inhabit them with all their existential problems. In this case there was a sort of mirror effect because both young women experienced intense work related stress (and violence) and talked about their experiences for the first time. It was the beginning of a sort of self-help group. One of the students later on started an academic research on the subject.

Lessons learnt:

The World Café experience, a type 1 EHF allowing the three modes of experiential learning, proved to be a good support for the development of communicational, relational and problem framing and resolving skills. It sometimes also fosters the ability to take initiatives on the basis of new insights. The final synthesis allows a strong experience of collective intelligence and motivates for future team work. The table hosts develop facilitation skills and a synthetic mindset, because they have to resume the results of what happened at the table they presided and integrate their summary into the big shared synthesis.

Although the timing has to be quite strictly controlled and allows no flexibility, world cafés are a good example of soft skill enhancing frameworks, because they allow strong individual differences and a multitude of individual learning outcomes. Formal constraints are combined with complete freedom of speech. Feed-back showed that the aspect of individualized learning strongly pleased participants and that even difficulties (poor facilitation for example) were a pretext for learning more than for negative criticism. Conflicts were treated as "interesting events" rather than as reasons to fight and to insult one another. This very "positive attitude" is adopted without the trainer imposing discipline, because the participants wish to "make the café a success" and know that the respect of basic communication rules is a condition for that. So they try very hard to self-regulate their behaviors. This means that world cafés are also good opportunities to learn (by doing) self-evaluation and self-regulation of communication pratices. The shared wish to make it a success was worded by the participants themselves and may be related to the pleasant atmosphere : the trainer-researcher and some participants has brought cake and coffe for the occasion thus creating a habitable framework favoring sociable attitudes.

Creative derive

This training course design, co-developed by two entrepreneurship teachers and researchers and an artist (Bureau & Fendt, 2012) was the original research object that allowed us to develop the concept of *Empty Habitable Frameworks* . The first Creative Derive was organized by Guy Debord and his Situationists friends in the 1950s in Paris for revolutionary and not for educational purposes. Debord (1956) describes derive as a technique of "passing rapidly through various atmospheres. The concept of dérive is inextricably linked to the recognition of psycho-geographical effects and the affirmation of a playful-constructive behavior" (transl. by the author). The clinical study of three derives through a video film, filmed restitutions by the participants and participation in the debriefing and reflective phase provided us with a rich but extremely heterogeneous material. Rather than the interpretation of specific moments we propose to present our observations concerning the overall more generic effects of participation in a derive in a university bachelor course for adults organized for training but also for research purposes (with the students' approbation).

Creative derive

The instructions for the learning group of 25 students was to individually choose subjects they felt to be essential for them, to map them on the paperboard by regrouping those with some affinities and to organize 5 thematic groups for five different derives of three hours in Paris. The overall structure of this creative derive was in five phases:

1. working out group projects (0.5 days)

2. implementation (0.5 days)

3. preparation of restitution (film, PowerPoint, photo-show, collage ... depending on the groups' choices) (2hrs)

4. restitution to the whole group of 25 (2 hrs)

5. feed-back and critical reflective analysis (4 hrs)

Four months later we did an evaluation of this course experience questioning the effects as far as they were conscious.

The themes for derive were 1. Identity perceived and self-perceived; 2. Presence and separation; 3. Emotions of change; 4. Imprints and expression; 5. Inside-outside. These five subjects all have an "existential" dimension not only accepted, but induced by the trainer's demand.

The freedom to self-regulate the experience and learning processes was accepted by the students in different ways: some appreciated it as a "great exciting experience", others found it very difficult to invent things themselves and negotiate with their comrades. Two participants even said afterwards they had found the experience "far too dangerous to organize within a training course". Asked what the dangers were, they mentioned bad encounters, conflict within the group and psychological destabilization.

As main learning effects the students listed:

- Creative imagination,
- Organization skills,
- Team work,
- Evaluation of situations,
- Autonomy,
- Spirit of initiative,
- Improvisation
- Negotiation and communication skills (for explaining the project and persuading people to accept photographs),
- Self-confidence (developed with some difficulties when talking to unknown people in the streets)
- Formalization of their experiences (restitution)
- Reflectivity and critical thinking
- Learning to learn (lifelong & lifewide)
- Intercultural skills (talking to foreigners and people from unfamiliar urban subcultures)

Most students agreed that all the five phases and even the evaluation four months after were of crucial importance for the learning process. They attribute specific soft skills to particular phases of the course more than to others:

1. Preparation of projects:	Creative imagination, team work (communication, negotiation), organization skills, initiative
2. Implementation	Team work, self-management (overcoming fear and shyness), initiative, improvisation, initiative, intercultural skills, evaluation skills
3. Preparation of restitution	Creative imagination, improvisation, organization, formalization
4. Restitution (debriefing)	Self-management (for the presenters), communication skills, organization
5. Feed-back & reflective analysis	Critical reflective thinking, communication skills, complex & agile thinking (seeing things from other points of view), active learning

Table 1: Course phases and soft skills development

Lessons learnt

In this experiment the teacher controls almost nothing except the five phase form of the framework. She is not present during the derives but sitting beside her cell phone to intervene in case of trouble (for example between the students and police). For learning about the second phase she relies entirey on the stories told by the students in the fourth phase and the traces (photographs, films etcetera brought "home" into the class like a present to offer to the group and the teacher. This lack of control enables students to self-organize their projects and thus to develop many interesting soft skills simultaneously with an exciting and sometimes pleasant group experience. The group cohesion and maturation had been favorously influenced by the creative derive adventure as the students said some months later. Creative derive seems to be an emblematic example of EHF of the second type (create "around" an idea) and producing all sorts of experiential learning: intentional in phases 1 to 3 and from own and others' past experiences in phase 4 and 5. The softs skills developed depend of course on the way the individual student engages in the adventure and also to the situations encountered, but in all cases the impact seems to be very rich and sometimes quite strong (according to what the teacher-researcher perceived in phases 1, 4 and 5 and to what the students said in the evaluation four months later).

Moreover with creative derive one of the authors had the opportunity to experience the teacher's stance "from inside" and to measure the difficulty consisting in completely changing one's stance: the less one intervenes, the more the students develop individual and group

autonomy. Doing nothing but protect emptiness and resist student's expectations to organize things in their place, is quite a 'revolution' for people usually judged by their capacity to transmit predigested knowledge in neatly packed lectures. [152]

Results transversal to case studies

Our two initial assumptions were:

> 1.Most *soft skills* (*non technical skills transversal to activities and professions)* cannot be developped by chalk & talk teaching or in overly controlled and guided frameworks.
>
> 2. They are more easily developped through *active experiential learning* in *empty habitable frameworks* (EHF).

Art'works was an attempt of fostering soft skills developement within an excessively controlled and guided framework. The two cases show that the teachers were not sufficiently prepared to do implement their project. Student initiatives were perceived as dangerous and prevented to act as they desired by strict formalized rules signed individually by every student. Lacking training in experiential learning they had appointed actors and gym teachers to help them organize sport and artistic experiences. But the reflective phase was almost absent. They did not seize unforeseen opportunities to enhance learning as would have been possible for example with the unfortunate hero's experience and also with the girl who said NO. The reason for this relative failure are their unquestioned schemes of meaning and action (Mezirow 1991), their lack of theory and of teacher training and their fear to lose control if they give students room for initiative and real freedom of speech. Many students used the evaluation survey – conceived by the teaching staff – to write letters of thanks to their future teachers ... for the nice supplementary holiday week at the seaside! They took it for a well-organized "week of group building" and their teachers for nice but severe substitutes for parents. The transition from closely controlled pupils to autonomous students could not take place. The only significant soft skill development was of the relational type (fig.1), but associated in many cases with immature attitudes of submission to authority. If the teachers had been up to the challenge the first and the second case might have offered opportunities to develop critical thinking skills: reflectivity and free debate could perhaps have partially compensated the lack of emptiness.

Word Café and *Creative Derive* from our point of view were authentic *empty habitable frameworks* and may be considered as successful for soft skill development. They combined experiencing with reflecting on experience and thus offered a powerful means to reppropriate the developed competencies preparing learners to mobilize them more easily in the future. The trainer was advantaged in comparison to her colleagues : she had received adequate training for organizing experiential learning, debriefing phases and the facilitation of group processes.

The constructivist idea that you develop and strengthen competencies by activating them in situations is confirmed by observations and by self-assessment. The role of reflective analysis was confirmed as well. The students of the derive course underpinned the equal importance of

---

[152] This difficulty has a lot to do with the thorny path of transformation of the whole higher education system from input (knowledge) centered to outcome (competency) centered. This shift of focus recommended to member states by OECD and the European Commission is impossible if unaccompanied by measure of teacher training at all levels.

the five phases for their learning processes. They developed a lot of new insights especially during the debriefing and debating process, even if these insights were *rooted* in phase 3 (direct experience). Listening to their comrades points of view made them receptive to new dimensions of their own experiences as one participant observed. If in the World Café experience the accent was on relational and thinking skills, the Derive framework turned out to be powerful for provoking initiative and creativity.

Discussion of results

The potential of emptiness for soft skills developement has been demonstrated mainly in the third and the fourth case presented. The *World Café* obliges students to deal with the group discussion situation (conflicts, lack of focus and attention, change of discussion partners etcetera). The less the teacher-trainer intervenes, the more they have to solve the group problems themselves and the more they develop people and problem solving skills by using them. In *Derive* which is an outdoors and without facilitator exercise the students also have to deal with everchanging situations and with their own shyness when talking to total strangers. They have to co-decide about the way they'll restitute their adventure to the group. If they don't there will be just *nothing.*

The first and the second case demonstrate the difficulty of soft skills development in frameworks that are too full and , moreover, lack reflectivity. But Lise (the girl who said NO) overcomes these difficulties because the already has developed certain soft skills like self-directed critical thinking, autonomy and a good relation to herself. Her strong personality allows her to inhabit the framework (which lacks habitability for her) in her own manner by having an interesting discussion instead of obeying orders. This makes the second case perhaps the most interesting one: it shows that even with frameworks that are *not habitable and lack emptiness* it is possible to live out and thus to enhance soft skills.

The potential of emptiness in teaching is as unconscious for most teachers and trainers as is the power of silence in music. Those who know japanese woodblock prints are conscious of the power of emptiness in painting (see Adiss, Brüderlin a Lüttgens, 2007 and Hara, 2007). The western mindset however is centered on presence and not absence, on the full and not the empty, on noise and not on silence, on control and not on patient expectation an acceptance, on programme and not on readiness for the unexpected (serendipity). To integrate emptiness into training and education demands from the teacher to adopt an attitude completely different from the one he or she is used to. Professional stance is quite often a missing dimension in teacher training at all levels as is self-evaluation. If we want to realize the necessary shift of our training systems to learning outcomes, this has to change. Soft skills development can prosper only if there is active experience in complex situations, interaction and reflectivity.

The theoretical work on soft skills development in relation to professional training in general and management training in particular cannot look back on a long tradition. Hyderabad University since 2007 publishes a scientific review on these questions, the IUP Journal for Soft Skills. But most articles are strongly tainted by Indian culture and their validity for different cultural backgrounds can sometimes be questioned. Nevertheless this may be considered as an encouraging sign of the emergence into consciousness of the so far neglected dimension of soft skills in the professionalization process of managers and many other professions.

There are a great number of open questions on which to do research:

- on relations between families of soft skills and certain types of expériential learning,

- on the soft skills outcomes of traditional "full" courses (listening and decoding skills ?),
- on levels or degrees in soft skill development,
- on the possibly different effects of active and passive experience (learning by doing and by suffereing ?),
- on *meta-competencies* that can take competencies for their objets and probably enhance learning like reflectivity, complex thinking etcetera
- on the possibility to develop soft skills by reading (watching) *fiction*,
- on the role of language (and other forms of symbolization) for soft skills development.

Conclusion

This cross-case analysis endeavoured to demonstrate the power of the EHF for soft skills developement, but with too few examples so far. It also underpinned once more the already well known importance of reflectivity in skills development (Marsick, 1988; Raber-Hedberg, 2009).

Considering our work on empty habitable frameworks as work in progress, we are eager to exchange with researchers and practitioners from other countries and with different backgrounds.

The possibilities of inventing EHFs seem to be as unlimited as the list of possible soft skills man can develop itself. We do not know whether it is possible to produce a typology of EHFs and to relate the different types to specific soft skills. It seems to us an interesting challenge, perhaps a worthwhile research object for an international community of researchers. Another aspect of research on EHFs is the formative aspect of practising that sort of research, especially when one also takes up the role of the trainer. It might be one of the most efficient ways to teach oneself *how* to develop soft skills in students, especially when there is another researcher present who gives feed-back and confronts his point of view with the trainer's.

Please do not hesitate to send your critical remarks, questions, comments, suggestions etcetera to

marlisk@free.fr and to fourcade.francois@gmail.com

Bibliography

Addiss, S., Brüderlin, M., Wolfsburg, K., & Lütgens, A. (2007). *Japan and the West: the filled void*. Wolfsburg (RFA): Kunstmuseum Wolfsburg Editions.

Ardoino, J. (1990). « Autorisation » in *Encyclopédie Philosophique Universelle*, les notions philosophiques, dictionnaire, 2 T. Paris : PUF. Consulté le 5□1□2009 at http://jardoino.club.fr/TextesThematique.htm .

Autor, D.H. & Levy, F. & Murnane, R.J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: an Empirical Exploration. In *The Quarterly Journal of Economics*, November 2003, 1279 - 1333.

Baden, C. (1999). The Harvard Management for Lifelong Education Program: Creative Approaches to Designing a Professional Development Program. *New Directions for Adult & Continuing Education*, (81), 47.

Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, N°37, 2, 122-147.

Bergman, J. Z., Westerman, J. W., & Daly, J. P. (2010). Narcissism in Management Education. *Academy of Management Learning & Education*, *9*(1), 119-131.

Beuscart, J-S. et Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs (introduction). *Terrains & travaux*, 2006/2 n° 11, p. 3-15.

Brown, J. & Isaacs, D. (2005). *The World Café. Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. San Francisco: Berrett & Koehler.

Bucero, A. (2004). « Smart » Emotions. *PM Network*, *18*(11), 22.

Buhler, P. M. (2001). The growing importance of soft skills in the workplace. *Supervision*, *62*(6), 13.

Fendt, J. & Bureau, S. (2012). Dériver pour apprendre à entreprendre... *Entreprendre & Innover*, *n° 11-12*(3), 86–94.

Chakraborty, M. (2009). Soft Skills: Essential for Shaping Well-Rounded Individuals. *ICFAI Journal of Soft Skills*, *3*(2), 13-18.

Cho, K. (2009). *Re-skilling Europe for the new global knowledge economy.* Accessed on 5-12-2010 sur http://knowledge.insead.edu/EBSreporto090422.cfm?vid=221 .

Cedefop (2010). Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to *2020.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Dycke, E. (2011). Ces trentenaires qui cumulent des jobs. L'Express, 25/03/2011. Accessed on 6/27/2012 at: http://www.lexpress.fr/emploi-carriere/emploi/ces-trentenaires-qui-cumulent-des-jobs_975929.html?xtor=EPR-730 .

Debord G. (1956) *Théorie de la dérive*. Les Lèvres nues. Réédité dans Mosconi, Patrick (dir.), 1997, *Internationale situationniste*, Paris : Fayard, 51□55.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* New York: Collier Books.

Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory Building From Cases: Opportunities And Challenges. *Academy of Management Journal*, *50*(1), 25–32.

Ellet, B. (2010). Do You Hate The Term Soft Skills Like I Do? *Training Media Review*, 1.

Enriquez, E. (2007). *Clinique du pouvoir: Les figures du maître.* Toulouse: érès, Coll. «Sociologie clinique.

European Commission (2006). The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework, Annexe à la Recommandation du Parlement et du Conseil Européens du 18 Décembre 2006 ; published *December 30,* 2006/L394.

Executive Office of the President (U.S.A.). Council of Economic Advisers (2009). *Preparing The Workers Of Today For The Jobs Of Tomorrow.* Téléchargé le 15/05/2010 sur http://www.whitehouse.gov/assets/documents/Jobs_of_the_Future.pdf .

Forsyth, P. (2007). On your feet [Soft skills presentation]. *Engineering Management*, *17*(3),

30-31.

Foucault, M. (1975/1998). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1981-1982, éd. 2001). L'Herméneutique du sujet. *Cours au Collège de France*, Paris : Gallimard/Seuil.

Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2011). Empty Habitable Frameworks (EHF) : A New Concept for Organizational Change ? , *6th Colloquium on Organisational Change and Development (EIASM – The European Institute for Advanced Studies Management) : Advances, Challenges & Contradictions*, Malte, 15-16 septembre 2011.

Gardner, H. (1983; 1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences,* New York: Basic Books. The second edition was published in Britain by Fontana Press.

Gardner, H. (1998/2004). *A Multiplicity of Intelligences: In tribute to Professor Luigi Vignolo.* Téléchargé le 30 Mai 2010 sur : http://www.howardgardner.com/Papers/papers.html.

Gardner, H. (2009). *Five Minds for the Future*. Harvard Business School Press.

Getz, I. (2009). Liberating Leadership: How The Initiative-Freeing Radical Organizational Form Has Been Successfully Adopted. *California Management Review*, *51*(4), 32-58.

Glaser B.G. & Strauss A.L. (5th edition 2010, [1967]). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies For Qualitative Research.* New Brunswick & London: Aldine Transaction.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence : Why It Can Matter More Than IQ.* New York : BantamBooks.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence.* New York : Bantam Books

Hatchuel, A. & Weil, B. (2003) A New Approach Of Innovative Design: An Introduction To C-K Theory International Conference On Engineering Design Iced 03 Stockholm, August 19-21, 2003.

Hara, K. (2007). *Designing design*. Baden: Lars Müller Publishers

Raber-Hedberg, P. R. (2009). Learning Through Reflective Classroom Practice Applications to Educate the Reflective Manager. *Journal of Management Education*, *33*(1), 10–36.

Holbeche, L. (2006). The soft skills are the hardest of all. *Personnel Today*, 18.

Jarvis, P. (1987) *Adult Learning in the Social Context*, London: Croom Helm.

Jarvis, P. (1994) 'Learning', *ICE301 Lifelong Learning*, Unit 1(1), London: YMCA George Williams College.Jonnaert(2009)

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

Joseph, C., & Lakshmi, S. S. (2010). Social Intelligence, a Key to Success. *IUP Journal of Soft Skills*, *4*(3), 15-21.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Korllos, T. S. (1994). Uncovering Simmels's forms and social types in social settings.

International Social Science Review, *69*(1/2), 17.

Krichewsky, M. (2008). *Art'titude* suivi de *Professionnaliser les entrepreneurs ? Exploration autour d'une pédagogie transitionnelle.* Rapports d'analyse et d'approfondissement théorique d'une expérimentation pédagogique menée à ADVANCIA, CIRPP, 26 et 28 p. © CCIP Downloadable at http://cirpreau.ccip.fr/arttitude-1

Krichewsky, M. (2009). Pédagogie transitionnelle: L'expérimentation de soi accompagnée pour développer des « soft skills ». Contribution au *Colloque des 40 ans de Paris 8.* Téléchargeable sur: http://www.univ-paris8.fr/colloque-mai/Communications/Pedagogie_transitionnelle--M-Krichewsky_S9_.html

Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2010). (Se) construire autour du vide : À propos de dispositifs de formation " vides mais habitables" en formation professionnelle universitaire. *Colloque International du CNAM "Imaginaires, Savoirs, connaissances"* du 25 au 27 novembre 2010 à Angers. Downloadable at: http://www.cnam-paysdelaloire.fr/colloque-imaginaires-savoirs-connaissance--30327.kjsp .

Krichewsky, M., Fourcade, F. & Sumputh, M. (2011) " Empty Habitable Frameworks for Transformative Learning: A Concept to Foster Soft Skill Development in Management and Management Education?" Athènes 27 au 30 Mai 2011: Transformative Learning Conference. University of Columbia. Actes téléchargeables sur: http://www.sunkhronos.org/books/ 609-616.

Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2008) *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions d'organisation.

Lewin, Kurt, (1946, new edition 1997). "Action Research and Minority" problems in *Resolving social conflicts and field theory in social science*, (143-152). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Lewin, K. (1951) *Field theory in social science; selected theoretical papers.* D. Cartwright (ed.). New York: Harper & Row.

Marsick, V. J. (1988). Learning in the Workplace: The Case for Reflectivity and Critical Reflectivity. *Adult Education Quarterly*, *38*(4), 187–198.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. The Jossey-Bass higher and adult education series / ed. Alan B. Knox. - San Francisco : Jossey-Bass (Vol. 1-1).

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* No. 74, Summer 1997. San Francisco: Jossey-Bass.

Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development.* San Francisco: Berrett & Koehler.)

Mitchell, G. W., Skinner, L. B., & White, B. J. (Winter 2010). Essential Soft Skills For Success In The Twenty-First Century Workforce As Perceived By Business Educators. *Delta Pi Epsilon Journal*, *52*(1), 43-53.

Noll, C.L. & Wilkins, M. (2002). Critical Skills of IS professionals: A Model for Curriculum

Development. *Journal of Information Technology Education.* Vol.1, N°3, p. 143-154.

Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle.* Téléchargé le 5□1□2010 sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Textes_2001.html .

Pólos, L., Hannan, M. T., & Carroll, G. R. (2002). Foundations of a theory of social forms. *Industrial and Corporate Change*, *11*(1), 85 -115.

Raber-Hedberg, P. R. (2009). Learning Through Reflective Classroom Practice Applications to Educate the Reflective Manager. *Journal of Management Education*, *33*(1), 10–36.

Ross, A. M., & Markle, D. (2009). Innovative Learning Activity. *Journal of Nursing Education*, *48*, 592-592.

Rychen D. S. & Salganik L. H. (2003), *Key Competencies for a Successful Life and Wellfunctioning Society.* Cambridge (Ma) : Hogrefe & Huber.

Sen, S. (2008). Interpersonal Skills Through Emotional Intelligence: A Psychological Perspective. *ICFAI Journal of Soft Skills*, *2*(4), 25-30.

Sharma, M. (2009). How Important Are Soft Skills from the Recruiter's Perspective. *ICFAI Journal of Soft Skills*, *3*(2), 19-28.

Simmel, G. (1910). How is Society Possible? *American Journal of Sociology*, *16*(3), 372-391.

Srivastava, N., & Nair, S. K. (2010). Emotional Intelligence & Managerial Effectiveness□: Role of Rational Emotive Behaviour. *Indian Journal of Industrial Relations*, *46*(2), 313-327.

Thilmany, J. Soft-Skill Prescription. (2009).*Mechanical Engineering*, *131*(4), 12-14.

Vial, M. (2005). Travailler les valeurs professionnelles ou comment se professionnaliser. Soins Cadres N°53 – Février 2005, 27-30.

Wilson, M. Scalise, K. (2010). Assessment to Improve Learning in Higher Education: The BEAR Assessment System. *Higher Education,* Vol. 52, No. 4 (Dec., 2006), 635-663.

Yin, R. K. (1981). The Case Study Crisis: Some Answers. *Administrative Science Quarterly*, *26*(1), 58–65.

2.4.12 Fourcade, F. & Krichewsky & Go, N. (2012). « From competition towards cooperation », *Twelfth International Conference on Management Knowledge, Culture and Change Management,* Chicago, 2012. http://m12.cgpublisher.com/proposals/21

From Competition towards Cooperation: 'Keeping Council' as a Means of Regulating

"I learned (...) that the most effective intervention was not expert advice but facilitating the client's own understanding of his or her own problem and teaming up with the client to jointly develop a solution." (Edgar H. Schein, 2006)

"Keeping council" (KC) has been introduced in a first year student course in an engineering school in the eastern suburbs of Paris. IDFE (Île de France Engineering), 104 full time faculty and about 880 students, founded in 1904, proposes professional training leading to Master diplomas in engineering and management. It is part of the French Grandes Écoles Conference and collaborates with engineering schools all over the world.

The innovation we observed and evaluated started in October 2010 and still concerns only first year students inspite of attempts to spread it to the whole school.

How does KC work, what are its intentional and its side effects on students, faculty and the organization ?

What KC is about

Introduced into IDFE by two first year teachers, KC, created for prime school has been described and theorized by Alexandre Lhotellier (2001). KC consists in regular meetings with well organized debates between teachers and students in order to solve problems of school life in a democratic way. The main side effect is to educate students' (and teachers') sense of responsibility, enhance their democratic culture and their self-efficacy as recognized members of the school community. Critical thinking, co-evaluation and transformative learning through critical reflectivity are core in KC. Students and teachers co-decide on contents, co-animate debates and co-publish results. There is a follow-up of decisions throughout the academic year.

Methodology.

So far KC has taken place five times (about once every three months) and was evaluated by a survey at the end of the first year after four sessions observed by two researchers. 58% of first year faculty responded, 60% of the 152 first year students sent back the questionnaires and made good use of the many spaces for free answers. The results were discussed beteen teachers and researchers. Fifteen semi-formal interviews with teachers and eught with students took place at these occasions and at three meetings with the two teachers who had initiated KC. One of the researchers participated in a one-day-training session on KC as a means to introduce student participation and a culture of school democracy. The trainer, a sociologist from Dauphine University was also a specialist on "institutional pedagogy" (Oury)[153]. This training session was important for the teachers and the researchers because it extended the goals of KC from problem solution of everyday school life to educational ambitions like more responsibility, autonomy and civic sense in students. During the last four

[153] Fernand Oury (1920-1998) was a French educator who tried to develop school autonomy and democracy and active learning. He is one of the founders of "pédagogie institutionnelle".

years the researchers have become familiar with the school's staff and problems which was essential for understanding the non intentional (secondary) effects that KC provoked and is still provoking.

Organizational context

Since 2008 our research team[154] has been active in IDFE in several pedagogical innovation projects and also works with the school managers and directors on the global educational project. We co-produced a school charter describing the engineer of the 21st century in the following terms[155]:

- "inventive on the basis of his scientific and technical competences,
- a reflective practitioner with a critiv-cal but positive attitude,
- responsible and committed to economic, environmental and human values."

IDFE desires to "train and educate creative engineers ready to live and work together in project teams." The School prepares them for this through "project – and problem-based learning" and chooses to "engage their students

- in the choice of the projects they want to work upon and even have them participate in training course design;
- in a pedaogy where errors are not punished but considered as learning opportunities;
- in the practice of self and co-evaluation for the purpose of continued learning.
- Co-organize school life via –for example - KC. "

This charter was validated by 163 students by a means of an internet survey where they expressed their points of view concerning the meaning of this global educational project.

Signed by the school managers, the charter is like a protective envelope for KC. Without it, KC would probably never have started given the difficulties the school has to face since the beginning of the economic crisis: The year KC began the part of subsidies in the school budget was reduced from 60 to 40%. The two main branches of the school –engineering and management – were merged into one, creating fear and resistance among teaching and administrative staff. The effects of these turbulences might have interfered with the evaluation of KC. Nevertheless: the year was not only "extremely difficult" as many teachers said, but also marked by the creation of a "Forum for teaching and learning" that organizes "cafés pédagogiques": semi-formal meetings for exchange between staff members. This creates time and space for conversation and helps to collectively overcome fear and the feeling of being isolated with one's difficulties. The institutionalization of this forum so far seems more solid and less criticized than KC.

KC: a framework for individual, group and organizational change

In France the concept of framework (*dispositif*) has been worked upon by quite a number of philosophers and researchers[156].

Stiegler (2007) quoting Aristotle, has reintroduced the concept of *pharmakon* into French

[154] Our research team: Centre d'innovation et de recherche en pédagogie de Paris (CIPP): http://cirpreau.ccip.fr/

[155] Translated from French by the authors

[156] All the French quotations were translated by the authors

social sciences. Pharmaka are double-sided: they are remedies or poison depending on circumstances and use. This is true for frameworks as well: they are structuring and a good support for action and learning, but sometimes they are like prisons and provoke alienation in people who are trapped in them.

For Michel Foucault (1994: 299) a framework is a "network tying strongly together heterogeneous elements (...) explicit but also implicit ones."

For Péraya (1999: 153) it is "a place of social interaction and cooperation with its own intentions, material and symbolic functioning and modes of interaction."

Linard (2002: 144) thinks frameworks are "someting between habit and concept; Their dominant meaning of technical devices and systemic compositions situate them in the field of rational instrumentality and efficient procedure."

These ideas help to shed light on KC:

- It might work like a *pharmakon*. Many second year teachers consider it as revolutionary and clearly say they are afraid to share their power with students. 1968 seems far behind!
- It assembles people who never have the occasion to work together in the same place at the same time.
- This place and time aspect is completed by the existence of certain co-decided rules.
- KC has been created to solve problems like lack of assiduity during lectures and too long delays in the correction of texts. It aims at being efficient !

The evaluation of KC at the end of the first year showed that more than 90% of the students want it to contnue throughout their studies. But discussions with faculty showed that many second year teachers reject this innovation because it allows students to criticize teachers' behaviors and to question rules and statuses that went unquestioned so far ! They are afraid to lose power and control and are not ready to adopt a new stance. For them KC is a violence directed against their habits and rights. For example in the first session of KC the teachers wanted to discuss what to do in order to establish more silence during lectures in amphitheatres. The students said: "We can read the lectures at home anyway. Listening to lectures is not very interesting: attendance should be left to every student's own decision." So they decided that attendance from now on would be optional. The effect is that interesting teachers still have lots of attentive students for their lectures, whereas boring ones are faced with empty rows in their amphitheaters. They tried to change this by not distributing the texts resuming the main ideas of their lectures. So students tried to negociate and obtain that those texts should become an obligation for teachers. The result is that KC met with strong opposition from certain teachers and thus still has not yet been institutionalized except in the first year course.

The main goals of KC were an improvement of life at school and more autonomy and responsibility in students. They are quite difficult to evaluate. First year students and teachers largely agree that KC makes a difference and means progress towards these goals. Nevertheless, in informal exchange most people recognize that after a period of relative silence and concentration during the lectures the disturbing phenomenon of private conversations reappeared as well as the long delays in the correction of tests. Probably good resolutions are not sufficient to change long time habits. The rythm of KC seems inadequate as well: once or twice a month would have been more efficient and perfectly justifiable when

you consider the development of social and communicational competences this would allow beyond improvement of life at school.

The way students and teachers consider school life however has changed already. 62,5% among first year faculty think that KC democratizes school, but the price is a polarization process among faculty members (62,5 % as well). 50% say they are surprised by the students' sense of responsibility. But 25 % say KC should be stopped vs. 75% would like it to be practised in all classes at IDFE. Students are globally more positive than teachers concerning KC: 92% think it creates a "communication space" for teachers and students, 82 % appreciate it as an occasion for mutual learning between teachers and students. 99% would like it to continue during the first year and 87% would like to keep it throughout their studies at IDFE. The fact that 25% students declare not having the courage to express themselves in KC is a strong signal *that facilitation has to be improved*.

The difficult to measure effects on the participants' sense of responsibility and social skills are not evident: among the teachers only 25% perceive a difference. A vast majority of students (roughly two out of three)believe in the formative effects of KC but after only four sessions one out of three finds there is little progress so far. This argues in favor of

- a higher frequency in KC meetings;
- a transformation of current teaching and learning practices.

There are existing social forms of learning with proved efficiency for simultaneously developing social and co-creation skills on the one hand and knowledge and research skills on the other. These social forms – Freinet pedagogy[157] for example - so far are in use in prime schools more than in higher education. They seem interesting to study as a source of inspiration and for reinventing teaching and learning in professional training and education.

But what about the unintended side effects of KC? The researchers identified three types of side effects that will be described and discussed here.

The unintended effects of KC and its evaluation.

We identified three unintended effects of KC:

- it unveiled hidden power plays,
- stimulated organizational development
- and , in the evaluation phase, retro-acted on itself, leading to an evolution the social form of KC.

As a framework of "social interaction" (Peraya, 1999) in big groups (for KC up to about 150 people) that are more difficult to control than small classes, describing and even denouncing abusive practices of power is not very risky. Private revenge is difficult when everybody knows what is going on. Once the tabou is broken, protests may take considerable proportions. Events may turn up that act like institutional analyzers (Lourau, 1970) [158]. In the

[157] Céléstin Freinet (1896-1966), French educator and scientist who invented cooperative teaching and learning methods. For transposition into higher education see Fourcade & Go (2012).

[158] Institutional Analysis as a theory and a practice was developped in France in the aftermath of the 1968 revolution. The central idea is that when put under tension organizations are forced to reveal

case of KC the evaluation survey invited people to express themselves and started echange and even open conflicts among people (in the form of quite agressive e-mails). At first conflict was an obstacle: for some months there was no KC in the first year course. But recently it has been taken up again and the discussions between conservative and activist teachers forced the school board to intervene and to promise new action in relation to the pedagogical charter. KC itself is evolving too. Practising it in one big group (all first year students and their teachers) has several disadvantages: the only possible space for it is an amphitheater not conceived for exchange between participants that makes KC too "blackboard centered" as a student put it.

Big numbers leave little time for each participant to express him- or herself without preventing others from contributing. On the other hand big groups protect "critters" from "revenge" when making unpleasant remarks, because many other people are present and some probably share their criticism. It also allows to take important decisions : agreed upon by big numbers.

But the survey result saying that 25,6 % of the students dare not speak out in front of such a big crowd is a decisive argument to restrain numbers, at least for some time. The sixths KC will be held in small groups and will have to redefine its modes of functioning. One could also imagine three sets of small group meetings followed by a big one. There is an ongoing process of KC reforms these days and the outcomes are not yet clear. The school's "active minority" intends to have the students re-write the internal organizational rules which they deem to be "completely obsolete and inadequate". KC seems to be on the threshold of new, quite exciting developments

So far, the main result, beyond the beginning of an emancipation process in students as individuals, is the systemic change KC introduces or enhances.

Systemic change introduced by KC

KC is not the first innovation project at IDFE During the last few years several pedagogical experiments took place that tended already towards a breakdown of barriers between faculty and students:

"Duo" which organized mutual teaching between teachers and students (for example a student teaching his math teacher to play the guitar and his math teacher explaining him the mathematcal background of music).

"Do you speak electronics ?" was an interdisciplinary experimentation of team teaching between English teachers and teachers specializing in electronics.

Both innovation experiments made visible that teachers are also learners and that an engineering school is just a foot step on a lifelong path of continued learning and education.

KC goes beyond this because it touches the question of power and decision making. The so far hidden dimension of the conflicts in and around KC is the question what is in the center of IDFE system: faculty's corporate interests or the students' (and teachers') professional and human development ? Will it be possible in this 108 year-old engineering school to create a *learning community* comprising everybody like we observed it in a recently founded

---

their tacit implications and hidden power plays and thus may be transformed by people who in ordinary times are alienated by the organizational system.

engineering school in Massachusetts[159] ?

The problem is that one cannot democratically introduce democracy when a majority is hostile or inert. In that case the central instance of power, the school board, has to develop a very special sort of change leadership. Its own way of acting has the strength of *habitus* (Bourdieu, 1980) and so far always obeyed the traditional top down paradigm. Edgar H. Schein (2010) showed that organizational change largely depends on a change in organizational culture and may be supported by third party process consultation (Schein, 2000).

KC might be a framework for transformation and conversational learning throughout the school community. Its principle of co-elaborated decision making introduces a paradigmatic disruption into the top down paradigm. Without any revolutionary upheaval of formal power structures, it gradually establishes new democratic ways in a so far limited domain (regulation of school life). Deliberation instead of obedience and application means empowerment with the right to free speech, the possibility of collective action and projects will follow. Critical thinking might thus be developed in teachers and students and, in the long run, renew IDFE's organizational culture thus allowing to implement the new school policy expressed in the charter.

The conclusion will be the occasion to extend the question of meaning of the described experimentation in the context of IDFE education policy to the societal question of engineering education in general.

Conclusion : the importance of empowerment and freedom of speech in engineer education.

In 1963 the "disaster of Vajont" in Northern Italy completely destroyed the villages of Longarone, Pirago, Rivalta, Villanova and Faé and killing between 1900 and 2500 people.[160] What had happened ? Società Adriatica Di Elettricità (SADE) had constructed one of the tallest dams in the world ignoring the geological instability of the overtowering Monte Toc. Signs of danger were systematically disregarded or downplayed by the company's Manager-engineers because a lot of money and reputation were at stake. Some of the engineers voiced doubts after a first landslide of 800 000 m3. But they didn't find the courage to speak up inspite of support from some journalists. When 263 million m3 of earth, rock and forest slid into the lake provoking an earthquake and a megatsunami (a 820 foot high wave), it was too late.

Other examples of hype and irresponsibility like Fukushima, Tchernobyl and Bhopal are abundant. Tampering with genetic codes, nanotechnology and the poisoning of the planet with pesticides create the foundations for future disasters. If engineers are educated just as obedient agents applying decisions taken by managers and corporate administration boards who privilege profit over security and sustainable human health, they will end up transforming our lives into hell.

Empowerment means to be able to project oneself in the future and act according to one's choices and sensitivity. It needs imagination, creativity and the spirit of initiative thus allowing people to becoume the authors of their lives (Krichewsky & Fourcade , 2012) .

---

[159] Olin college: http://www.olin.edu/

[160] The story of the Vajont disaster has been told in a film by Renzo Martinelli in 2001: "La diga del disonore". There is a version with English subtitles.

Speaking out one's ideas, doubts and feelings needs courage and also listening to the situation one acts upon when speaking.

Including these skills in the list of desired learning outcomes for the professional development of young engineers seems absolutely necessary. It is amazing to see that this is not yet the case, but that ethics are mainly taught in the form of knowledge transfer: telling students about existing "codes of ethics for engineers" like the ones presented in Martin & Schinzinger (1983) or Alavudeen et alii (2008). The paths of experiential learning and critical reflective analysis (Mezirow, 1997) are not trodden by many teachers in the domain of ethics. Research and project based training and education could be organized in ways that foster problem framing and problem solving simultaneously with communication skills and the sense of responsibility. KC would no longer stand alone for enhancing the liability to values shared by an emerging community of learners comprising students and teachers.

If the overanxious group of conservative teachers at IDFE gradually learns to enter into dialogue with the students and with their colleagues, maybe they will discover new and thrilling ways to be teachers and trainers. Individual learning and organizational development are both intertwined and depend on dialogue.

Bibliography

Alavudeen, A., Rahman, R. K., & Jayakumaran, M. (2008). *Professional Ethics and Human Values*. New Delhi: Firewall Media.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.

Castoriadis, Cornelius. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: du Seuil.

Fourcade, F., & Go, N. (2012). Towards a new paradigm in experiential learning: lessons learned from kindergarten. *Journal of Management Development*, *31*(3), 198–208.

Foucault, Michel. (1972). *Histoire de la folie*. Paris: Gallimard, and (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

Foucault, M., 1994, *Dits et écrits* — 3. Paris, Gallimard.

Krichewsky, M. & Fourcade, F. (2012). "L'esprit d'initiative: essai de clarification en vue d'y former les managers." *International conference "Formes d'éducation et processus d'émancipation"* Rennes, May 22, 23 & 24, 2012.

Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil - Délibérer pour agir.* Paris, Seli Arslan.

Linhard, M., 2002, Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation Permanente* N°152, 2002-3. p. 143 - 155.

Loureau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*,. Paris, Les Éditions de Minuit.

Malo de Molina, M. (2005). Transl. by Casas-Cortés, M. and Cobarrubias, S.) . Common Notions, Part 2: Institutional Analysis, Participatory Action-Research, Militant Research. Accessed March 2, 2012 at: http://eipcp.net/transversal/0707/malo/en

Martin, M. W., & Schinzinger, Roland. (1983). *Ethics in engineering*. New York: McGraw-Hill.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* No. 74, Summer 1997. San Francisco: Jossey-Bass.

Peraya, D., 1999, Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels, in : G. Jacquinot-Delaunay , Monnoyer L. Eds, *Le dispositif. Entre usage et concept, Hermès*, n°25 p. 153-167.

Schein, E. H. (2000). *Process Consultation*. Pearson Custom Publishing.

Schein, E. H. (2006). From Brainwashing to Organizational Therapy: A Conceptual and Empirical Journey in Search of "Systemic" Health and a General Model of Change Dynamics. A Drama in Five Acts. *Organization Studies*, *27*(2), 287–301.

Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.

Stiegler B., 2007, Questions de pharmacologie générale. Il n'y a pas de simple pharmakon. *Psychotropes Vol. 3 N°3-4*, éd. de Boeck Université, p.27-54.

2.4.13 Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2013). L'entrepreneur et le cycle de la double transformation des savoirs., *2èmes rencontres de la Recherche et de l'Action "Enseignement, formation et accompagnement dans le champ de l'entrepreneuriat."* 31/01-1/02/2013 à Chambéry. EM Lyon & Savoie Technolab.

L'entrepreneur et le cycle de la double transformation des savoirs.

Compte-rendu intermédiaire d'une recherche en cours

François Fourcade (CIRPP-ESCP-CRG)
Marlis Krichewsky (EXPERICE-CIRPP)

Introduction

La contribution que voici se situe ans le domaine du *action learning* (Revans, 1998) et cherche à préciser et à compléter la modélisation de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et les recherches sur le réinvestissement des savoirs d'action menées en France. Elle se fonde sur une analyse des pratiques d'apprentissage expérientiel mise en oeuvre lors d'entretiens avec six personnes ayant une expérience entrepreneuriale ou intrapreneuriale. Notre choix a été d'amener ces personnes à parler de leurs propres pratiques d'apprentissage expérientiel en les confrontant avec un modèle théorique encore très imparfait. La motivation d'entreprendre cette mini-recherche était d'élaborer un modèle qui pourrait servir dans des formations à l'entrepreneuriat et, éventuellement, d'autres formations. Nous partons de trois hypothèses:

1. Le travail de l'entrepreneur moderne exige un apprentissage continu.
2. On peut identifier les activités d'apprentissage nécessaires.
3. On peut (s')y former.

À partir de nos entretiens avec ces entrepreneurs et des managers de haut niveau sur les compétences dont ils pensent avoir besoin pour leurs activités, nous avons compris que faire des erreurs et même faire faillite peut avoir des conséquences positives à condition d'en apprendre quelque chose. Nous avons essayé de différencier ce *qu'apprendre de l'expérience et pour l'action* veut dire et en avons tiré, en y apportant quelques nouveaux éléments, le modèle (figure 1) dérivé de l'idée du cycle des savoirs (Avenier & Schmitt, 2007) et des travaux présentés dans l'ouvrage coordonné par Barbier & Galatanu (2004) sur les savoirs d'action. Ces éléments concernent tout particulièrement les entrepreneurs, car ils concernent le moment du retour à l'action à partir de ce moment de retournement du "de l'expérience" vers le "pour l'action" que nous avons baptisé entre nous comme "le moment Janus" et qui prépare cet autre: le "moment de la prise d'initiative". Car dans sa forme générale classique le cercle, déjà présenté par Kolb (1984), ne finit pas forcément en prise d'initiative. Dans le travail d'un opérateur, qui applique les consignes et se met en branle sur commande, il y a bien aussi un apprentissage expérientiel qui servira pour agir avec plus d'habileté, pour produire de la qualité, mais il n'est que l'*agent* dans le projet d'un autre, voire dans une longue routine répétitive. Notre modèle concerne donc plus particulièrement les personnes auteurs de leurs actes, preneurs d'initiatives en général et entrepreneurs en particulier.
Les trois items listés particulièrement importants dans les processus concernant les acteurs auteurs d'initiatives (dont les entrepreneurs) sont:

- “l’évaluation de la situation et de ses possibles”;
- “pensée de synthèse sensible”;
- “esprit d’initiative” .

Après avoir clarifié ce que nous entendons par ces trois termes, nous tentons d’intégrer les réflexions critiques de nos six interlocuteurs tous entrepreneurs ou intrapreneurs (voir résumés en annexe).

Le résultat de cette partie de notre recherche inaboutie est au fond double:

- Un nouveau modèle-prototype co-produit à partir du premier avec nos interlocuteurs divers;
- Une confirmation – d’après nous – que notre méthode de “recherche conversationnelle” peut marcher et nous faire avancer. C’est une recherche participative éclatée: (nous restons en contact avec nos interlocuteurs au-delà du premier entretien).

La conclusion tente de montrer les conséquences du modèle retravaillé pour l'organisation des apprentissages, en particulier dans la formation des futurs entrepreneurs.

Le modèle d'origine:

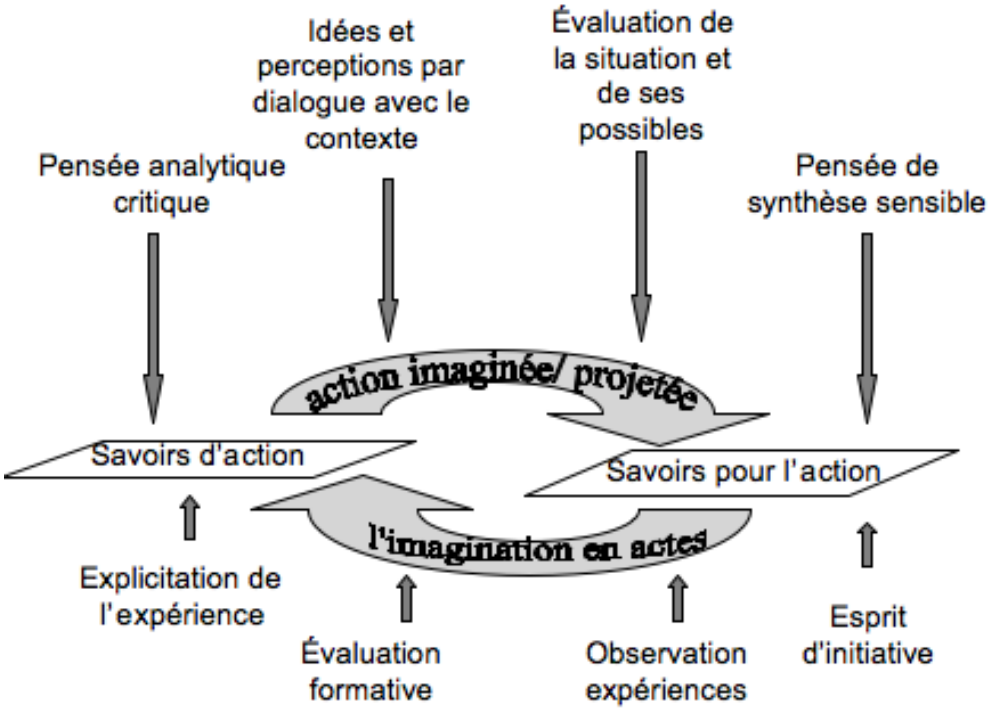

Fig. 1: Le cycle de la double transformation des savoirs.

Ce modèle s'inscrit bien sûr dans la tradition pragmatique (Dewey), psychosociale (Lewin) et constructiviste (Piaget, Vygotsky). C'est aussi une explicitation du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) avec quelques compléments que nous allons expliciter ci-dessous.

Nous pensons que dans ce cycle il y a une double transformation des savoirs qui passe par *l'imagination*, cette force protéiforme qui s'altère aussi bien dans la confrontation avec le réel

que lorsqu'on se met en retrait des activités et des expériences dans le monde extérieur. Elle nous semble le liant dans cette double transformation qui produit d'une part des savoirs de l'action et de l'autre des savoirs pour l'action. En sciences de l'éducation et en psychosociologie, on a tendance à parler de représentation quand il s'agit de contenus imaginés ayant trait à l'expérience passée et de projection quand il s'agit d'un futur imaginé. Ce qui nous importe ici c'est que l'imagination, en prenant des teintes différentes est ce qui relie les différents moments et fournit la base de l'action comme de la réflexion. Nous habitons les différents moments grâce à notre imagination: elle nous permet d'endosser les rôles pertinents à chaque moment du processus.
Une limite du modèle dont nous avons été conscients depuis le début c'est sa présentation en deux dimensions. En réalité il ne s'agit bien sur non pas d'un "éternel retour", mais d'une spirale. En apprenant, nous progressons simultanément dans l'exploration du monde et de nos propres possibles.
Nous savions d'emblée que certaines notions poseraient problème à nos interlocuteurs tous de haut niveau intellectuel, mais pas forcément habitués au parler des sciences de l'éducation. Il y eût en effet trois termes sur lesquels ils ont buté: "imagination en actes", "évaluation" et "pensée de synthèse sensible". Nous les définissons ainsi:

Imagination en actes. Cette expression se réfère à deux observations: d'une part nous cherchons à agir en accord avec ce que nous avions imaginé *avant* de passer à l'acte. Les consultants allemands appellent cela "Leitbilder"... des "images-guides". Mais aussi: pendant que nous agissons, nous avons à tout instant un lien imaginaire avec la situation qui se superpose à nos perceptions et les filtre en fonction de nos enjeux et de nos intentions. L'apprentissage expérientiel se joue en fin de compte dans ce dialogue entre cet imaginaire et l'altération que le réel de la situation parviendra à lui infliger. Dans ce dialogue en actes l'imaginaires et la perception sont comme des forces antagonistes pour lesquelles *l'évaluation formative* joue le rôle de médiateur. Cette évaluation formative peut être prise en charge par un collectif, un superviseur ou même de façon intrapsychique comme une *réflexion dans l'action* (*in itinere* et non *ex post*).

Évaluation. Ici, quand nous parlons d'évaluation nous distinguons entre la logique du contrôle (qui cherche à mesurer l'écart à ce qui était prévu) et celle de la compréhension (qui cherche à apprécier la signification par rapport à l'imaginaire de la situation; l'imaginaire étant le *sens* que la situation prend pour nous). Les deux moments d'évaluation dans le modèle sont symétriques: l'évaluation des possibles (en haut), concerne les concrétisations possibles du sens porté par le preneur d'initiative, tandis que l'évaluation formative cherche à déterminer les sens possibles de la concrétisation réelle en cours. La pensée analytique critique représente bien sûr un troisième moment évaluatif. Mais il a encore un tout autre caractère, car maintenant l'action est terminée; il y a comme un arrêt du processus, un retrait du réel pour faire le bilan sur une action dépliée par une explicitation de ce qui s'est passé. Ce moment de retrait, de distanciation a, lui aussi, son pendant opposé au moment où l'esprit d'initiative nous fait passer à l'acte. Mais avant le passage à l'acte il y a une synthèse comme après l'action il y avait une analyse.

Le moment de la *"pensée de synthèse sensible"*. Si nous restons dans l'analyse réflexive, nous ne sommes pas capables d'agir. Pour cela il nous faut une nouvelle idée d'action qui dans l'idéal entrera en synthèse avec nos apprentissages du passé. C'est là que le modèle de Ricœur (1986) de la prise d'initiative peut intervenir. Pour lui l'initiative naît dans un présent qui conjugue dans un présent l'"espace d'expérience" dû au passé et "l'horizon d'attente" où affleure l'avenir pressenti. La synthèse se fait dans le moment présent, celui de l'initiative.

Mais pourquoi parler ici de sensibilité? C'est à cause du troisième aspect que Ricœur traite ici: l'engagement. En entrant en action nous générons des conséquences incommensurables dont nous sommes responsables sans pour autant pouvoir les contrôler. L'engagement n'est possible que parce que nous *aimons* ce que nous faisons, si nous y sommes sensibles. Tisser ce lien entre notre espace d'expérience et notre horizon d'attente n'est pas seulement une question de calcul ou de volontarisme, mais une question existentielle où notre sensibilité aux valeurs peut (et devrait) jouer un rôle déterminant.

La méthode choisie pour affiner le modèle est elle-même un exemple du *conversational learning* transposé à la recherche: c'est une co-production entre les chercheurs et des acteurs de terrain, ici des personnes qui exercent des fonctions entrepreneuriales ou sont des entrepreneurs.
Nous avons donc soumis ce modèle à six entrepreneurs dans des secteurs d'activités et avec des expériences variées. Nous leur avons demandé

1. d'essayer d'illustrer le modèle par des exemples,
2. d'essayer de le contredire,
3. de nous dire comment, d'après leur propre expérience, on peut former aux huit éléments reliés au centre par des flèches grises.

Les explications des mots utilisés dans le modèle ont été données à nos interlocuteurs en fonction de leurs questions quand ils buttaient sur les termes que nous avions choisis. En général cela se faisait au début de l'entretien, quand ils disaient "La je ne comprends pas ce que tu veux dire...". Comme deux des entretiens se sont passés en anglais avec une traduction du modèle, ce n'était pas toujours facile. Mais nos reformulations nous ont permis de tester et d'affiner notre compréhension des propos de nos interlocuteurs. Les résumés des entretiens sont donnés en annexe. En voici sept points (voir les résumés d'entretiens en annexe) que nous retenons pour les intégrer dans le modèle:

1. Que le mouvement “naturel” de la dynamique du cercle peut se renverser sous l’impulsion du projet d’initiative (FM)
2. Qu’il vaut probablement la peine de penser ce modèle pour un acteur collectif (GB)
3. Qu’une fois “investie dans l’action”, l’imagination change de nature (THE et AV)
4. Que nous sommes des chercheurs égocentriques qui semblent croire que l’enjeu de l’action serait le savoir, alors que ce n’est qu’un cas de figure: "et alors, les autres enjeux de l’action, où sont-ils ?" (AV)
5. Où sont les savoirs scientifiques dans ce schéma ? Ils semble se limiter aux savoirs d’action ! (BD)
6. Les *valeurs* comme facteurs de l’initiative manquent. Il n’y a pas que l’imaginaire et le désir ! (FM)
7. L’*idée* qui bouleverse tout et met tout le reste à son service, elle se situe où ? L’idée serait un élément de rupture, une perturbation ici. Elle inspire l’imagination, mais elle est plus que l’imagination ! (MR)

Ces sept observations tirées de nos premiers entretiens nous semblent importantes à intégrer dans un deuxième prototype de modèle. À part les deux premier points, toutes les critiques et les suggestions peuvent être traités comme des compléments à intégrer au modèle. La première observation (1) rompt avec la forme de base du cercle (ou de la spirale) parce qu’elle casse l’idée qu’il y aurait une séquence “naturelle” des moments qui se suivent dans le modèle. Un preneur d’initiative pourrait en fait interroger son expérience à tout moment et interrompre le cours de la mise en projet ou de l’action en se rappelant une expérience passée, en l’analysant selon ses besoins du moment et en en intégrant l’apprentissage dans sa prise de

décision ou dans la régulation du processus en cours. Cela nous semble tout à fait juste: le sujet se meut librement dans le cercle dans le sens qu'il choisit et fait appel aux différents moments comme bon lui semble.
On peut relier ce premier point au deuxième (2). Dans un groupe, il y a souvent une distribution plus ou moins souple des rôles. Il peut en effet arriver qu'un membre du groupe prenne sur lui le rôle de "la voix de l'expérience", et un autre celui de l'imagination vive de l'action à venir, et un troisième celui de l'évaluation en posant des questions de sens.
L'observation que l'imagination change de nature en s'investissant dans l'action (3), nous semble très juste. Avant l'action, elle enchante les acteurs en faisant miroiter l'horizon des attentes. Lors du passage à l'acte, elle doit devenir pragmatique et se faire principe organisateur de l'action. Elle reste motivante, mais perd le côté flou et idéalisé du rêve pour devenir précise et nettement plus sobre quand le réel commence à lui imposer des compromis avec l'idéal dont elle est porteuse.
La critique que le modèle semble "tourner en rond" (4) et faire semblant que l'action n'aurait que le but de transformer la vie en savoirs et apprentissages nous a fait sourire. Serions-nous à ce point déformés par nos métiers au sein du système éducatif ? Les "autres" c'est-à-dire principaux buts de l'action doivent en effet être matérialisés dans le schéma ! Nous proposons donc de l'ouvrir. Nombre d'actions ne servent en effet *pas* principalement à notre propre évolution.
BD en tant que scientifique se pose la question de la place des savoirs académiques (5). Je pense que l'intégration de cet aspect-là est possible sous le topo "pensée analytique critique". La science intervient en effet en dialogue avec de nouvelles expériences de terrain. Et puis, notre modèle n'est pas une théorie générale de l'action, mais un modèle d'apprentissage par l'action pour le cas des preneurs d'initiatives. La présence des valeurs (6) me semble garantie par "évaluation de la situation et de ses possibles". Ici *évaluation* ne veut pas dire un jugement, mais un éclairage de *l'imaginé de la situation passée et de celles qui pourraient venir à la lumière des valeurs*.

L'idée comme source de l'action (7), ou pour de nombreuses initiatives entrepreneuriales comme création destructrice (Schumpeter) est en effet clé. Elle est irréductible aussi bien aux enseignements tirés du passé qu'aux simples attentes du point de vue du porteur d'initiative. Edgar Morin (1991), dans son 4ème livre de méthode, pose la question de la *nature* des idées. Pour y répondre, il examine leur "écologie", leur "vie" (noosphère) et leur "organisation"(noologie). Pour Morin, les idées ont une existence propre mais non indépendante d'une part de l'esprit de l'individu dans son *hic et nunc* et, d'autre part, de la culture ambiante et de tout ce qu'elle charrie comme productions, dynamiques et potentiels culturels. Elles sont produites par l'esprit individuel et la culture, mais rétroagissent aussi sur eux. Contrairement aux marxistes, Morin reconnaît aux idées une part non déterminée. Il examine tout particulièrement les facteurs favorables/défavorables à l'émergence d'idées nouvelles:. Si nous sommes tous soumis à un certain marquage ("imprinting") par les facteurs qui nous forment depuis notre conception, nous trouvons souvent - mais pas toujours - dans notre culture même des éléments favorisant une certaine émancipation et la production d'idées nouvelles. Morin appelle cela un "bouillon de culture" caractérisé par 1. la dialogique culturelle (le "commerce" des idées et leur pluralité : les idées sont remuées, débattues) 2. la chaleur culturelle (intensité, enthousiasme des échanges) 3. la possibilité d'exprimer des déviances (la déviance est acceptée voire saluée comme originalité) 4. les ruptures, failles et brèches dans le déterminisme culturel (turbulences).
Cette approche de Morin renforce notre sentiment que l'apprentissage expérientiel ne se joue pas uniquement entre l'acteur et son expérience, mais doit être doublement contextualisée dans l'histoire vivante et imprégnée d'aspirations vers le futur de l'individu et dans ce

“bouillon” de culture, de barbarie et d'influences contradictoires dans lequel nous vivons et travaillons. Sortir le cycle de l’apprentissage de son “bocal théorique” était en effet la principale motivation de notre modèle.

Le prototype II du modèle que nous proposons ressemblerait donc à ceci:

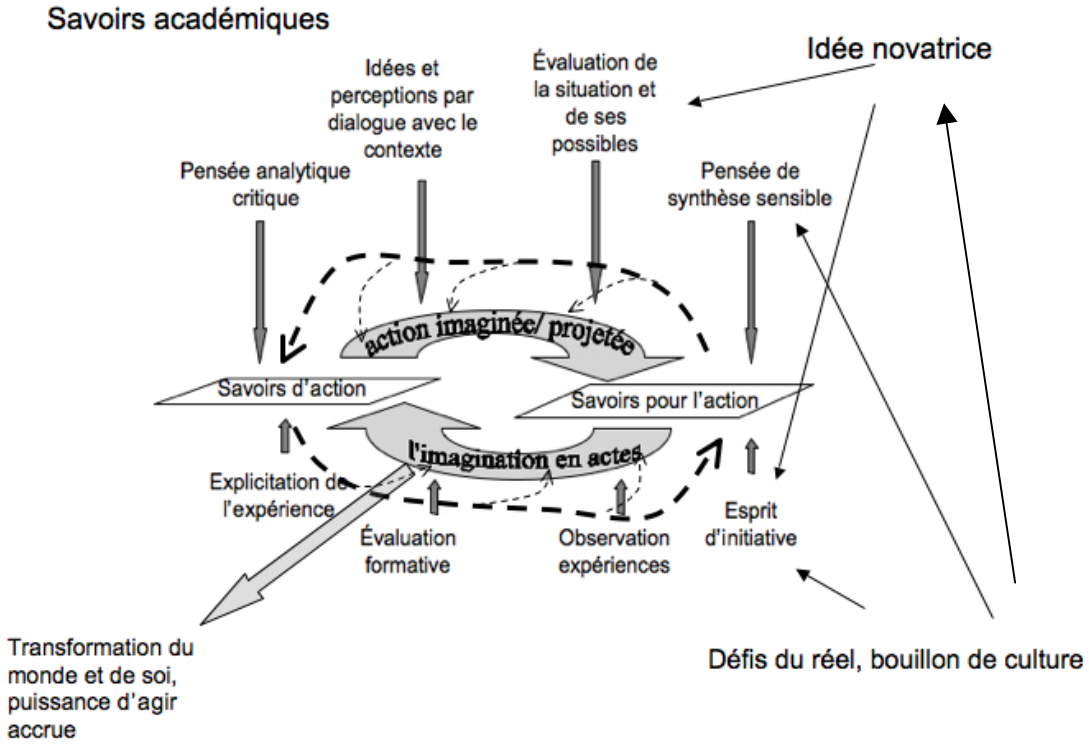

Fig.2: Modèle complété du cycle de l'apprentissage expérientiel

Ce deuxième prototype du modèle cherche à intégrer les remarques de nos interlocuteurs.
La flèche à la ligne brisée inférieure signifie que l'on peut agir consciemment *pour* apprendre. Et cette finalité peut influer sur l'action à tout moment.
La flèche à la ligne brisée supérieure signifie que, lors de la prise d'initiative, il est à tout moment possible de revenir en arrière en questionnant non seulement l'expérience mais aussi le retravail de l'expérience qui en fin de compte constitue une nouvelle expérience dialogique et intellectuelle.
Les quatre nouveaux items ajoutés explicitent le contexte qui entoure l'action et le retravail de l'action, exercent des influences sur le processus voire le motivent et le soutiennent.

Discussion des résultats
En quoi ce nouvel avatar d'un modèle déjà ancien peut-il intéresser les responsables de formation et les formateurs?
D'après nous il a comme principal mérite de tenter d'expliciter ce qu'est que l'apprentissage par l'action et, plus particulièrement, de l'action novatrice.
Expliciter ici veut dire que les compétences nécessaires à l'apprentissage par l'action sont nommées et qu'une place leur est attribuée par rapport à l'ensemble du processus.
Nous pensons que cet outil facilite la mise en oeuvre consciente de la méthode de l'apprentissage par l'action et le retravail de l'expérience de l'action aussi bien pour les individus que pour les groupes (dans lesquels les rôles peuvent être distribués). Le formateur pourra veiller à ce que les apprenants épuisent toutes les possibilités d'apprentissage,

interrogent de nombreux aspects et, à la longue, deviennent des praticiens réflexifs et des apprenants actifs de plus en plus autonomes.
Au-delà de la régulation des micro-processus de l'apprentissage expérientiel, nous pensons que notre modèle dans sa forme améliorée attire l'attention sur *l'environnement de l'apprentissage*. L'idéal nous semble un environnement qui serait à la fois porteur de savoirs académiques et un "bouillon de culture" au sens le plus large: une diversité culturelle, des métissages de communautés les plus variées, des lieux et des moments de rencontre, spectacles vivants, pratiques créatives...
Le courant du *design thinking* explore depuis une vingtaine d'années les *conditions de l'innovation.* Le chercheur Wolfgang Jonas (2011), qui se réfère d'ailleurs lui aussi au cycle de Kolb, a contribué le concept du *Research through design* (RTD) comme une utilisation particulière de la démarche pour la création de savoir. Il souligne tout particulièrement l'importance d'une théorisation transdisciplinaire et critique de ce qui souvent ne reste qu'au stade d'une mode qui aurait, d'après lui, à tort tendance à prétendre au statut de "change agent universel". Jonas remarque aussi que jusqu'ici le *design thinking* se caractérise plus par le manque de discipline (scientifique) que par la transdisciplinarité. Bref, il propose son concept RTD comme "modèle adéquate pour penser le modèle épistémologique et méthodologique du *design thinking*. Il considère le processus de recherche comme un processus de *design* pour générer du savoir en vue d'améliorer des situations." (8, trad. de l'Allemand par les auteurs).
Il faudrait voir si les idées de Jonas se prêtent à une meilleure compréhension de la prise d'initiative qui génèrerait des changements dans la situation en même temps qu'elle serait un processus d'autopoïèse, une élaboration de soi (de sa professionnalité et de son identité professionnelle). En tout cas, il introduit aussi la dimension de la réflexivité dans la discussion du processus de *design* et parle alors de *re-design*.

Conclusion: signification du modèle pour la formation des entrepreneurs

Loin de nous de vouloir confondre ici l'inventeur et l'entrepreneur. Mais la prise d'initiative et la création les concerne tous les deux. L'entrepreneur, s'il organise la fabrication et la commercialisation d'une innovation qu'il n'a peut-être pas conçue lui-même, doit faire le *design* de son organisation qui est toujours unique dans une constellation d'acteurs unique et une situation singulière. Pour le primo-entrepreneur, les aléas de la situation se combinent dangereusement à son manque d'expérience. Il ne se connaît pas encore en tant qu'entrepreneur puisqu'il est seulement en train de se générer comme tel. Savoir apprendre par l'expérience et rapidement est une question de survie dans son activité. Il nous semble donc indispensable dans les formations à l'entrepreneuriat, d'initier la *dynamique de l'apprentissage par l'action,* de la consolider pour en faire une habitude et de la rendre aussi efficace que possible. La meilleure façon d'y arriver pourrait être une double démarche de conscientisation – par exemple à l'aide du modèle présenté ici – et d'une mise en pratique répétée (*learning by doing*). Le modèle ne serait pas utilisée comme une norme, mais comme une base, un outil à faire à sa main, à transformer selon ses propres observations. Comme cette petite recherche le démontre: il est plus facile de partir de quelque chose – par exemple d'un modèle imparfait – que de rien du tout.
Vial (2000) écrit: "Le formateur est avant tout *un entrepreneur* qui porte un projet, qui impulse la mise en projet des formés, qui leur permet d'ouvrir des chantiers." Il y a là comme un emboîtement de projets d'entreprises. Si le formateur est un entrepreneur, les participants à une formation le sont tout autant. Le projet du formateur c'est le projet de formation institué dans l'organisme de formation. Mais chaque apprenant est porteur de son propre projet qui peut s'inscrire en différence au projet institué: s'y inscrire, s'en démarquer, s'en servir ou juste

en dériver par moments. L'enjeu des apprenants, c'est eux-mêmes. Leur succès se décline en élaboration de savoirs, de compétences et d'identité professionnelle nouvelle.
Il y a donc là, si l'on n'infantilise pas les apprenants, mais développe leur autonomie, une première expérience d'entrepreneuriat dont on peut chercher à faire une base de développement du sentiment de *self-efficacy* (Bandura, 1997).

Bibliographie (indicative)

Avenier, M.-J. & Schmitt, C. (2007, sous la dir. de). *La construction de savoirs pour l'action.* Paris: L'Harmattan. Coll. Action & Savoir.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

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

Jonas, W. (2009). "Design Research Thinking – a Narrative Sketch, or: Elements of a Theory of Design Research",*Communicating (by) design, Sint-Lucas Hoogeschool voor Wetenschap & Kunst*, 14-18 April 2009, Brussels, Belgium.

Jonas, W. (2011). "Schwindelgefühle – Design Thinking als General Problem Solver?" *EKLAT Symposium zur Entwurfswissenschaft*, TU Berlin, 06. Mai 2011.

Kolb. D. A. and Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. in C. Cooper (ed.) *Theories of Group Process*, London: John Wiley.

Kolb, D. A. (1984*). Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Morin, E. (1991). *La méthode 4. Les idées: leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris : Édition du Seuil (essais).

Revans, R. (1998). *ABC of action learning. Empowering managers to act and to learn from action.* 3rd edition. London: Lemos & Crane.

Ricœur P. (1986 & 1998). L'Initiative, dans *Du texte à l'action*. Paris: Seuil. (Points), 288-307.

Vial, M. (2000). La pensée par projets dans les formations professionnelles*. Les Sciences de l'éducation. En question.Cahiers 29-33.* Cahier N° 32. 153-201.

ANNEXE

Annexe: Premiers résumés d'entretiens

Six commentaires sur le schéma (fig.1):

GB (entrepreneur belge de PME expérimenté): À mon avis, c'est collectif, distribué: il y a ceux qui ont les idées et d'autres qui les mettent en oeuvre et encore d'autres qui aident à en tirer des enseignements. Les gens qui savent faire tout ça sont rares. Vous en France vous avez beaucoup de gens qui restent dans les projets imaginés et qui parlent mais qui ne font pas. Mais on trouve aussi des gens qui essaient d'entreprendre sans avoir de business plan: ils essaient quelque chose et dviennent plus précis au fur et à mesure. Ils ne savent même pas bien ce qu'ils veulent faire. Mais peu à peu ils trouvent. Pour eux l'essentiel c'est de se lancer. Donc: ce schéma me semble un peu théorique. Tout dépend des gens. J'ai l'impression que l'on n'apprend pas tous de la même façon et aussi que ça varie avec l'âge.

AV (magistrate belge, chef de tribunal):
Moi j'ai du mal avec le mot imaginaire là-dedans. Tant qu'on ne passe pas à l'action, o.k. je comprends. Mais une fois qu'on agit, où est l'imaginaire ? il faudrait un autre mot, mise en oeuvre de projet peut-être. Aussi j'ai du mal avec les flèches. Quand on agit ce n'est pas nécessairement pour apprendre et pour réfléchir, mais pour un tas d'autres raisons. C'est trop contraignant comme schéma. Il faudrait faire entrer les divers résultats de l'action dedans, car la critique, et la prise de conscience, ça peut avoir à faire avec les résultats de l'action en rapport avec tout l'effort que l'on a fait.

BD (médecin-chercheur américain, consultant international en évaluation des technologies médicales):
résumé de l'entretien qui était en EN:
Ce schéma est très proche de ce que je fais dans mon travail. Cependant, j'ai du mal à y situer la recherche qui est cruciale pour l'évaluation des technologies médicales. Il faudrait, pour que ce schéma soit valable pour mon travail mettre un item "confrontation de l'expérience avec l'état de la science", l'analyse critique ou des idées venant du contexte, ce n'est pas assez précis. Ça ne peut pas être laissé au hasard, mais doit tendre vers une étude systématique à cause des risques. Bien sûr, ce n'est pas possible dans l'absolu de tout savoir tout de suite. Mais il faut essayer d'y tendre.

THE (Juriste néerlandaise, présidente d'une ONG internationale de défense des droits des citoyens contre les abus des acteurs de l'Industrie pharmaceutique):
J'ai du mal avec le terme "imagination en actes": pourquoi "imagination" ? Une fois qu'on agit il y a des projets, échéanciers, des programmes, l'effort, la lutte pour que ça aboutisse. un peu d'imagination quand on en a le temps... Le choix de cette expression me semble un peu arbitraire. Il faut que tu creuses ce que tu entends par expérience me semble-t-il et en quoi c'est différent de la partie en haut ... qui en fin de compte est aussi une expérience, mais d'un autre type. Approfondir en quoi cette expérience (réflexive, analytique, imaginée...) est différente de ce qui se passe sur le terrain en pleine action. A part cela, la succession des phases me semble juste.

FM (d'abord entrepreneur, puis directeur R&D)
Je ne crois pas que l'on soit prisonnier des flèches qui ne montrent que dans un sens. On peut s'élever au-dessus de ce processus et actionner les phases plus librement, surtout quand on essaie quelque chose de nouveau. Mais à vrai dire, souvent les choses ne sont pas très conscientes: on les fait presque sans se rendre compte et ne prend conscience que quand ça achoppe sur un obstacle, une difficulté. Aussi: moi j'agis en général avec d'autres qui ont eux aussi chacun ses expériences, ses analyses de la situation etcetera. Donc beaucoup de choses se jouent dans les échanges entre nous. L'explicitation des expériences, ça ne se fait que rarement. C'est un peu artificiel. On n'en a pas le temps; on fait et il y a peut-être des bouts de prises de conscience mais on passe vite à autre chose. C'est obligé.
Par contre il y a l'aspect valeurs qui manque dans ton modèle. Des questions de RSE par exemple: on cherche à ne pas seulement agir par intérêt et par désir. Il y a des domaines où les impacts peuvent être énormes et il y a des risques non seulement en cas d'échec mais aussi et surtout de réussite d'un projet.

MR (ancien ingénieur fondateur d'un bureau d'étude)
Ce que tu appelles "pensée de synthèse sensible", je ne le comprends pas; Pour moi il y a une opportunité que j'identifie à partir de l'évaluation de la situation et des ses possibles, et puis je fais le bilan: mon apport possible à la situation ? mes gains éventuels ? mes manques pour y arriver ? Mais ce n'est pas des phases, c'est relié, presque simultané.
Suis intrigué par "synthèses *sensible"*. À ce stade de ton cycle ce n'est pas une *synthèse de* mais une *synthèse POUR*. Elle est ciblée et sélectionne les savoirs en fonction de leur pertinence pour l'action. Elle est *sensible aux enjeux de l'action*.
Voilà comment ça s'est passé et se passe encore pour moi: Je me suis formé en FC à l'Université. Quand j'a lancé mon affaire, j'ai osé parce que j'avais des savoirs d'expérience retravaillés par la théorie toute fraîche rencontrée à la fac. Je pouvais m'appuyer sur ça, ça m'a donné courage. Aussi: au début quand j'avais des questions je pouvais chercher le conseils de gens plus experts que moi. Après j'ai eu mes propres méthodes, mais je les discute encore avec des collègues. En tout cas: avant d'agir je parles et fais réagir les autres. Ça fait aussi que je prépare comme un environnement pour le projet que je vais faire. D'abord la parole, puis l'action.

2.5 - Communications avec actes dans un congrès national

Le texte N°2.5.1 sur la VAE n'est pas disponible dans un format permettant de l'inclure.

2.5.2

Krichewsky, M. « Éthique - évaluation - développement durable , Colloque *"La prévention des risques: quel pilotage et quel accompagnement ? Du changement dans les pratiques de l'intervenant en organisation",* Université de Provence, Lambesc, mai 2005. Actes p.26-28.

Pour construire un langage commun:

Le concept de *développement* n'est pas univoque. Le mot suggère une philosophie se situant plutôt dans la lignée des réalistes au sein du vieux combat réalistes contre nominalistes: il y a quelque chose qui va se révéler au fil du temps en se déroulant comme une pelote ou à la façon d'un film que l'on projette. Tout est déjà là, l'évolution (mot très proche de développement qui suggère également un déroulement, mais cette fois-ci de l'intérieur vers l'extérieur) prend son cours, et si l'homme a sa place là-dedans, c'est pour exécuter un scénario écrit par , oui, par qui au juste ?
En tout cas, ça sent le déterminisme ! Cette représentation du développement est profondément ancrée dans notre culture judéo-chrétienne. Les Grecs ont tendance à moins favoriser l'aspect historique, et leur premier philosophe connu, encore bien imprégné de mythologie – Phérékydes de Syros - compare le monde à un grand tissu coloré jeté sur un arbre dont les branches lui servent de support. Là aussi on peut demander: qui est le tisserand ? L'homme peut-il se penser comme tisserand ou comme co-tisserand ? Rien ne le suggère.
Dans les deux cas, la question de l'éthique ni celle de l'évaluation ne se posent, dans la mesure, où l'homme ne peut rien changer au cours des choses. Tout n'est que révélation de pré-conçu.

Mais au fil du temps, dans l'histoire des idées, des ruptures sont apparues dans une tradition comme dans l'autre. Dans le cas de la tradition proche-orientale il y a d'emblée une faille dans le système de domination par un principe unique: le mythe du paradis, de la dégustation du fruit de l'arbre de la connaissance, donne un nouveau statut à l'homme. Mortel mais créateur, soumis à la souffrance, mais engendrant des enfants et des oeuvres qui transforment peu à peu le monde au point de remplacer le naturel par l'artificiel. De révélation le monde devient un mélange de révélation (l'aspect nature) et de construction (oeuvre de l'homme). Avec un problème énorme: si la Nature semble obéir au principe du renforcement de la biosphère, l'Homme et ses oeuvres semblent parasiter cette biosphère, voire l'appauvrir et la tuer de plus en plus vite. L'arbre de la connaissance est bien aux antipodes de l'arbre de la vie. Si Goethe pouvait encore écrire dans un essai que la mort est une ruse de la nature pour produire davantage de vie, nous hésitons d'y souscrire aujourd'hui en ce qui concerne les oeuvres mortifères de l'Homme. Elles semblent, au contraire, tendre vers une mort définitive avec comme unique fruit un savoir tragique et malheureux. Nous faisons disparaître les espèces naturelles, mais avons appris à produire des OGM et des chimères non viables ou maléfiques. Si nous n'avons pas le moindre espoir d'en réchapper, oublions aussi bien l'évaluation que l'éthique. Ce ne serait plus la peine !

Que nous dit la tradition grecque ?

Chez les Grecs, je vois la rupture au moment où Héraclite formule l'idée du polemos (guerre, lutte, bataille entre des principes contraires) comme "père de toutes choses". Qui dit lutte, pense aussi négociation, choix, stratégie ... le monde n'est pas donné, mais se construit.

L'homme peut y trouver sa place en se lançant dans la bataille ! L'évaluation et l'éthique y prennent toute leur place. L'homme peut se penser comme co-tisserand de ce vaste manteau de la biosphère: du tissu du vivant. Comprenant les enjeux et les principes qui se livrent bataille, il peut intervenir et influer au moins sur ce qui se joue à son moment de l'histoire. Si les Hébreux exécutent le projet de leur divinité Jahvé en se lançant dans l'aventure qui doit – forcément - les mener à la terre promise, les Grecs, tout en se sachant eux aussi encore les jouets des Dieux, essaient de jouer leur propre partition malgré tout. Peut-être parce que leurs Dieux sont pluriel. Ulysse a le projet de regagner son île Ithaka. Poseidon s'y oppose et déchaîne la nature contre lui. Mais Athéna est son alliée et sa ruse l'aide à tirer parti des tensions entre les divinités. Après de nombreux obstacles, il parvient à sa fin ! Cela signifie que dès les anciens Grecs l'homme est en mesure de devenir auteur ou tout au moins co-auteur de sa vie et tisserand des liens entre lui et le monde et les autres êtres. Et le monde n'est que liens. Perceptible aux sens d'une part ou intelligible sous forme de mythe ou de pensée d'autre part, le tout étant déployé dans la triple dimension du temps, de l'espace et du sens... Et rien ne semble garantir ni le progrès, ni la déchéance ni même une pérennité dans un équilibre assuré.

Alors quid de l'évaluation ? A quoi peut-elle servir en ce qui concerne les enjeux de l'homme dans le monde qui se développe, évolue, change ou périclite ...
Tout d'abord, elle peut en un premier temps nous pousser à un examen critique de nos représentations sociales, comme on le fait en règle générale en entamant une évaluation ou une formation. Dans le cas du développement durable, on se demanderait en quoi on peut parler de *durable*. D'autres langues disent "soustainable"(angl.), comme s'il s'agissait d'un moteur qu'il faut bien soigner pour qu'il reste en état de marche. Ou bien "nachhaltig" (all.) comme s'il ne fallait pas être chiche sur la qualité de nos décisions quand il s'agit du développement (de notre avenir): il faut qu'elles soient bonnes ET fortes, pour s'inscrire durablement dans le temps. Tout cela relève évidemment d'une philosophie du bétonnage, d'un conservatisme qui se voudrait rassurant, d'une illusion de la maîtrise de l'avenir par les décisions que nous prenons MAINTENANT. Non seulement voulons-nous préserver la nature pour nos enfants, mais encore, nous voudrions régler la marche du monde de façon à ce qu'elle ne puisse plus dérailler à l'avenir. La prévention des risques à long terme ! Nous savons pourtant tous que nous ne sommes même pas à la hauteur pour l'ici et maintenant !
Mais l'évaluation peut instrumenter nos démarches de projet de multiples manières:
"Mesurer" et décrire l'état du monde par des arrêts sur images successifs (au sein des parcs naturels on utilise p.ex. les logiciels SIG pour rendre compte des transformations du paysage). Faire des bilans de l'action de l'homme sur son environnement (études d'impact d'un lotissement sur la flore et la faune sauvage dans les environs). Anticiper sur les effets environnementaux de la construction d'une autoroute. Piloter la mise en culture d'une nouvelle espèce de plante dans une région donnée. Evaluation prospective pour mettre en place des partenariats en vue de faire des économies d'eau.
Tout cela peut se modéliser avec les théorisations classiques de l'évaluation (en tant que mesure, gestion et promotion des potentiels). Les particularités du domaine sont peut-être le fait que l'objet d'évaluation est souvent difficile à isoler et difficile d'accès, relève du qualitatif, "bouge" sans cesse, bref : est vivant. Et d'autre part, le fait que les enjeux se situent souvent dans le long voire le très long terme. Quand il s'agit de biodiversité, les événements sont en général irréversibles. Articuler le reste de l'évaluation (la compréhension/interprétation) à la trop dominante évaluation-mesure-et-contrôle dans la logique purement rationnelle semble essentiel. Car ici plus qu'ailleurs notre avenir dépend de changements inédits, d'inventivité et de la co- et auto-éducation des acteurs.

C'est la notion du risque qui nous amène à l'éthique. La bio-éthique semble d'emblée se situer

dans le domaine de l'éthique de la responsabilité. Mais envers qui et/ou quoi ? Envers l'homme seulement ? Ce serait s'exposer au reproche d'anthropocentrisme. Déjà certains écologistes n'hésitent pas de dire que l'homme est le pire prédateur, le pire nuisible qui ait jamais existé, et qu'au fond, la planète se porterait mieux sans lui. Ceux qui revendiquent la primauté de l'homme par contre, ne considèrent la biosphère que comme un support de la noosphère et sans valeur autre que de *consommation* au sens le plus large. Mais hésiteront-ils à sacrifier une partie de l'humanité qui leur semble peut-être moins valable que les représentants de leur propre race, culture, nation ?
Cela est une question de valeurs, d'idéologie, de politique en fin de compte. Et, effectivement, on ne peut pas avoir les mêmes décisions selon les valeurs qu'on accepte comme siennes (selon sa vision du monde). Cela fait que les tenants de l'une ou de l'autre idéologie – s'ils n'arrivent pas à convaincre ceux du camp opposé – les traiteront toujours de "tous les noms d'oiseaux" imaginables.

Pour qu'une décision éthique soit bénéfique pour ceux qui en sont les bénéficiaires visés, il faut qu'elle soit judicieuse, intelligente, c'est-à-dire repose sur une évaluation *pertinente* de la situation et de ses potentiels. Non pas que j'aie l'illusion que le cours des choses soit vraiment maîtrisable. De nombreuses décisions dans le domaine du développement durable se prennent dans un flou relatif. Le seul moyen de limiter les dégâts est alors de créer des instances de vigilance, d'où la mode des observatoires de ceci ou de cela, et la nécessité de construire des indicateurs qui clignotent en cas de problème. En soi l'évaluation du développement durable ne me semble pas prioritairement un problème technique .

Le vrai problème de l'évaluation dans le domaine du développement dit durable me semble plutôt *politique*. Qui conçoit, finance et utilise les évaluations et à quel but ? Qui sont les lobbies qui essaient de les détourner, comment font-ils ? Et comment assurer la survie face à seux de contre-pouvoirs efficaces ? Comment garantir aux évaluateurs une formation politique suffisante pour ne pas se faire instrumentaliser par n'importe qui et pour n'importe quoi et en méconnaissance de cause? Faut-il intégrer des principes politiques dans la déontologie des consultants ? Et si oui, où, par qui et comment se traitent les écarts ?
Ou est-ce une question qui appartient au sujet (éthique) et non à la profession (déontologie) ?
Ces réflexions renforcent ma conviction que dans un cabinet de consultants on a intérêt à avoir aussi des gens formés aux sciences politiques, tout comme on a intérêt d'avoir des gens formés aux sciences de l'Education et à la psycho-sociologie, voire à la psychanalyse.

Pour clore une idée pour la formation des étudiants à l'évaluation des politiques publiques : construire des cas à travailler à partir des processus d'évaluation et de pressions politiques qui ont eu lieu et ont toujours lieu

1) lors de la contamination du territoire national par les retombées de Tchernobyl : le « cas Pèlerin »
2) à l'occasion des batailles autour de la question des OGM : cas multi-acteurs entre les scientifiques, les ONG écologistes, les décisionnaires politiques à différents niveaux , les industriels, les juges, les médias et le public.

Références

Aubert, N. (2004). Les métamorphoses de l'individu. *Sciences de l'homme & sociétés*. Mars 2005, n°75 In « *De la reconnaissance – Don, identité et estime de soi » Revue du M.A.U.S.S.* – Premier semestre 2004. p-p 24-27.

Babin, P. *SDF, l'obscénité du malheur*, Erès, 2004.
Enriquez E. (1981). Petite Galerie de portraits de formateurs en mal de modèle. *Connexion* n°33- 1981.
Joule, R. V. & Beauvois, J. L. (198). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens.* Grenoble : P.U.G.
Lafon, R. (1979). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris, PUF.
Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967) *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris :P.U.F.

2.5.3

Krichewsky, M. (2006). " À propos de l'identité nomade du consultant."*Colloque Université de Provence, Sciences de l'Éducation Lambesc Mai 2006. "La polyvalence : quelle identité professionnelle ? Un pluriel composite ou des dynamiques conflictuelles ?"* http://m.Krichewsky.free.fr/textes_FR/texte_FR_2.pdf .

Dans le cadre de ce colloque sur l'identité professionnelle, voire sur les identités professionnelles j'aimerais faire entendre la voix de Michel Maffesoli, explorateur de l'imaginaire moderne et dont les ouvrages[161] tournent autour de la question des caractéristiques de l'homme moderne dans nos sociétés occidentales. En lisant le tout dernier livre de Michel Maffesoli sur le nomadisme[162], il m'est apparu que je tenais là la clé pour comprendre tout un aspect important de l'identité du consultant, et au-delà du consultant de l'identité professionnelle d'une part toujours croissante de la population des travailleurs précaires qui de contrat d'intérim en CDD naviguent sur les flots tumultueux de l'économie globalisée, ne sachant jamais de quoi demain sera fait. En ce qui concerne le consultant, plusieurs mots clé du livre de Maffesoli éclairent son identité :

Le « *nomadisme fondateur* » du consultant.

Il vient d'ailleurs tel une comète et sait qu'il va s'en aller après un certain temps, laissant derrière lui les traces de son passage comme la comète qui « féconde » le système planétaire en se laissant quelque peu désintégrer par les forces gravitationnelles. La comète n'était-elle pas vue de tout temps comme annonciatrice de bouleversements et de renouveau ? Pour les Chinois p.ex., les comètes sont des «étoiles-balais», symbolisant le départ de l'ancien et l'arrivée du nouveau[163].

L'étranger qu'est le consultant est dangereux : va-t-il agir comme un remède ou comme un poison ? Il a sa part d'ombre, étrange, comme tout vagabond. On cherche à le contenir dans un contrat « bien ficelé », tout en espérant qu'il va apporter le changement espéré. Platon voulait qu'on accueille les étrangers en dehors de la Cité idéale, par crainte qu'ils y introduisent du changement ![164] Car quand une cité est idéalement conçue, on n'a pas besoin de changement. L'étranger c'est ici le « sans foi ni loi », l'errant aux mœurs (sexuelles et autres) débridés, l'hérétique dont l'effervescence, voire l'anomie sont ressenties comme dangereuses par les sociétés sédentaires. Caïn, l'errant, a partie liée avec le diable dont il porte la marque sur le front (il en a l'intelligence). Dans la tradition, c'est lui le père de l'innovation, de la technique : ses fils ont inventé le travail du métal et fabriqué les outils (la charrue) pour arracher ses fruits à la terre maternelle comme pour pratiquer l'art de la guerre (les armes). Les sédentaires – Abel - ne peuvent pas se passer de ses services. Pendant des siècles, si on les regardaient avec méfiance, les professions nomades (artisans, colporteurs, mercenaires, moines, jongleurs et autres artistes du spectacle) étaient appréciées à la fois pour leur expertise (leurs spécialités respectives) que pour l'étrangeté de leur vision du monde qui se concrétisait dans les spectacles ou bien le soir dans ce qui s'échangeait lors des veillées. Ces oiseaux migrateurs, messagers d'*autres* mondes, faisaient que les sédentaires regardaient *leur* monde à eux différemment. Ils provoquaient un déplacement de points de vue et

[161] Par exemple *La part du diable* (2002) ou *Le temps des tribus* (1988)

[162][162] Michel Maffesoli (2006), *Du nomadisme*. Vagabondages initiatiques. Ed. La Table Ronde. Paris.

[163] http://www.centredessciencesontario.ca/scizone/brainz/poirier/xmas-star.asp

[164] Les Lois, XII,952 cité d'après Maffesoli p.51

ouvraient une brèche dans le quotidien qui permettait de prendre du recul, de se départir de ses certitudes. Ils répondaient à un véritable besoin, qui s'exprimait également dans la coutume des sédentaires de se faire nomades eux-mêmes en faisant des pèlerinages.

Maffesoli situe le nomade du côté de **Dionysos**[165], Dieu de la beuverie et des orgies, mais aussi lié à la fécondité et au renouveau printanier. C'est une force qui délie ce qui est trop figé et fait germer ce qui dormait dans un état de mort apparente. C'est une *force instituante* par sa tendance à la transgression.

Mais Maffesoli le sait bien : le nomade a autant besoin du sédentaire que l'inverse ! Les deux se complètent : si le sédentaire a besoin du nomade pour « échapper à la sclérose mortifère de l'institué » , le nomade a besoin, lui aussi de liens, de rites, de fraternité pour ne pas se perdre et se faire dépecer comme Orphée par la sauvagerie de Ménades. « La liberté […] nécessite, toujours, l'aide de l'autre. » C'est là le fondement d'une solidarité entre nomades, et que j'ai pu vérifier dans mon travail de consultant malgré les rivalités dans un contexte très concurrentiel.

Seulement, l'enracinement du nomade n'est pas stabilisé : il compense le lien durable par sa capacité de se lier rapidement et *en pointillé* : « Ils se trouvent à l'aise partout, et sont de plein pied dans leurs rapports avec leurs congénères. […] Le monde entier est la maison où il peut vivre sa vie.»[166] L'éphémère des rencontres est souvent compensé par leur intensité. Le consultant comme le nomade est un être de glace et de feu, de distances et de passions. Il se sert de tous les registres et de tous les modes, y compris l'abstention, du silence, du non agir.

Ce mode de vie coûte : le nomade a la vie dangereuse, est facilement malmené, chassé, repoussé. La sécurité, la quiétude du foyer ne sont pas *durablement* pour lui : c'est « une sorte d'ascèse » dit Maffesoli[167], une vie souvent réduite à l'essentiel, matériellement peu encombrée, mais riche en expériences, en réseaux et en savoirs culturels. Son **cosmopolitisme** repose sur la polyglottie et le multi-culturalisme[168]. Sa propre culture est métisse, insaisissable, polymorphe, mais néanmoins lieu d'enracinement pour lui.

Pour résumer : le consultant, qu'il incarne la logique de l'expert ou celle du consultant, a en commun avec le nomade d'apporter des impulsions, des savoirs, un regard différent. Comme lui il ne fait que passer: sa vertu consiste à être autre et sa dangerosité à provoquer des changements ingérables. À l'opposé de l'intervenant, il y a le gestionnaire, celui qui consolide, développe patiemment, calcule, pilote et s'adapte au mieux aux procédures établies.

En tant qu'expert, l'intervenant se contente d'apporter son savoir, son référentiel et disparaît après s'être prononcé. Il exprime plutôt un côté stabilisé, proche de la sédentarité chez le nomade –intervenant.

Le consultant, lui, exprime davantage le côté fondateur, institutionnalisant et du coup aussi déstructurant et dangereux de l'intervenant : difficile de prévoir en entier le processus de son intervention ou les effets qu'il va produire au sein du système-client qui l'accueille ! D'où la nécessité pour lui de supporter le conflit, de se faire mal voir, même de survivre psychiquement s'il est traité non pas gentiment comme « étoile-balai » mais comme bouc

[165] p.137 etc.
[166] p.153
[167] p. 165
[168] p.152

émissaire. Le système dont il a contribué à révéler les dysfonctionnements, les pathologies, se refait parfois une santé « sur son dos ». Il le sait d'emblée. C'est éventuellement surtout à ça qu'il sert. C'est parce qu'il ne vient pas avec la poche pleine de solutions mais en tant qu' »événement systémique » qu'il fait son travail. Cela lui coûte comme ça coûte à la comète de frôler le champ gravitationnel d'autres étoiles ou planètes. Il serait intéressant de se poser la question des ressources dont le consultant dispose pour « se refaire », pour établir une certaine stabilité dans le nomadisme de son métier …

Y a-t-il une confrérie des consultants où il se sent compris et conforté ? Est-ce qu'il peut trouver des ressources dans l'exercice d'un deuxième métier comme celui du formateur ? Ou est-ce un métier qu'on ne peut exercer que pendant un nombre limité d'années parce qu'il est trop usant ? Faut-il être jeune et plein de vitalité ou vieux et aguerri ? Ou les deux ? Est-ce qu'on peut s'enraciner dans des savoirs théoriques comme dans un lopin de terre ? Que signifie le fait qu'intervenant en organisation continue à être une profession non réglementée ? Faut-il la réglementer ou serait-ce la dénaturer ?

2.5.4

Krichewsky, M. (2009). "Le pédagogue voleur de temps ou passeur vers le sens?" *1ère Université d'été pour les Enseignants de la CCIP: "Enseignant à la CCIP: Quelles innovations dans ma pédagogie?"* Noisy-Champs, Juin 2009. Actes 73-93. © CCIP.

I. Introduction

Jeter le soupçon sur son public est sans doute malvenu, et j'exclus évidemment l'ensemble des professeurs des écoles de la CCIP du moindre soupçon de voler du temps à leurs étudiants. Si j'ai choisi ce titre malgré tout, c'est d'une part parce que je pense pouvoir me payer ce luxe après une carrière de pédagogue de 30 ans maintenant et que d'autre part, je constate que nombre de reproches adressés aux pédagogues vont dans le sens de ce reproche.

En effet, le temps passé à l'école, dans les centres de formation et les universités s'est énormément accru depuis quelques décennies. Jusqu'à la deuxième guerre mondiale la masse de la population passait au maximum 5 années à l'école et partait dans la vie active avec le certificat d'études. Pour certains parents paysans, cela semblait déjà un peu abusif malgré les vacances, car on avait besoin des enfants pour travailler dans les champs ou pour garder les troupeaux. Ils avaient l'impression qu'on leur volait leurs enfants ou plus précisément le temps et les forces de leurs enfants. Ces derniers n'avaient de toute manière pas voix au chapitre : l'école concernait les enjeux des adultes avant tout : adultes qui avaient tous leurs projets sur les enfants. L'Église voulait en faire de « bons » chrétiens obéissant à leurs guides ecclésiastiques, l'État voulait en faire de « bons » citoyens travailleurs et, selon le sexe, de « bonnes » mères de famille ou de « bons » ouvriers, ou, au besoin, de « bons » soldat, c'est-à-dire obéissants et prêts au sacrifice suprême au nom de la patrie. L'école avait d'emblée la double fonction d'instruction et d'éducation. L'instruction, c'était le bagage minimum pour pouvoir fonctionner dans la société ; l'éducation, c'était avant tout la discipline et les valeurs « inculqués » (de calculus, la petite pierre, on y reviendra). L'école exerçait d'ailleurs, tout comme l'usine et la caserne un strict contrôle des corps et du temps. On vivait selon le rythme des sonneries et se tenait dans la posture prescrite dans son petit banc. Les lettres étaient tracées de façon exacte sous peine de lignes supplémentaires à écrire voire de coups de règle sur les doigts : c'était la régulation-régularisation à la lettre !

Néanmoins, très tôt, jusque dans les milieux ouvriers, au-delà de cette formation-formatage un autre sens de l'école était présent en arrière-plan : l'école en tant qu'outil d'émancipation et d'individuation. C'est-à-dire que, selon l'intention du pédagogue et des moyens mis en oeuvre, l'école pouvait soit servir de moyen de socialisation selon un idéal collectif poussé à l'extrême dans l'Allemagne Nazie (« Tu n'es rien, ton peuple est tout ! »[169]) ou bien de moyen d'individuation, d'émancipation et de maturation du sujet appelé à devenir acteur voire auteur de sa vie.

Ces deux enjeux contraires et pourtant reliés président toujours à la philosophie et aux actes pédagogiques concrets mis en oeuvre dans nos systèmes éducatifs.

Après la guerre, avec l'industrialisation de la France et la complexification des tâches, les besoins de formation explosèrent en quelques décennies. De nos jours la plupart des jeunes restent à l'école bien au-delà de l'âge de 16 ans. Avec le BEP comme seul bagage, ils ont moins de chances que jamais de trouver un travail correctement payé. L'allongement du

[169] « Du bist nichts, dein Volk ist alles » : maxime qu'on enseignait aux petits Allemands dès l'école primaire. La RDA ensuite n'était pas vraiment en rupture avec ce principe.

temps scolaire était donc inévitable pour des raisons de développement économique. Le rêve de mener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat et 50% à un diplôme d'études supérieures ne correspond plus seulement à la volonté de faire de l'Europe l'économie la plus performante du Monde sur la base des compétences de ses citoyens[170], mais nous dit-on devient une condition absolue pour sauvegarder un minimum de prospérité et de confort pour les citoyens européens. La globalisation a fait des pays des vases communicants ce qui provoque inévitablement un affaiblissement du niveau moyen de vie chez nous.

Dans ce contexte, le discours de l'émancipation du sujet, de l'épanouissement de l'individu et du sens au-delà du bien-être matériel paraît à de nombreuses personnes comme un pur romantisme, une rêverie d'idéalistes. Nous constatons donc la tendance à un investissement sans précédent de temps dans l'éducation en même temps que le danger d'une réduction du sens de cet investissement à des valeurs soit collectives (puissance européenne) soit égoïstes-matérialistes (bien-être matériel des individus les plus compétents).

En écoutant les discours des enseignants que je côtoie souvent, il me semble également qu'ils sont assez inquiets devant trois phénomènes :

- un *manque de motivation* pour apprendre chez un grand nombre de jeunes,
- une très *grande fatigue* qui frappe même nombre d'élèves qui se disent motivés,
- une *impossibilité de focaliser son attention* pendant plus de quelques instants sur un même contenu.

Le professeur est alors amené à « faire de la discipline ». Il cherche à adapter son cours aux capacités de son public en le servant en petites séquences rapides, morcelés ou bien à ne s'adresser qu'aux rares élèves dans sa classe qui font exception et ressemblent encore un peu aux « élèves d'autrefois ».

En discutant avec les élèves, on entend des discours comme « J'ai l'impression de perdre mon temps ici. À quoi ça va me servir de savoir tout ce qu'il (ou elle) voudrait nous apprendre ?! Même si j'écoute, ça m'entre par une oreille pour re-sortir de l'autre. Ça me gonfle ! J'ai hâte de sortir d'ici et de m'amuser avec mes copains ! »

Ce discours signifie exactement cela : l'école n'a pas de sens, et l'on s'y ennuie et perd son temps ! Que faut-il donc faire face à cette perte de sens et ce désamour pour l'école ? L'ennui en tant qu'absence du sens et le ressenti de la perte de temps sont indissociables.

II. Le temps, le sens et les pratiques

1. Le temps : notre bien le plus précieux

Le temps de toute vie humaine est limité et, face à la mort inéluctable, infiniment précieux, que nous soyons jeunes ou vieux, bien portants ou malades. C'est notre existence même qui s'y joue, notre être au monde, la possibilité de lui imprimer la marque de notre passage. Comte-Sponville (W1) dans une conférence sur le temps et en se référant aux Confessions de Saint Augustin (401) décrit « l'abolition continuelle du temps dans l'instant ». L'avenir n'est pas encore, mais dès qu'il advient au présent que déjà il se perd dans le passé. Or si l'avenir n'est pas encore et le passé n'est plus, le présent n'est que l'instant du passage de l'un à l'autre n'est pas non plus. Conclusion : le temps n'est rien. Et pourtant : j'existe et c'est dans

[170] En mars 2000, lors du Conseil européen de Lisbonne, les dirigeants européens se sont fixés pour objectif de faire de l'Europe, d'ici à 2010, "l'économie de connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde".

le temps que j'existe. Mais sachant ma finitude, je suis hantée par la fin prévisible de mon existence. Cette fuite du temps, j'aimerais pouvoir l'arrêter. Le Faust de Goethe (1808) voit cela autrement : il veut goûter son existence dans toutes ses nuances, faire toutes les expériences possibles : c'est la soif de la vie. Il considère que si jamais il s'accrochait à l'instant en souhaitant arrêter la fuite du temps, alors, il serait mûr pour la mort. « À ce moment-là, » dit-il à son compagnon diabolique, « tu peux m'emporter en enfer sans hésiter ! ».[171]

Il y a donc deux postures différentes devant la fuite du temps : l'une la considère comme un capital qu'il faut chichement garder ou parcimonieusement investir selon ses choix et, au fond, en regrettant la dépense ! Selon ses choix... Cela signifie que quelque part, pour cette attitude-là, le sens est déjà préconçu. Ce sens déjà là est le référentiel de contrôle pour prendre des décisions d'investissement du bien précieux qu'est le temps.

L'autre posture identifie l'existence même à ce mouvement du temps en en acceptant d'emblée les conditions. Elle épouse le mouvement et s'y inscrit en dépensant sans compter. L'intensité seule compte et non la durée qui de toute manière n'est pas saisissable. L'aventure de la vie est belle et infiniment variée et il convient de ne pas la gâcher en aTICipant sur sa fin prochaine. Si sens il y a, il ne pourra se révéler qu'en embrassant la vie de toutes ses forces et de tout son être.

Ces deux postures correspondent assez bien à la structure binaire qui traverse l'ensemble de la psyché humaine et s'exprime entre autres dans les deux grands paradigmes de pensée de l'Occident que décrit Edgar Morin (1990) : le paradigme rationaliste et le paradigme complexe. Le rationalisme s'épanouit dans le contrôle, la mesure et le calcul, l'approche complexe dans le dialogue, le mouvement et le paradoxe. L'un plane au-dessus des choses cherchant à tout dominer par le regard, l'autre s'engage dans le cheminement et, en avançant, élabore une certaine intelligibilité jamais achevée. L'un aime planifier et programmer, l'autre chemine vers une lueur à l'horizon mais en serpentant, jamais en ligne droite.

Chez les élèves comme chez les professeurs, il y a toujours une des postures qui prédomine. Mais c'est de moins en moins celle du sens donné, assuré, du référentiel pré-établi et qui pourrait servir de référentiel à nos décisions. La modernité nous éduque vers la complexité, souvent dans la douleur, car le paradigme rationaliste était longtemps prédominant et semble à nombre d'entre nous encore plus confortable. La plupart des contemporains se sentent dans une insécurité, un désarroi quant au sens de leur vie et de leurs actes. D'où la fascination par les sectes, les paradis artificiels et les leaders charismatiques qui nous permettent de les suivre et d'aimer ce qu'eux assurent percevoir. D'où aussi ce nouveau mode de gouvernement des pays comme des entreprises : le storytelling. Cela pourrait bien se révéler comme le moyen le plus efficace d'obtenir des individus qu'ils investissent du temps et de l'énergie là où l'on souhaite qu'ils le fassent. La soif du sens donné est immense et offre un vaste champ aussi bien aux manipulateurs ... qu'aux pédagogues.

---

[171] «Werd' ich zum Augenblicke sagen :
Verweile doch ! du bist so schön !
Dann magst du mich in Fesseln schlagen,
Dann will ich gern zugrunde gehn !
Dann mag die Totenglocke schallen, Dann bist du deines Dienstes frei,
Die Uhr mag stehn, die Zeiger fallen,
Es sei die Zeit für mich vorbei ! »
(scène du pacte)

2. Deux types d'agir pédagogique intégrateurs de temps et de sens

Le storytelling est un moyen extrêmement efficace en pédagogie. Les religions s'en servent depuis toujours, les conteurs aussi. Non seulement les histoires contiennent du sens, mais en plus elles donnent une forme au temps, une forme imprégnée de sens. Les récits sont des systèmes intégrant le sens et le temps. Ils ont cela en commun avec l'aventure et le projet. L'aventure est une tentative de vivre sa vie comme une histoire possible, un récit espéré qui prend forme, mais échappe encore à notre pleine conscience. Être un aventurier, c'est vouloir vivre des histoires et être prêt à prendre les risques de l'imprévisible. Après l'aventure, l'aventurier peut raconter une histoire, ou bien, il devient le héros d'histoires que les autres racontent. Aimer l'aventure c'est aimer les histoires parfois au risque de sa vie. Le projet ressemble un peu à l'aventure, sauf que le porteur du projet cherche à changer quelque chose et non seulement que des choses lui arrivent. Avoir un projet, c'est le promouvoir, c'est se projeter dans son imaginaire dans un futur vers lequel on se met en marche en se donnant les moyens de le faire advenir. On ne le laisse pas advenir comme dans l'aventure, mais on le fait advenir. C'est une action volontaire et ciblée.

Une variante en est la mise en projet de soi : *se mettre en projet*, c'est donner un sens à son agir avec le but de se changer soi-même. Ici on est tout près du projet de formation, du projet que le formé a sur lui-même. Avec la mise en projet de soi il est question *d'émancipation*, de *devenir auteur*, car c'est une génération de soi par soi-même en dialogue avec le monde et les autres.

Pour arriver à ce degré de réflexivité, de maturité, d'intériorité, il faut sans doute passer par d'autres phases. La pédagogie Steiner (Steiner 1919) par exemple travaille avec tous les moyens d'intégration de sens et de temps (les mythologies du monde, les récits de vie, l'histoire racontée comme des histoires etc…) avec le but ultime de conduire le jeune vers cet état où il peut se mettre lui-même en projet, devenir son propre formateur et organiser lui-même les moyens du changement auquel il aspire.

Il n'y a aucune peur à avoir des mythologies et des récits, même fictifs, comme moyens pédagogiques, si on ne perd pas cette visée ultime de *l'homme auteur de sa vie*. Elle donne un sens relatif à tout le reste. Relatif parce que ça ne semble pas satisfaire tout le monde. L'homme auteur de sa vie se trouve dans un certain embarras, car pour être auteur, il faudra qu'il invente. Il ne trouve pas le sens déjà présent, prêt à l'emploi, mais doit l'élaborer lui-même. Quelle histoire voudra-t-il écrire ? Quelle forme veut et peut-il donner à sa vie ? C'est toujours une liberté de création relative, car comme tout moment fondateur elle est enracinée dans une culture, une histoire, un ensemble d'expériences tendues vers un horizon d'attentes (Ricœur 1986).

Au cours d'échanges avec Jacques Ardoino autour de cet essai, il m'a mise en garde contre une « spatialisation à outrance du temps » et du processus d'élaboration du sens. L'image du pédagogue passeur peut en effet prêter à confusion. Ce n'est pas le sens qu'il passe tout prêt à l'emploi. Il ne transporte pas non plus l'étudiant vers un pays où le sens s'offrirait à sa vision comme un objet qu'il n'aurait à saisir et faire sien. Mais il y a bien un transport, un déplacement, ou si l'on préfère un décalage qui est nécessaire pour que l'élaboration du sens – toujours provisoire – puisse se faire. Ce décalage peut se faire par la surprise où une question, un choc, une béance quelconque, dans tous les cas un élément de l'ordre de la rupture provoquant une inquiétude, une intensification de notre attitude interrogative, une écoute double, dirigée à la fois vers la situation et vers notre propre monde intérieur. Ardoino

commente « Le sens ne se "passe" pas, il s'éprouve ». C'est que le sens n'est pas une chose, mais un vécu qui nous concerne dans notre relation, voire dans notre lien profond avec le monde. La métaphore du passage est donc à prendre dans des limites strictes : le pédagogue passeur peut tout juste espérer faire passer l'étudiant ou l'élève d'un paysage intérieur où tout lui semblait familier et imprégné de sens à un autre (ou le même perçu autrement) où tout devient étrange et énigmatique, où il peut espérer accéder à un sens nouveau. Cette métaphore du passage vers un monde autre - supérieur, car en rupture avec le monde conventionnel des ombres- se trouve déjà chez Platon dans le mythe de la caverne.

Il existe un deuxième intégrateur de temps et de sens en pédagogie. Si les histoires mettent l'accent sur le sens, ce deuxième genre d'intégrateur met l'accent sur le temps : c'est *le rythme, la musique*. Les jeunes en sont tellement assoiffés qu'on les voit rarement sans leurs écouteurs sur les oreilles. Ils cherchent ainsi à se bercer de musique. La musique donne une forme et une intensité au temps, une forme qualitative qui efface l'ennui, le vide et l'angoisse associés au silence, à l'absence. La musique comme la danse et les mythes sont des développements issus des pratiques religieuses. Par le rythme, l'homme s'inscrit dans les grands rythmes cosmiques qui le dépassent : annuels, circadiens : la danse humaine n'est qu'un reflet de la danse des étoiles. Même le martèlement sourd de la techno reflète encore un rythme : celui de l'acte sexuel comme une façon particulière de dépasser la limitation de soi dans un espace-temps contraint, vécu dans l'enfermement dans sa propre peau, pour s'accorder au rythme de l'autre, redevenir un tout, l'androgyne de l'origine scindé en deux par des Dieux jaloux aux origines du temps. Cette nostalgie de se dissoudre dans les rythmes cosmiques, dans le grand tout, de se laisser bercer par la musique douce ou emporter par la violence des infrasons écarte en même temps la question lancinante du sens. Car dans cette présence expérimentée, le sens ne pose plus problème et la souffrance du vide s'efface devant la promesse d'une fusion possible avec le grand tout, une promesse de sortir de la solitude de son existence temporelle. L'extase de l'expérience musicale dionysiaque est tissée d'amour et de mort.

Mais notre enseignement ne comporte plus guère ni d'histoire ni de rythmes. Il se plait dans l'abstraction et l'utilitarisme cantonné aux petits projets ne dépassant guère des problèmes limités exigeant des solutions pré-formatées. Cela n'a rien à voir avec les questions de sens qui nous remuent tous, mais avec une intensité toute particulière à l'âge de l'adolescence et un peu après.

Quand l'enseignement est mal enclenché (c'est-à-dire bureaucratisé) depuis plusieurs années dans l'enseignement scolaire, il est assez difficile d'aider les jeunes à sortir de cette ornière, à leur faire entamer avec optimisme un nouveau cursus qui intégrerait nécessairement les questions de sens, parce que sans cela la motivation, la force d'agir ne sont à moyen et long terme tout simplement pas possibles.

Les jeunes dans les écoles de la CCIP sont tous en formation professionnelle. Est-ce une raison pour ne pas prendre au sérieux leurs questionnements existentiels ? Exercer un métier, une profession, n'est-ce pas transformer le monde, lui imprégner sa volonté, c'est-à-dire se réaliser en tant qu'homme ? L'action humaine, à la fois imprégnée par et vecteur de sens, intervient dans le devenir, les temporalités du monde en influant sur les processus de vie et de mort des autres êtres.

Bien que les conséquences de nos actions tendent à nous échapper une fois que nous les avons accomplies, les valeurs que nous cherchons à inscrire ainsi dans le devenir du monde sont d'une importance existentielle pour nous. Ajouter des cours de morale dans le sens d'une évocation de ce qu'il convient de faire (principes !), paraît totalement inadéquat face à ce défi.

La casuistique même ne saurait y suffire. Au-delà du prévisible et du programmable de la déontologie il y a les questions d'éthique qui ne se posent qu'à certains moment de notre vie. Une décision éthique a toujours un coût élevé : au-delà du respect des règles c'est un acte fondateur basé sur un sacrifice.

III. Aspects organisationnels de la problématique temps/sens en pédagogie

1. Au-delà des pratiques professionnelles des enseignants... une question organisationnelle ?

Les changements culturels que nous vivons exigent de repenser la pédagogie dans tous ses aspects, y compris organisationnels. Pour se faire des idées plus précises à ce sujet, résumons en quoi consistent les principaux changements intervenus depuis une quinzaine d'années et susceptibles d'influer fortement sur la formation professionnelle. Nous en aborderons ici quatre :

- la pénétration des **TIC** dans quasiment tous les milieux, toutes les familles, l'aisance des jeunes face à ces outils et leur fascination par les possibilités qu'ils offrent ; en même temps une tendance à se laisser subjuguer par eux, à sacrifier l'ensemble de son temps libre aux mondes virtuels
- la prise de conscience des **urgences écologiques** et des menaces toujours plus concrètes qui se dessinent à un horizon toujours plus proche : d'où une **peur** sourde qui ne se laisse plus écarter facilement
- l'**individualisation** des projets, des parcours, la **demande d'accompagnement** dans les difficultés liées à cette individualisation souvent imposée : l'individu est rendu responsable de tout ce qui le concerne : sa santé, son parcours professionnel, son personnage virtuel sur face book ou ailleurs etc. : sans projet et profil singuliers, il n'est plus rien.
- La **disparition du sens préfiguré** et des temps et espaces d'élaboration ou célébration partagée du sens : cela crée un « monde de paumés » comme l'a formulé récemment une étudiante dans une conversation (« Qu'est-ce que je vais devenir dans ce monde de paumés ? »).

Comme tous les outils, **les TIC** ont leurs bons et leurs mauvais côtés. Pour l'organisation du temps en formation, elles permettent d'en gagner beaucoup, surtout lors des recherches documentaires, des calculs, de la constitution et la gestion d'une base de donnée et surtout lors de la production de textes. Cependant, c'est un bon outil seulement tant que nous nous en servons volontairement. Si nous tombons victimes de la fascination qui en émane, si nous devenons « addicts » de jeux informatiques, c'est est fini de notre équilibre de vie comme de notre capacité à apprendre. En RFA on estime depuis 2005 qu'un nombre toujours croissant d'enfants en âge scolaire sont des addicts de jeux informatiques (voir le dossier de la Revue allemande Le Spiegel, W3) À écouter les enseignants français, le phénomène est aussi très répandu en France. La conséquence en est une fatigue insurmontable à l'heure des cours voire un absentéisme matinal à répétition. Il faudra donc comprendre le pourquoi de la dépendance et satisfaire les besoins identifiés qui sont derrière le phénomène autrement.

Un autre danger lié aux TIC est la superficialité relationnelle induite par la facilité et la rapidité même des échanges. Le développement de l'interactivité des outils informatiques n'a pas vraiment aboli leur caractère désincarné, en rupture avec la sensualité du face-à-face. CE qu'on gagne en rapidité, on le perd en richesse. Si l'information et le feed-back sont presque instantanés, l'élimination du non verbal et du contexte réduisent la communication de fait à

des informations mutuelles et rapprochées dans le temps. (voir Ardoino 1988 sur les différences entre *information* et *communication*) Nous sommes bien plus éloignés ici de la métaphore des vases communicants que dans le face-à-face. La convivialité reste dans une large mesure fictive, les liens interpersonnels très fragiles. Ce n'est que l'extrême solitude de nombre de personnes qui les pousse à se raccrocher à ces échanges numérisés comme à un succédané d'amitié voire d'amour et de sexe.

L'urgence écologique nous rappelle que pour agir autrement nous avons besoin de nouvelles compétences dont des compétences transversales comme la pensée complexe et critique, la sensibilité envers les autres êtres vivants et un renforcement de nos capacités de communiquer avec eux. Nous devons aussi penser qu'à l'instar de notre vie, l'histoire de la planète ne peut pas être inversée : la destruction peut être définitive, et il est bien plus facile de détruire que de créer. Nous devons tout essayer pour cultiver l'esprit d'initiative en nous pour être compétents pour relever le défi de sauver la planète. Cela donne –contrairement aux jeux informatiques- un vrai sens à nos vies aussi bien individuelles que collectives.

Nous vivons dans une **culture du projet individuel** où les individus sont toujours plus poussés à répondre d'eux-mêmes. N'importe qui doit pouvoir dire quel est son projet d'avenir. Ne pas en avoir est devenu quasiment impossible à avouer. On nous fait crédit sur nos projets. Sans projet pas de moyens d'appui, pas de self-marketing possible. C'est comme pour une entreprise : ses projets et business plans sont les seuls éléments prometteurs de plus-values. Sans eux, ni crédit ni soutien : on n'existe pas. Or, avoir des projets dans des temps si incertains n'est pas facile. Nombre d'individus se sentent pressurisés par cette demande et réclament haut et fort un coach ou accompagnateur, nouveau métier très prisé. Le projet ainsi élaboré nous permet d'afficher une certaine normalité : nous habitons dans le monde des projets comme n'importe qui et existons grâce à cet imaginaire tendu vers un avenir incertain mais désiré, car prometteur d'un monde meilleur. On peut se demander si le culte du projet n'est pas justement une forme de célébration de la croyance en un avenir meilleur auquel chacun doit au moins faire semblant de croire.

Le projet personnel est le dernier vestige de la culture du projet collectif qui a déterminé l'existence des individus jusqu'à la fin des trente glorieuses. Il fallait gagner la bataille économique, assurer la reconstruction des sociétés européennes ravagées par la guerre. Le militantisme social ou l'engagement politique donnaient sens à de nombreuses vies. Avec le consumérisme et l'importance toujours croissante de la réussite individuelle le « nous » s'est estompé au profit du « je ». On se raccroche bien encore à quelques rituels commémoratifs, mais ce qui unit le plus les individus isolés, c'est le sens éphémère que leur serine la télévision qui transmet les récits concernant les people du moment ou unit les passions de millions de gens fascinés devant le même match de football. Le temps réel ne compte plus : le monde virtuel a remplacé le monde réel, et le temps, s'il n'est pas vraiment aboli, a disparu de nos consciences. Un succédané de sens nous réunit dans une pseudo communauté. En refaisant surface, on se trouve seul et vide. Alors un des anxiolytique dont aucun autre peuple n'est aussi friand que le nôtre pourra faire disparaître le problème (voir W2). Certes, cette disparition du donné est le prix à payer pour l'individualisation et l'émancipation. Il en va de même pour les valeurs. À défaut de sens, certains se raccrochent à des valeurs qui, elles, seraient inébranlables et universelles, inhérentes à notre condition humaine. Aussi disent-ils faut-il les « inculquer » tôt aux enfants pour s'assurer que notre société ne sombre pas dans la barbarie. L'expérience montre que quand le sens fait défaut, on vomit les valeurs, surtout celles qui nous ont été imposées par dressage, car « inculquer » ne veut rien dire d'autre : dans cette métaphore des petites pierres qu'on introduit dans un contenant il ne s'agit nullement d'appropriation par le sujet mais d'une imposition voire d'une imposture. À notre époque, une

valeur ne peut être que *la valeur du sujet* ou bien elle signifie l'aliénation du sujet par l'emprise d'un surmoi écrasant. Cela veut dire que les valeurs –qui en fait ne sont que les repères d'action établis par le sens – doivent être élaborées ou co-élaborées tout comme le sens lui-même.

2. Face à ces défis, quelques idées : : l'articulation des projets et leur focalisation sur le devenir de l'apprenant

2.1 La pédagogie par projets

À de jeunes adultes, il n'est évidemment pas question de « raconter des histoires » comme à des enfants : ils ont l'âge d'écrire leur propre histoire. Afin de les aider à sortir de leur solitude, pourquoi ne pas les inciter à monter des projets collectifs ? Bien sûr, dans de tels projets, co-conçus par les jeunes, il est difficile de savoir d'avance quelles seront les compétences que les uns et les autres vont développer. Il y aura toujours un aspect « aventure » dans un tel dispositif.Non seulement dans les grandes classes des écoles Steiner ou dans l 'école en bateau des années 1980 on pratique ce genre de projet collectif, mais aussi à l'IEP et dans certaines disciplines universitaires (Archéologie, Géologie, Sciences de l'Éducation ...). On peut facilement associer des outils comme le journal d'itinérance ou le portfolio de compétences à cette forme pédagogique pour en renforcer les effets d'apprentissage. Les savoirs appris dans le cadre d'un tel projet s'ancrent dans la mémoire avec facilité, parce qu'ils ont été contextualisés et utilisés, imprégnés d'affectivité. Par ailleurs : rien ne semble plus efficace pour développer des compétences clé comme :

- savoir faire avec les autres

- apprendre en autonomie mais aussi en association avec d'autres,

- l'esprit d'initiative

- l'évaluation de la situation, des enjeux d'acteurs et de soi

- les capacités stratégiques et tactiques

- l'organisation du temps, des tâches

- le pilotage des processus

- la communication en interne et en externe

- la médiation interculturelle

- ....

Mais les compétences plus techniques sont elles aussi bien souvent renforcées voire acquises *sur le tas* ou en *co-apprentissage* : rédaction de textes, comptabilité, conduite d'entretien, conception et utilisation de tableaux de bord, négociation de financements...

Le gain principal pourrait cependant être le vécu du sens partagé, la motivation et ce que Rémi Hess (2006) appelle les « moments pédagogiques » qui sont les moments forts où se passe l'essentiel dans la relation éducative. Dans une pédagogie qui se voudrait « scientifique » et non un « art d'éduquer », de tels moments risquent de trouver peu de place et d'être peu valorisés. Le pédagogue comme nous le voyons dans nos laboratoires de recherche EXPERICE et le CIRPP est quelqu'un qui instaure des processus éducatifs, veille

sur eux et les régule pour qu'ils puissent aboutir, car il s'agit du devenir des apprenants, de leur transformation pas à pas en êtres autonomes, habiles, critiques et courageux qui prennent la vie à bras le corps et s'engagent dans l'action qui fait sens pour eux. C'est ça grandir !

Les TIC, tant soutenues dans le monde éducatif par les politiques européennes peuvent avoir une place limitée mais utile dans de tels projets, tout comme l'engagement écologique. On peut même penser que pour enthousiasmer les jeunes, ces projets doivent à la fois être modernes et concerner leurs enjeux existentiels : cela peut être les cas pour une pièce de théâtre comme pour une action d'aide dans une région frappée par une catastrophe naturelle ou une étude en relation avec le projet professionnel auquel la formation prépare.

La pédagogie par projets n'est qu'un exemple parmi d'autres qui permettra, peut-être, de chasser l'ennui et la fatigue et de créer du sens pour les groupes porteurs, avec aussi une possible appropriation individuelle. Chaque jeune peut vivre quelque chose de tout à fait singulier dans un tel projet collectif. L'individuation et la socialisation se renforcent ici mutuellement.

Mais *tout* l'enseignement ne va sans doute pas se dérouler sous cette forme qui exige des pédagogues des compétences bien particulières dépassant largement ses savoirs disciplinaires.

2.2 Des parcours d'apprentissage individualisés et accompagnés

Certaines initiatives existent déjà comme une individualisation des parcours en unités capitalisables avec un tronc commun obligatoire et des options en fonction des projets professionnels individuels. Le tronc commun assure une certaine permanence des liens sociaux. Face à l'éclatement d'une telle formation « à la carte », on peut offrir un certain suivi par un système de tutorat où chaque étudiant a un tuteur attitré, et en dernière année un mentor interne ou externe à l'établissement qui l'accompagne dans les validations nécessaires au diplôme. Le but de l'ensemble serait ici à la fois de mobiliser et de responsabiliser l'apprenant qui pilote son projet de développement de compétences, mais aussi de ne pas le laisser seul, « paumé », mais de lui proposer des instances de dialogue, des temps et des espaces dédiés pour l'élaboration de son projet et de sa professionnalité.

Finalement, ces idées touchent au projet d'établissement. C'est ce dernier qui pourrait être l'occasion de repenser les sens possibles des parcours, le sens de l'agir professionnel et l'emboîtement des différents projets autour de l'espace-temps pédagogique (voir figure ci-dessous) qui accueille l'apprenant et ses processus intérieurs.

Il est évident que l'individualisation et l'accompagnement des parcours nécessitent des moyens en termes de personnels et en termes d'argent. La question du sens de l'action pédagogique est également interpellée : s'agit-il de couler les apprenants dans le même moule que ce soit celui des valeurs républicaines ou celui des valeurs propres au monde économique qui imprègne fortement les *business schools* ? Ou bien fait-on passer l'intérêt et les intérêts des étudiants avant tout le reste ?

La hiérarchisation et l'articulation des projets ne peuvent se faire par un simple jeu de l'esprit, mais se jouent dans un champ traversé par différentes logiques d'ordre politique, économique, de pouvoir (corporatiste notamment) et éthique. Il y a forcément des luttes ouvertes ou cachées autour de cela. Lors de l'instauration de la semaine de quatre jours tant décriée par les pédagogues engagés cela pouvait s'observer (c.f. Montagner W4 et, plus ancien sur le temps scolaire, l'entretien filmé Berger & de Peretti & Husti : W5). La réforme universitaire déclenche, elle aussi, la lutte entre ces logiques qui agissent les différents acteurs engagés

dans la bataille. Les points d'achoppement se présentent comme des conflits entre des projets et des conceptions différents (le sens !), mais les conséquences engendrées par la logique qui s'imposera se vivront au quotidien comme un bien ou un mal-être dans des espace-temps organisés ou non en fonction des besoins des apprenants.

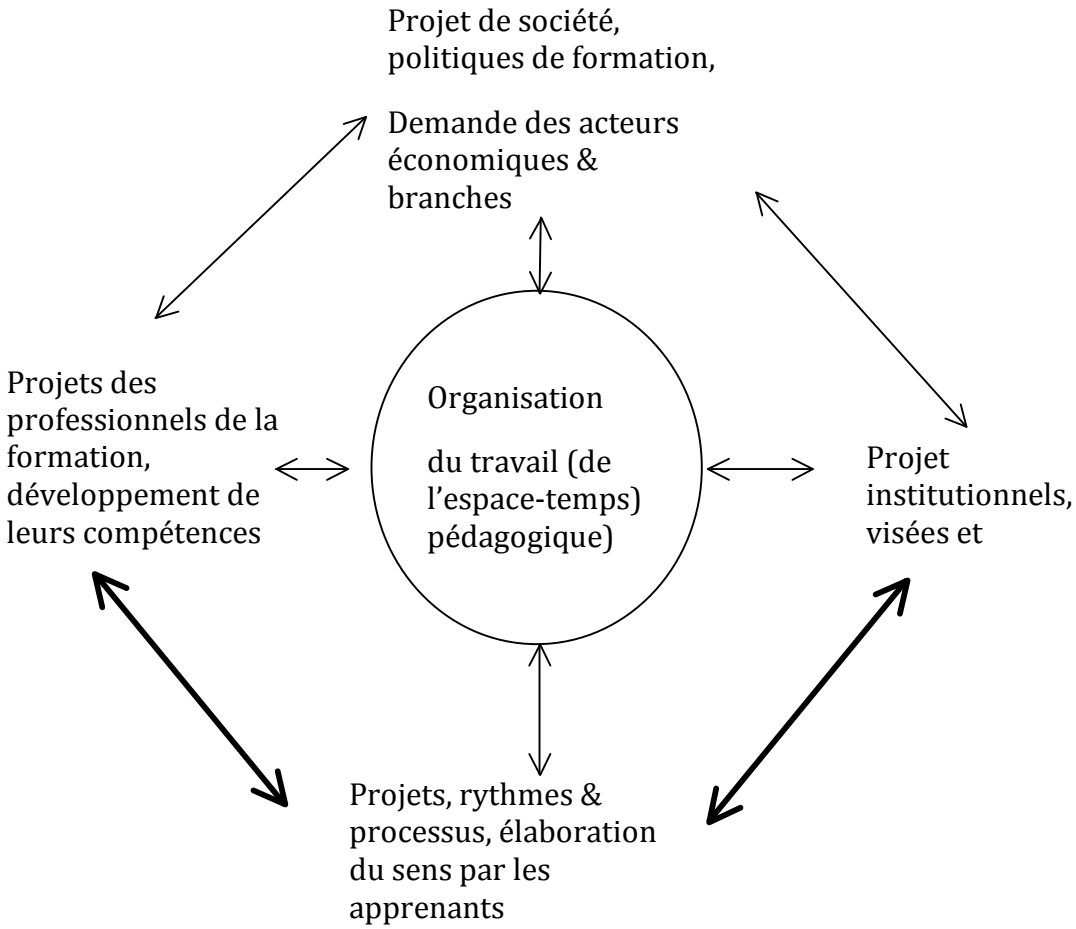

Figure 1 : interactions entre organisation et projets

Les flèches doubles en vert indiquent des liens traditionnellement pas forcément déjà acquis. Les apprenants sont, la plupart du temps, considérés comme les objets ou les clients du système de formation. Les traiter en co-acteurs/co-auteurs pourrait ouvrir des perspectives intéressantes.

L'Europe de l'apprendre tout au long de la vie et partout dans la vie a bien du mal à mobiliser les moyens pour réaliser ses rêves. Les moyens matériels, mais aussi les ressources intellectuelles et créatrices. Ainsi nos politiques affichées changent-elles bien plus vite que nos pratiques pédagogiques qui manquent d'audace. Apprendre par l'expérience réfléchie, par l'expérimentation volontaire d'autres façons de faire, par la recherche-action et par l'élaboration et la mise en œuvre de projets est certes coûteux en temps, en imagination et en énergie, mais il se pourrait fort bien qu'il s'agit là des moyens les plus efficaces et aussi les plus efficients pour développer des compétences transversales essentielles telles que l'autonomie, l'esprit d'initiative, l'apprentissage auto-géré, les capacités relationnelles et évaluatives qui nous permettent de prendre en charge des situations et des imprévus dans le travail comme dans la vie.

Ce texte ne veut pas prescrire des solutions, mais tout au plus ouvrir des chantiers de réflexion. Les formes pédagogiques et ce qu'elles induisent mériteraient bien un article entier. Cet texte aboutit surtout à la conclusion qu'il ne suffit pas de culpabiliser les étudiants et les élèves (qui ne travaillent jamais assez, ne sont pas assez curieux, se dispersent par des amusements « pas sérieux ») pour surmonter le malaise scolaire et universitaire ni pour résoudre le double problème du temps et de l'ennui dans les instituts de formation. Ne faudrait-il pas plutôt commencer à réfléchir sérieusement –c'est-à-dire *à la fois en profondeur et de façon contextualisée* - sur les pratiques pédagogiques et le développement des organisations supports des apprentissages qui doivent articuler les divers projets impactant les processus pédagogiques réels sur le terrain?

Textes et sites cités

Livres et articles

Ardoino J. (1988), Logique de l'information, stratégies de la communication. In *Pour* , 114, 1988

Goethe J.W. von (1808), *Faust 1*, lignes 1699 à 1706), Hamburger Ausgabe de 1982, München : dtv, p.57.

Saint Augustin,

- (401 éd. 1993) *Les Confessions* Paris: Flammarion 380 pages.

- (extraits 2006).*La Création du monde et le Temps* Paris: Gallimard

Hess R.& Illiade K. (Eds. 2006) *Les moments pédagogiques*. (Janusz Korczak) suivi de Hess & Illiade *Le moment du journal et journal des moments*. Paris : Éd. Anthropos.

Morin E. (2005) *Introduction à la pensée complexe*, 1990 ESF , et Paris : Seuil.

Pelissolo A. & Boyer P. & Lepine J.-P. & Bisserbe J.-C. « Epidémiologie de la consommation des anxiolytiques et des hypnotiques en France et dans le monde » *in Revue L' Encéphale 1996, vol. 22, no3, 187-196.*

Platon (, Éd. 1993) *La République*, Livre VII. Paris : Galimard ; Coll. Folio.

Ricœur P. (1986) L'Initiative. in *Du texte à l'action II*. Paris: Seuil. (Points). Éd.1998. 288-307.

Steiner R. (1919) *La Nature humaine: Fondement de la pédagogie.* Paris: Triades (5ème éd. 2002), 270 pages.

Sites

W1 Comte-Sponville A. (2007) Conférence du 16 mai 2007 de téléchargée le 29/04/2009 sur : http://www.paris4philo.org/article-10443103.html

W2 : http://www.linternaute.com/sante/psychologie/dossiers/06/0609-psychotropes/6.shtml

W3 : Un dossier en allemand sur la dépendance envers les jeux d'ordinateur (Spiegel online 2008) : http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/0,1518,561844,00.html

W4 : Article de Hubert Montagner téléchargé le 30 Avril 2009 sur :

http://www.cmbelfort.com/index.php?post/2009/04/08/Selon-H-Montagner-il-faut-revoir-le-temps-scolaire

W5 : VIDEO : Récits d'expériences en France et dialogue avec Aniko Husti , André de Peretti, et Guy Berger produit par l'INRP, dans les années 1987 mais très actuels : http://francois.muller.free.fr/diversifier/TEMPS.htm

Ouvrages et sites pour « lire plus loin »

Boutinet J.P. & Robin J.Y. (coord.2007) « Que peut-on attendre des injonctions au projet ? » *Pratiques de Formation. Analyses. Numéro 53 juin 2007* Revue internationale Université Paris 8. 174 pages.

Boutte J.L & Mallet J. (coord. 2008), « La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation. » *Revue Questions Vives Vol.5 N°10/2008.* Université de Provence. 140 pages.

Frankl, V.E. (1986) *Man's Search For Meaning : An Introduction to Logotherapy.* New York : Simon & Schuster. 189 pages.

Kaufmann, J.-C. (2004) *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Hachette pluriel.

Lesourd F (coord. 2006) « Les temporalités éducatives – approches plurielles. » *Pratiques de Formation. Analyses. Numéro 51-52 Déc. 2006* Revue internationale Université Paris 8. 234 pages.

Ricœur P. (1990) *Soi-même comme un autre.* Paris :Seuil. Coll. Points. 425 pages

Vial M. (2000) La recherche en sciences de l'éducation et la santé. in *: SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - 2000 N° 25 (119-142)*

Sur le « storytelling » :

http://www.eldrbarry.net/roos/st_defn.htm

et aussi :

« Récits et management » Revue française de gestion no. 159 2005/6

sur : http://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2005-6.htm

et : http://www.histoiresdevies.com/Le-storytelling-ou-l-art-de-la

2.6.1 Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2012) "EBAR – a Framework for Managing Multi-partner and Multi-site Action Learning". *New Dimensions in Action Learning: Reinventing Leadership Development*. Conference August 1-2, 2012 MIT Sloan School of Management, Cambridge , MA. (le résume est inclus dans le *Conference book distribué aux* participants.

1. Introduction: the story of EBAR's emergence as a new model of complex action research

EBAR, a new model of multi-actor and multi-site action research was invented empirically in France in two different contexts: SYSMOD, a first tier supplier in the automotive industry and CIRPP, an R&D lab of a half-public provider of professional education and training[172] running ten professional schools in Paris from levels ISCED 4 to ISCED 8, four of them members of the *Conférence des Grandes Écoles* (CGE, the french equivalent of the *Ivy League*).

EBAR stands for Epicycle Based Action Research. This theoretical and practical model has emerged when trying to understand how two very different organizations, both traditionally quite reluctant to change, su cceeded to reorganize themselves, at very low cost, and very surprisingly opposing little resistance to change. As Professional action-researchers our assignment was to observe how innovation was fostered and monitored in those two organizations, but after 2 to 3 years, a deep move towards divergent change directions happened to emerge, whan none of us would have bet on.

The two cases we will mobilize in this communication to explain the EBAR model, and its theoretical as well as its practical implications, have been chosen among a set of others because they are one public and one private organization which allows to demonstrate that the specific difficulties in change situations (bureaucracy and performance pressure) can both be dealt with effectivly.

Luckily in both cases we could drive two long action research processes : almost 12 years at SYSMOD (we shall concentrate on the last 7 years), and 5 years for CIR

The paper is structured as follows : after the presentation of the research design we shall describe the action-research processes in both organizations. We then give a summary of the theoretical background and list the criteria that, from our point of view, are key for efficient innovation. After this we explain the EBAR model with its main concepts, how it works and some of its possible uses. We discuss the significance, but also the limits of the research we could do so far, outline what we perceive as open questions and conclude with an invitation to enter into discussions with our research lab and join our epistemic community around the question of frameworks for sustainable R&D dynamics in organizations and organization clusters.

2. The research (overview)

Research questions

In the case of EBAR theoretical and practical questions are tightly intertwined. The questions we try to address here are the following :

[172] CCIP, the Paris Chamber of Commerce and Industry

Practical question Is there a generic framework that could help actors and organizations to succeed in a multi-site and heterogeneous divergent change initiative, at low cost ? Criteria: 1. efficiency (understood as the level of radical organizational novelty actually put in place compared to the budget that has been necessary to achieve the deep change); 2. maintaining simultaneously coherence, cohesion and diversity; 3. minimizing struggles for power and resistance to change. *Theoretical question* What model of action-research for multi-actor, multi-activity action-research that allows to visualize evolution and complexity ?

Table 1: practical and theoretical research questions

Method

The research consists of two longterm clinical studies of two cases and a final phase of systems analysis. As recommended for qualitative research by Denzin (1978) and developped by Patton (1999), we use two methods of triangulation: analyst triangulation(reviews by different actors and integration of feed-back) and perspective triangulation (frameworks research, mainly inspired by educational sciences and innovation theory as developed in administrative sciences).

EBAR was modelized in four steps or phases:

1. The iterative phase corresponding to a *learning by doing process* starting from René Barbier's approach of *Existential Action Research* (1996) which was originally conceived on the basis of Lewin for more or less homogeneous groups. In this phase the group proceeded through trial and error ("fr. tâtonnements" cf. Go, 2010) in the strife to make it work for the cluster of schools.
2. A phase of expansion: the laboratory's scientific director felt the lab needed recognition from the scientific community and also new ideas and fresh money to develop new activities. These needs gave birth to what we now call "epicycles": connected activities that nourrish the AR process and also profits from its work without being part of it.
3. A phase of reflection and meta analysis concerning the proliferation of the lab's activities. EBAR model itself as a structure or a framework emerged on the mode of grounded theory (Glaser & Strauss, 1967). But the method developed to work with this model and put it to the best possible use was developed with theoretical input as shall be detailed.
4. An ongoing phase of improvement and validation where EBAR is submitted to two sorts of testing:
    - practical by confronting it with other organization clusters and their problems;
    - theoretical by comparing it to existng theories and by exposing it to other researchers and practitioners close to us, but also internationally to management scientists and OD communities.

EBAR is "work in progress" and this contribution an appeal for debate. The authors consider it as a semi-finished product which can be continuously improved by experience and new theoretical input.

Research Objects

1st analyzed experience (12 years) within the R&D department of SYSMOD, an international automotive first tier supplier (the most important in his field in France). Mission: make R&D more efficient andmore satisfying for clients. Means: team of 3 professional researchers + 12 practionners part time into the project. Result : a complete reshape of SYSMOD's world wide organization

2nd analyzed experience (5 years) within a public organization (CCIP), the most important in its field within France. Mission: develop innovation dynamics in ten professional schools; Means: 3 professional researchers + 2 permanent assistants + local practitioners Result: a global repositioning of the pedagogical approach of a very "classical" typical French state owned bureaucratic organisation

Outcomes

The research allowed to work out a new model of action research that adds the time dimension and a higher degree of complexity to existing models. The new model, EBAR, is already used in new contexts (as research design and as a template for training course design) and there is ongoing research to improve it and to explore its adaptability.

3. The two case studies

SYSMOD: overcoming R&D silos in a automotive supply firm

The R&D department at SYSMOD's

Sysmod is an international automotive first tier supplier (the most important in his field in France).

Project: Innovate in innovation.

Means: a team of three professional researchers + twelve practionners working part time on the project.

Result :

From "closed" and specialized innovation within product lines to transversal integrated and open innovation in a re-shaped R&D organization throughout the entire international group.

Transformation process:

2000-2004. A first Action research is organized. It concerns modular innovation and is called FEM (front end module). SYSMOD's R&D is organized in silos (product lines). The action-research group, facilitated by F. a young engineer doing a thesis on modular innovation, is transversal to those silos represented in the AR by engineers.

2004 the thesis is accepted and gets published in 2007.

2004-2008. F. discovers that SYSMOD has become confusing to its clients who are in need of "integrated solutions" and don't know whom to contact. The silo experts do not seem to have the right answers. On the basis of his success with FEM, and in spite of some of his colleagues' resistance, F. obtains from the group headquarters time and financial means to launch a transversal project in order to find integrated -and elegant - solutions to the clients' problems.

As suggested by a consultant, the silos are grouped in three domains. One of them, composed of 3 former silos is called Power Train Efficiency (PTE).

A new AR group with three researchers from CRG (business administration research lab) and nine experts from PTE work together on the project every Friday afternoon.

After a year's work the researchers obtain their own strategic plan, budget and decision power. They are mandated to create synergies in the other two domains ("Comfort Enhancement" and "Driving Assistance") that are facing similar problems with their clients' demands. The two domains benefit from their colleagues' tools and adapt them to their specific needs.

If *the 2008 crisis* has somewhat slowed down the AR process especially on the international level, there is a "renaissance" *since 2010*. The domains are now called "business groups" with product groups on the inferior level. At the time being the researchers - contributing their critical reflectivity and their creative imagination - still work with SYSMOD, one foot inside one foot outside.

Side effect: An efficient new form of Action research:

This AR not only revolutionizes R&D at SYSMOD's, but also the traditional form of action-research through the development of several connected activities and projects that later on will be called *epicycles.*

Members and non members of the AR - clients, colleagues from other domains, experts, researchers from Harvard Business School, Tokyo University, IMPV and CEDEP (INSEAD) - work together in diverse epicycles of action and learning.

An AR with a significant project can thus impulse powerful epicycles producing and experimenting knowledge and technical solutions. Every epicycle has its own object which is the connector (boundary object) between the participants. This object may be material (a democar for trying out prototyped components) or intellectual (a strategy for example). the acquisition of a business possessing kowledge lacking among the experts working together in the AR and its epicycles allows make a leap forward. The new colleagues are integrated into an epicycle called "captors and actuators".

The AR has introduced transversal solutions instead of small isolated ones: for example the cooling problems of oil and of halogen lamps in the front end of the car are resolved simultaneously with the same system. This allows to economize costs, space (within the car) and time (for harmonizing separate and partial solutions).

Table 2: Transforming R&D at SYSMOD's

The epicycles generated by the PTE team show that the EBAR framework simultaneously allows on one hand the integration of multiple actors and interests without wiping out their particularities, and, on the other hand, to create value from this rich diversity.

Systemic models often remain fixed on "instant photographs" of a systemic state at a given moment. EBAR with epicycles as dynamic intersystemic connectors compensate this spatializing tendency, as does the spiral in the center. By meansof 3D technology, colours and animation it is even possible to visualize several systems relating to one another through a common epicycle or to show the dynamics of the system in movement.

The demo car is a good example for this sort of complexity and dynamic systemic relations because throughout a long phase of the SYSMOD AR it crystallized for several distinct sub-projects the interests, actions and creative imagination of actors belonging to three or more different research spirals managed by a car producer, innovation researchers and module suppliers.

Economically, this framework for organizing open innovation turned out to be so rewarding that by now it is not only extended to the entire industrial group SYSMOD but also modelized, copied elsewhere and put to new uses.

CIRPP: creating an R&D design from scrap in a complex institution with divergent interests

In a context of worldwide competition, professional schools, and especially management schools, should not only integrate R&D into their curricula content, but also try to develop innovation dynamics in their own functioning. Based on that principle CCIP decided to found a research laboratory the "Paris Center for Pedagogical innovartion and Research" for the benefit of its ten schools ranging from levels ISCED 4 to ISCED 8. It was launched in 2007 with a 500 000€ budget, a scientific director, a retired professor of educational sciences and an administrative assistant. They based their innovation strategy on six educational values:

- Connecting to reality,
- Cultivating enthousiasm,
- Developing commitment,
- Taking risk, inventing,experiencing,
- Revealing individual potential,
- Open up to differentworlds

A central AR group was created with about five permanent and a varying number of temporary professional researchers along with about twenty representatives of the ten schools.

All faculty members in the ten schools were invited to submit innovation projects to be co-funded and evaluated by CIR In four years about 35 projects were selected and accompanied by a researcher and most of the time by a professional camaraman. An enormous amount of data was collected and processed. Reserach results were formalized, presented and sometimes published. Partnerships and study visits were organized with researchers, teachers and education policy makers in serveral OECD countries. CIRPP participates in conferences all over the world mainly in the disciplines of education and management, but also philosophy, psycho-sociology and political sciences. CIRPP researchers also intervene in private corporations as consultants and trainers for reasons of mutual learning, finance for research and testing new concepts and models. So CIRPP is a multi-activity research group with a particularly strong entrepreneurial mindset along with well established moments of reflective critical analysis (Mezirow, 1997).

With the feeling of ever growing complexity F, the scientific director, needed a model helping him to tie together and make sense of a highly energetic enterprise which threatened to become chaotic and dispersed. When this need fully entered into consciousness at the

beginning of 2012, the time was ripe to develop the EBAR model.

Table 3 : CIRPP ... a model for complexity instead of chaos

CIRPP researchers, permanent or temporary, come from different horizons: education, history, philosophy, management sciences, organizational development, political sciences, engineering. So the tendency is to cross points of view coming from diverse theoretical backgrounds. Ardoino (...) calls this "multireferentiality". for the modelization of EBAR we mainly draw from two sets of theoretical inputs: innovation theories and frameworks research. Before describing EBAR, we present our theoretical background. But we must draw the reader's attention to the fact that EBAR was developped empirically starting from ordinary action research before being confronted with theory.

4. Theoretical background

In this paragraph we try to resume what – from our point of view - research has to say about the main qualities of R&D, about frameworks as support (vs. constraint) and about the particular problems of structuring action research in organization clusters.

The essential qualities of R&D approaches

Our first assumption is that R&D as a research activity is based on never ending curiosity, serendipity or capacity to identify and integrate unexpected findings, active learning and critical reflectivity whether it is practised by individuals, small groups, organizations or organization clusters. Active learning and reflectivity are key in R&D.

Our second assumption is that ideas alone are not enough. Without trying to implement the fruit of one's imagination, without critical dialogue and attempts to view problems fthrough other people's spectacles, nothing is possible. R&D is by no means an ivory tower activity.

Exploring literature we found that the following debates and ideas are relevant for EBAR:

Learning by doing: especially if combined with critical reflective analysis !

The idea of Skølsvik's et al.(2007) to choose clients not only for financial reasons but also for knowledge development was decisive for CIRPP to accept proposals to intervene in corporate OD projects. These interventions not only allowed to test concepts and tools conceived for R&D in schools in completely different settings, but they also drew our attention to particular problems like the "fear of change" that we better perceived in the schools after having been confronted with it in corporations. Studying similar phenomena in different settings allowed us to better understand them and to tackle problems with the help of critical reflective analysis and transformative group learning (Mezirow, 1991 & 1997). Gradually we came to understand that our role as facilitators would be possible only if we identified the essential *success factors* of R&D dynamics and integrate them in an open adaptable method and in tools for self- and co-evaluation. Learning from all sorts of organizations and from the observation of their R&D dynamics encouraged us to diversify our activities and not just concentrate on our main mission (R&D development in the eight schools). We feel however that we should consecrate more time to reflective analysis with members of the core group of CIRPP, make it a recurring practice. The question is *how* to integrate a common culture of reflectivity into the organization cluster.

Conversational learning and co-elaboration of innovation

Co-elaboration of innovation and *conversational learning* are the essence of the group meetings in action research. We practise it in many forms and with changing group compositions when working out research designs for projects, co-conceiving review articles and creating new concepts and models. We try to balance this intellectual part of our work with action in the field. But action there means also speech acts and group work most of the time. Listening and communication skills are important criteria for the cooptation of new members in our lab. Communication also means silence and/or empathy at times and in many occasions a lot of questioning and suspense of judgment. Innovation and change can be co-elaborated but not fabricated, produced on command. Time for maturation and sensitivity for emerging ideas are key. Crystalization of ideas in "communities of interaction" (Nonaka, 1994) is more an art than a science. By taking care of atmosphere and of one another's well-being, AR meetings sometimes resemble world café meetings as described and modelized by Brown and Isaacs (2005). Conversation as we understand it has nothing to do with superficial chit-chat, but is close to meditation as described by Scharmer (2009) in *Theory U*. CIRPP adopted and adapted Scharmer's technique of prototyping quite early to their own needs among researchers but still has some difficulty to cultivate it in the central action research group which sometimes assembles up to forty or fifty people.

A combination of Schein's change model and Scharmer's Theory U for deep –rooted prototyping

Before conceiving prototypes of innovation you have to make space for new ideas. E.H. Schein (1999) describes this first phase as "unlearning" and "unfreezing". There is where anxiety is rooted. In this phase the role of the facilitator is to create "psychological safety to overcome learning anxiety". Otherwise people cling to old habits and opinions preferring the to the discomfort and uncertainty of change.

The second step described by Schein as "learning new concepts and new meaning for old concepts" (Schein 1999:117) and developed by Scharmer (2009) is the moment where the danger is to import ready-made "best" practices. Scharmer calls this "downloading" and one can see a lot of it in all circumstances for the simple reason of comfort and laziness ("economy" as some prefer) . If you try to find your own taylor-made solutions, there even is high probability that some well-meaning colleague will tell you that you are reinventing the wheel! Alas, there are no ready-made solutions for complex singular problems and the necessity to really think by oneself will never be made superfluous by a majority based choice of best practices conceived elsewhere. Scharmer (2009) recommends "deep listening" and "meditation" and patient improvement and adaptation through trial and error of prototypes thus conceived in tune with real life situations.

The third and last step in Schein's change model ("refreezing") is a double incorporation into self-concept and identity on the one hand and in practices on the other hand. (Schein, 1999:117). It is cultural because it concerns identity and society. Innovations have to be individualized (appropriated), but also socialized and recognized in order to become part of the organizational culture. This refreezing process in clusters may depend on the frequency and intensity of interactions. If there is a lot of autonomy as is the case in the eight schools in relation to the action research group what is going on at the periphery depends on every organizations relations to the lab and also on their willingness to really change. We observe strong differences among the eight schools. Some of them also have other resources for change like international partnerships or private and professional networks of faculty members . CIRPP does not consider these other change agents as rivals but as potentially interesting dialogue partners.

Internal and external sources of innovation.

These last years we observe a strong tendency towards "open innovation". Ramirez (1999), Van Hippel (2005), Chesbrough & Appleyard (2007), Di Minin et al. (2010) , Lichtenthaler & Lichtenthaler (2010), Grönlund et al. (2010), Baldwin (2010), Amaral, Anderson Jr., & Parker (2011), Porter & Kramer (2011) and many others recommend a variety of models and techniques for *open innovation, shared value creation* and the *integration of stakeholder interests in R&D.*

Others like Gil & Spiller (2007), Chui & Curtis (2010), Benbya & Van Alstyne (2011) and Whelan, Parise, De Valk & Aalbers (2011) reflect on internal resources of innovation and how to create internal networks (Birkinshaw et al., 2007) and benefit from every employee's own networks or, like Cassiman & Veugelers (2006), are in quest of a model balanced between internal and external sources.

The risks of relying exclusively on external sources are dependancy and a lack of capacity building within the organization, whereas relying only on internal R&D sometimes means isolation from interesting ideas and possible partners and the danger of organizational routine and conservatism.

If innovation takes place on the basis of exchange and mutual learning, there is a risk that "partners" may steal your best ideas and a prudent behavior is necessary (Aaker, 2007). The multitude of sources and the unlimited amount of easy to access data raises the question of absorptive capacity (Cohen & Levinthal, 1990) and also the other question concerning "desorptive capacity": how to make sure to remain an interesting exchange partner by producing ideas that might be of interest to others.

As already mentioned Skjølsvik et al. (2007) describe the development of new capacities and the encounter with new ideas in knowledge intensive service firms that choose clients not only on criteria of monetary profit, but also on that of intellectual challenge. Routine and staying continuously with the same old clients may be comfortable but disabling in the long run.

From this debate about inner and outer resources for innovation we retain four lessons:

- the necessity of a framework supporting a dynamic *balance between inner and outer resources*;
- internal and external *networks* are both important as resources for innovation;
- the importance of trust and reciprocity in teams (internal) and partnership relations (external);
- *new challenges and new encounters* may be as uncomfortable as they are exciting: anyway they are a necessity for capacity building.

One of the questions CIRPP has to answer is *how to organize* the coproduction of innovation from internal and external resources, through learning effective activities and on the principles of reciprocity and mutual trust. *How* does not just concern processes but also a framework as support of processes. So we studied framework research.

Frameworks research: a heterogeneous quarry of good ideas

In France (and throughout the world) frameworks research is re-entering the front-stage of social and political sciences in many disguises. Whatever the domain, most decisions are justified by scientific research rather than through democratic procedures. In former times they were rooted in religious traditions, now science justifies the rules and standards.

On the economic and political level the question of standards, control and regulation mecanisms made a comeback with the still ongoing 2008 crisis (Tatom, 2011). The determinant issues are regulations for balance between stakeholder power (Sen, 2010) and internationaly usable legal weapons against offenders of rules (Rhee, 2009).

On the European level the frameworks question is at the core of most commission financed projects and focusses on the articulation between common European and specific national interests, cultures and standards (Delazay & Madsen, 2006). Inspite of talk about subsidiarity and the so-called method of open coordination (MOC), supposed to respect the will of individual members really is a means of *imposing change*, because if countries do not respect the new regulations they are excluded from partner projects and financing (Charlier, 2003).

On education systems' level OECD has recently started work on higher education evaluation with their AHELO project that builds on their experience with PISA studies. The goal is to produce a universally useful evaluation framework for Higher Education Institutions[173]. The difficulty is that singular institutional entities with their history and unique culture, values and actors are impossible to compare without setting common standards. But why whould individual actors accept those standards and thus abandon essential parts of their local traditions ?

On the educational micro-level Vial (1998) recommends the use of *open frameworks* for teachers' course preparation: just as a sort of roadmap with choices possible at every intersection in tune with the unforeseeable evolution of the classroom situation.

The lessons learnt from having a look at frameworks in different settings are:

1. The necessary respect of balance between stakeholder influence ;
2. The articulation of divergent interests;
3. Evaluation (self- co- and hetero-) as a powerful – but dangerous - tool for transformation;
4. Open adaptable, evolutive frameworks that are a support and not a "prison".

The more philosophical studies on frameworks (Foucault, 1975 & 2001; Simondon, 1989 & 1997; Agamben, 2007) show that frameworks are double-faced: on the one hand they are a means to establish power over individuals and organizations. On the other hand they can provoke subjectivation processes: resistance and emancipation. Thévenot (1997) and Boltanski (2008) show how imposed *standard* frameworks are very efficient for dominating and alienating people and organizations in a bureaucratic way without any apparent ideology. The most dangerous frameworks are probably those that are neither materialized nor brutal in appearance but a subtle mixture of constraint and temptation. Schein (1961; 1987: 2), a specialist in brainwashing techniques before becoming a management professor at Sloan Institute, calls it "coercive persuasion: "a complex and total control of the social environment, a systematic control of communications, and a clever manipulation of group composition, incentives rewards, and punishments."

For OD the conceptual work is mostly done by researchers on the theoretical level and consultants or consultant-researchers on the tools and intervention level. It is OD that interests us here. We distinguish two types of approaches in OD:

[173] See : http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/56/20/43392252.pdf.

- a dominant one based on serialized solutions (best practices, packaged services) that allows clients to feel secure in the company of peers (similar problems and similar solutions). It is a sort of quite frequently used "industrialized" B2B service of counselling in OD;
- a tailor-made approach aiming at the co-production of OD based on the principle of uniqueness of every single organization with its history, constellation of individual people and groups, representations and culture. This individualized approach has been developed independently but with many occasions of exchange and mutual learning by psychosociologists in North America, Europe, Australia and South America.

We do not believe that the first way to proceed is efficient nor satisfies our lab's criteria of excellence. Experience showed us that ready-made solutions do not fit well and that the only way to take profit from them is to go back to the questions they try to answer. We largely prefer the second approach. Our dilemma is that of the task of kindling OD simultaneously in *several* professional schools. For practical and budget reasons having one unique solution for all the schools would be great ! Not having the means for completely working out and piloting the implementation of innovation in every single school, we have to find ways to combine a *collective* approach - with mutual learning and stimulation - and *individual* projects that allow to integrate local initiatives and a sort of emerging common culture: a framework leaving leaving actors free to reinvent their practices, but facilitating their work by mutual shoring (Vial, 2007) and research-based impulses.

Questions of structure: Centralized versus coordinated and rhizome versus network

We found ideas for organizing multisite action research (MSAR) in an article by Fuller-Rowell (2009) and in Deleuze's & Guattari's book "Mille plateaux" (1980, transl. 1987). Fuller Rowell describes and analyses AR projects that are more or less centralized. The "coalition based AR projects" has different groups work together in a central AR process, whereas the MSAR type consists of several separate action research groups in different sites that are facilitated by cross-site coordination but without central AR. As we shall show more in detail below, in the case of CIRPP we are producing a third model which more and more tends to become a mix of the two others described by Fuller-Rowell: multiple on-site action research groups (and diverse other activities) connected to a central common action research.

This rather complex cluster is neither conceived as a hierarchy nor isolated from its social and intellectual environment. Deleuze and Guattari can help us understand its rhizomatic nature. Their idea of rhizome is a better concept for these relations than that of a web (coherent, with an unambigious structure). Rhizomes are dispersed parts (multiplicity) around a "strong principal unity" that might be invisible or inactivated at times. The rhizomatic parts however contain the principle and may "undergo a flourishing development"(5): "A rhizome may be broken, shattered at a given spot, but it will start up again on one of its old lines, or on new lines" (9) . The idea of CIRPP is to spread the virus of innovation and inoculate it in the participating school organizations in such a way that it may survive even if the lab disappears. Conceived neither as a pyramid nor as a spiderweb a rhizomativ support for R&D dynamics would make the peripheral initiatives less dependant.

The nature of our AR's relations with the environment has a web character only concerning its integration in the overarching institution (CCIP). However the multiple partnerships with other labs, personalities, corporations are rhizomatic. They are activated whenever there is an opportunity for a promising common project of if CIRPP or its partners need help, ideas or other forms of synergy and cooperation. Wolff's (2010) article on the architecture of

innovation labs presents three three basic onfigurations:

- *"A multi-node, firm-centric network with offshore outposts* grown from a strong and historically successful centralized research lab.
- *Targeted innovation efforts* bring together a broad network of collaborating partners, focused on a specific innovation goal.
- *Virtual, temporary networks of resources* are brought together through loose partnerships for temporary engagements as needed, with a central innovation resource broker overseeing these shifting relationships." (p.3)
-

There are arguments for and against centralization and loose coordination. Probably the best is to choose social forms depending on the degree of self-organizing capacity, trust, motivation and time constraints. Orton and Weick (1990) in their article on tight and loose coupling of systems showed the advantages of loose coupling (autonomy, reactivity, creativity), but also that it needs compensations if you want to steer it towards production of results. Building a common culture (p. 213) is one possibility, a form of « subtle » leadership that can « control systems through conversation» is another (Orton and Weick, p.212 referring to Gronn, 1983)

Questions of process : boundary objects as – temporary – connectors between actors ?

What produces coherence and cooperation throughout the multiple activities of CIRPP ? What is it that allows to manage CIRPP « across worlds » (Star & Griesemer, 1989: 389). Star and Griesemer, in relation to the activities of a Natural History Museum in California developed the concept of boundary objects on the basis of Latour'as and Callon's actor-network theory.

« Boundary objects are objects which are both plastic enough to adapt to local needs and constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites. They are weakly structured in common use, and become strongly structured in individual-site use. They may be abstract or concrete. They have different meanings in different social worlds but their structure is common enough to more than one world to make them recognizable, a means of translation. The creation and management of boundary objects is key in developing and maintaining coherence across intersecting social worlds. » (393)

In the case of Cirpp's activities we can identify boundary objects as described here : the list of six educational values which is a sort of common charter for the ten schools. We refer to them for example when selecting innovation projects to be supported. Everybody interprets those values their own way. They are formulated in a sufficiently vague manner to be adaptable for a management school or for a training center for *haute cuisine*. These educational values were developed by a CCIP commission in 2007/2008. We try to present them in a table:

Aspects of excellence in learning conditions	**Official educational values at CCIP**	**Operational consequences**
Learning environment	**Connecting to reality**	Extending learning from classroom to real life situations (professional and beyond)
Future	**Cultivating enthousiasm**	Learning community oriented on values and ideas for a good life and

		sustainability
Responsible action, long term perspectives	**Developing commitment**	Project learning, group learning
Spirit of initiative, of enterprise	**Taking risk, inventing, experiencing**	Develop observation & evaluation capacities, courage, mutual support and learning from errors
Individuality	**Revealing individual potential**	Develop listening and counselling skills in faculty
Diversity	**Open up to different worlds**	Favoring recruitment of an international student population, organizing events and projects focussing on diversity

Table 4: Six values for professional education and training in CCIP schools

A collective book project may be another boundary object : some authors use it to publish for purposes of their professional career, others –practitioners - never published before and feel socially recognized when seeing their text printed in a book together with researchers' texts.

Boundary objects, as we shall see, play an important role in EBAR .

The challenge to create/favor spin-off innovation dynamics in the participating organizations

In its role as internal consultant CIRPP – partly because of its limited financial and HR means – is not interested to keep the R&D initiatives in the affiliated schools in a state of dependency. If they acquire rapidly a strong level of autonomy CIRPP can concentrate on other projects and perhaps become a platform offering services on demand. So the question of inscribing autonomy into the DNA of R&D dynamics in every single school is a real challenge for CIR

One of the conditions for mutual empowerment and enhancement of autonomy among the participant of the CIRPP action research is knowledge sharing. As Kollock (1998), Fehr & Gintis (2007) and Boer et al. (2011) show, knowledge sharing has organizational and managerial prerequisites and demands motivating relationships: recognition and valorization, a social climate of cooperation. It is subject to reciprocity and/or individual success strategies.

Spin offs require motivation (an entrepreneurial mindset), technical expertise and management and leadership skills. Agarwal et al. (2004) show that knowledge and competencies in spin offs at the moment they spin out are decisive. This means for CIRPP that to effectively accompany the process we do not simply have to take on the role of consultants helping organizations to create a favorable enironment for R&D but, if possible, also offer some training and coaching whenever this seems appropriate.

R&D management as a respiration process

Innovation management has frequently been treated as a question of leadership. Researchers show that motivation for innovation and change is not equally distributed among employees but particularly strong in those who like intellectual challenge. People favoring job security above challenge are less motivated for change (Sauermann & Cohen, 2010). This has consequences on recruitment criteria. In an R&D team people should have the capacity to closely work together but also to be independent and speak out when they disagree yet without being agressive. Managing such a team of creative personalities seems a difficult task because their creative processes cannot thrive with frequent interference and tight control (Chapin, 2010). Managing in that case means facilitation more than constant monitoring. Nevertheless creativity needs to be channelled, re-focussed on the company's problems now and then. Zhang and Bartol (2010) recommend "empowering leadership". For them encouragement is more effective than "assigned goals" (112) . Without intrinsic motivation there will be little creativity. Empowering leadership according to Ahearne et al. (2005), quoted by Zhang & Bartol) means:

> "(1) enhancing the meaningfulness of work,
>
> (2) fostering participation in decision making,
>
> (3) expressing confidence in high performance, and
>
> (4) providing autonomy from bureaucratic constraints. " (113)

This is confirmed by von Nordenflycht's research on managing high level knowledge workforce which he compares to cat herding (von Nordenflycht , 2010: 161).

Experience in CIRPP teaches us that the management process in our lab might be compared to a respiration process with its moments of pressure and of letting go. There are very intense moments when researchers meet and expose their ideas to the others and a debate springs up. Cross-fertilization of ideas takes place or the critical exam by peers allows to see one's preliminary results from a new point of view. But there are also moments of hard solitary work with intense experiences of getting stuck for hours or days and then make a breakthrough. There are moments of relaxation when problems are still there but deep down in the unconscious, moments of synthesis when everything seems to fall in place.... filling the researcher with a sort of happiness. The R&D manager's task is to facilitate the ongoing processes, give support to researchers and to recognize and celebrate results with them.

Overview of aspects of an efficient R&D framework

Table 2 gives an overview of aspects that seem important for R&D work (left column) and useful for questioning the EBAR model. The right column details possible evaluation questions concerning the processes, the evolving structure and the management of EBAR, focussed on the CIRPP case.

Aspects of R&D	**Criteria/Questions (focussed on CIRPP)**
Learning by doing with critical reflective analysis	Are new concepts also working in other organizations and different circumstances? Is drawing lessons from expérience has become a habit ? Is experiential learning formalized & shared ?

Conversational learning and co-elaboration of innovation	What "communities of interaction" in and in relation with CIRPP ? How do they work ? What do they produce and to whose benefit ? Are they learning communities and improving their methods ?
deep –rooted prototyping	Import of ready-made (downloaded) solutions or original creation ? Identification of success factors ? What methods of prototyping ? Are prototypes developed to maturity ?
Internal and external sources of innovation.	Balance between inner & outer sources ? Mutual learning ? Efficient networks ? Workbased (experiential) organizational learning ? Trust and reciprocity for knowledge sharing ? Absorptive & desorptive capacities ?
Frameworks constraining or supportive	Balance between stakeholders ? Reflection on the role of rules, standards & sanctions ? Articulation between levels of decision ? No manipulation, coercive persuasion, alienation ? Constraint or support ? Adaptability to different organizational situations ?
Centralized versus coordinated and rhizome versus network	Conscious (evaluation based) choices where and when to organize/let develop: pyramids, networks, rhizomes ? Conscious choice between tight and loose coupling between epicycles and central AR.
Boundary objects as temporary connectors between actors	Which are the boundary objects (material or symbolic) at a given moment ? How do they act ? How does management use them (or not) ?

spin-off innovation dynamic	Does CIRPP create dependency or autonomy in our partner organizations ? How is mentoring & facilitation practised ? What are the typical phases of spinning out for R&D dynamics ?
R&D management as a respiration process	Does CIRPP work with the right people ? Does the lab create good conditions for their R&D work ? Is there an atmosphere of stimulation and trust ? How are difficulties and crisis handled ? Are breakthroughs celebrated ?

Table5 : literature review based overview of criteria for R&D

5. What does EBAR look like and how does it work?

More complex than classical action research with it's spiralled process of plan-act-evaluate-modify etcetera, EBAR relies on connected projects or activities limited in time and scope. They are called epicycles (after Ptoleméee's model of the Universe) and experiment and generate ideas with partners for some of them external to the central action research process. In a way EBAR is an attempt to organize open innovation through action research.

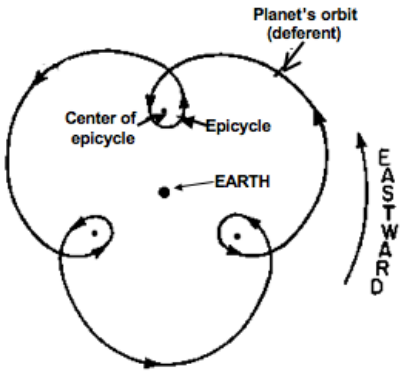

Fig.1: Epicycle in Ptolemee's model: the planet describing small orbits (epicycles) within its revolution (deferent) around the Earth. Epicycles were to explain why in the sky, seen from Earth, planets seem to move backwards at regular intervals . So the planets' dance was considered like a sort of minuet.

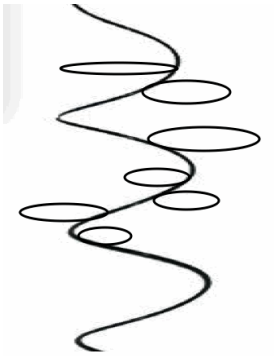

Fig.2: In EBAR, the deferent, considered as an evolutionary process, is drawn out into a spiral. Taking off from the central AR process the epicycle carries along a question or a mandate of experiential learning. Rejoining the central AR, it brings back learning (ideas), energy, new resources (partners, money ...).

It is possible to distingush between introverted and extraverted epicycles:

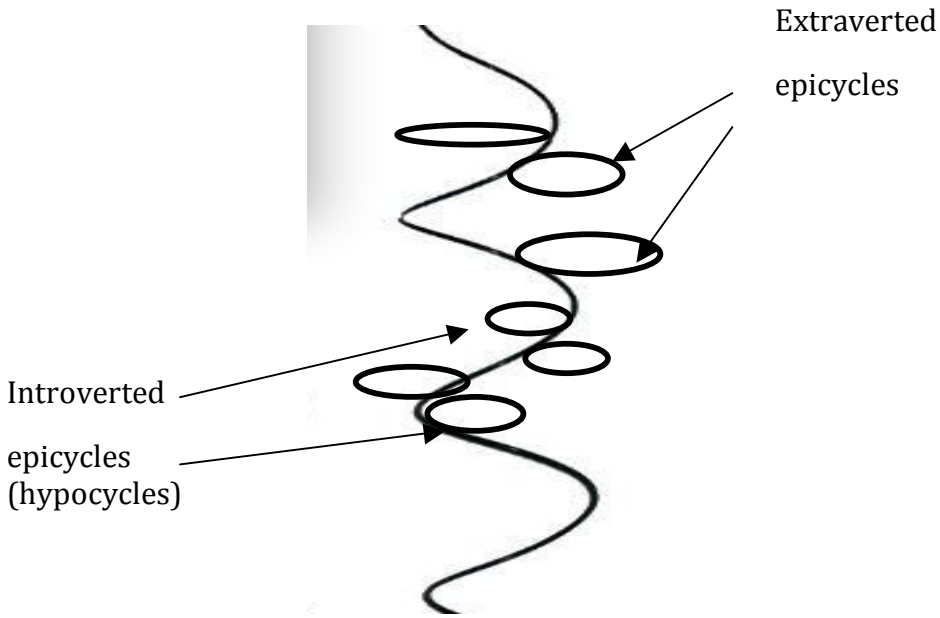

Fig.3: Introverted and extraverted epicycles

Intraverted epicycles are centered on the action research itself (critical reflection or co-elaboration of ideas), whereas extraverts focus on partnerships, study visits or legitimation of the R&D lab in the different research communities etcetera.

Apart from the features introverted /extraverted we can distinguish the different epicycles acoording to the functions they have in respect to the central action-research (the dererent). CIRPP and their partners are generating new epicycles all te time and the list of sorts of epicycles here below does not claim to be complete.

Groups of épicycles	Description	exemples	Functions
Articles	Publication of our research mostly in peer-reviewed academic journals, critical input.	In *Questions vives, PFA, TransForm (pending), Journal of management Development* ...	SL
Study journeys	Visiting foreign schools and research labs. Meeting new social and intellectual universes.	Cambridge (MA): HBS, Sloan, Babson, Olin. Louvain: École polytechnique	PI
Pedagogical experimentations	Films and research on innovative experimentations in the eight schools,	35 experimentations in the eight schools (sometimes with outside partner schools involved)	R ,D
Accompagnement politiques éducatives	Helping to formalize eductional policies, support internal R&D dynamics, input & co-elaboration of ideas	ESIEE, CFI, Novancia, ESCP	R, D
Organisation of study days, focus groups, conferences	Creating events for faculty & researchers	Summer Conference 2009 on active learning, another one planned for 2013	SL, P
Particip. In conferences & study days	Giving & taking ideas ; making ourselves known; legitimization	Conferences & research meetings in Athens, Malta, Dijon, Montréal, Angers, Geneva, Rennes, Chicago, Boston (MIT)...	SL
Research workshops for CIRPP researchers, focus groups	Co-élaborate theory, models, concepts, better know ourselves and the potentials of our team, create synerges and co-produce for scientific publications.	Co-production FF, MK, MS pour Athènes, groupe de travail "épistémologie" en Juin 2011.	R
Partnerships	Co-productions, translations into other social and theoretical worlds, discovers dead angles, research cross-fertilization, mutual critique and support.	CRG, NANTERRE, Paris 8, TLL-MIT, SLOAN-MIT OLIN College, CSE Lausanne, CNAM, CREAD (Rennes), …	PI, PA, SL

External projects (European ...)	Valorization, new ideas and tools	IDEFI (Leonardo project submitted by partners)	PA, F
Training or consulting for external clients	Legitimation, research, finance	OFT, VALEO, Chaire Renault/CRG/HEC	SL, F, R, D
Participation in CCIP policy making	Survivre, prouver pertinence	19 Mai 2010, 19 Déc. 2011, 13 Février 2012	F
Support platform for young researchers	As a first step towards a doctoral school	Four ongoing PhD projects with partnerships in universities & corporations	SL R
Studies	Targeted and transversal for partners, clients and internal use	« Livre blanc » & thematic studies on management education and cooperation ...	R, D, PI, P
Training & education for faculty	Supporting continued training for the eight schools	30 short thematic training courses	D, P
Spin offs	Initiatives CIRPP supports in the beginning but that are destined to become autonomous	Prep year for higher education for autonomy in learning , pedagogical platform ESIEE	R,D, P

Table 6 : CIRPP epicycles (extraverted, dark gray) and hypocycles (introverted , light gray), SL-socialization/legitimation; PI –partnerships for ideas ; R-research; D-development, change; PA- partnerships for action; F-finance (related to services); P-production of services for CCIP

Table 6 shows that CIRPP is a very extraverted organization and engaged in continuous interaction with internal and external partners. When producing this overview we became conscious that we should do more reflective critical analysis instead of just preaching it to our practitioner partners. We immediately decided to do more internal research workshops and focus groups. The EBAR model was used as management tool as soon as it was formalized and helped to rebalance the lab's activities.

Definitions

Comparing the two cases SYSMOD and CIRPP, it is possible to give definitions of some key concepts on which EBAR is founded. Both cases have to do with innovation, SYSMOD, although doing economically well, has to overcome its product line silos by creating a *common* innovation culture throughout the R&D branch.

The *central axis* of its AR spiral is modularization meaning "elegant" integrated solution for problems concerning different parts of vehicles. The central axis of CIRPP is the creation of sustainable innovation (R&D) dynamics in CCIP's ten schools. At SYSMOD's the problem is to make teams work together and to create organizational structures favoring synergies. They start with new practices and end up with modifications in the organization. CIRPP starts from nothing, but its director makes the same choice: starting with innovation projects he hopes to kindle the desire for continued research and development.

Both AR processes develop partnerships and generate or "capture" epicycles, meaning peripheral activities that help the central action research to find new ideas, energy, money and people but can also cost a lot of money, energy and time. These epicycles focus on different central "objects" (boundary objects) that are of interest to the central AR as well: the demo car at SYSMOD's or a conference participation in the case of CIRPP are examples. The *coupling* (articulation) between the central AR and each epicycle is in general tight concerning the decision to launch it (or not) and rather loose during the process, because there is a partnership with the dominant partner as leader-coordinator, but without authority for tight control. In the case of innovation experiments the schools respect a research protocol under the control of CIRPP, but at the same time this cannot be a "dictate"… faculty remains independent and there is just a coordination through conversation beteen them and the R&D lab.

Boundary objects are fascinating because of their imprevisibility. They appear and disappear according to perceived needs and unforeseen opportunities. They reveal aspects of the central AR that would remain potentialities without them. They connect the AR with the environment and prevent it from becoming autistic.

The relation between the central AR and epicycles is one of purpose and meaning. The AR carries the purpose which holds everything together and drives people to go ahead. The epicycles are meaningful in relation to the central axis. Without them this central axis would remain "poor" and undifferentiated: abstract but easy to control. The epicycles bring life and movement into this. They often are generators of creative disorder, but sometimes also allow encounters with new ideas or theories that make "everything fall into its place". For the CIRPP team the international conference on "transformative learning", organized in 2011 in Athens by Columbia University is an example of this. Jack Mezirow's theory gave a new coherence to our own somewhat disconnected ideas on criticality, change, reflectivity and experience. The disorder/order impacts of epicycles on the central AR come along with the impulses of change they give to the process. Change, the deeper it is the more violent is the disorder/order process throughout the three phases of change described by Schein (1999): defreeze – move – refreeze.

Piloting EBAR is not an easy job. It requires complex thinking, the finetuning of communication to very diverse partners (this can be shown for SYSMOD as well as for CIRPP), strength and agilty to deal simultaneously with the opposite needs of autonomy and alignment on common goals (tight and loose coupling in the terminology of Ortin & Weick,1990) . An EBAR manager has to be able to stronly engage himself in a process if necessary or to completely hold back his own ideas and initiatives to make room for others to invent their action in their own way.

6. Results

EBAR adds a third model to Fuller-Rowell's two models of multi-actor AR

Fuller-Rowell (2009) presents two models of multiactor AR:

- coalition based action resarch (CBAR) with multiple organizations participating in a central AR process;

- multi-site action research (MSAR) where site-based AR processes are centrally coordinated.

EBAR is close to her models, but different because:

- it is thought of as a *process* and not as a static pattern;
- it includes social forms other than central AR with just experimentations and data collection;
- It allows to vizualize systemic interaction around *boundary objects (*objects of common interest, Star & Griesemer, 1989).

Epicycles in this model may be *articulators* between systems undergoing distinct processes and often pursuing quite different goals:

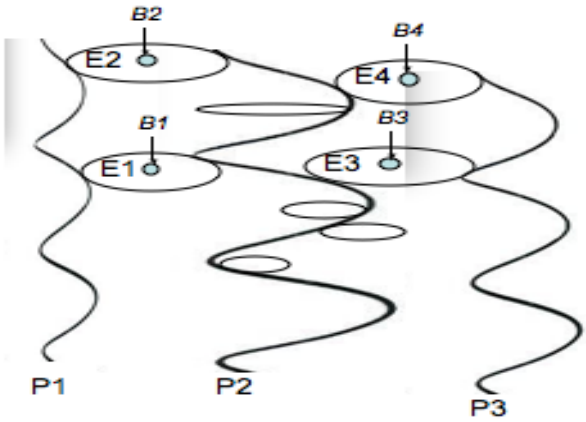

Fig.3 EBAR as a model for temporary intersystemic relations
P = System & partner system processes; E=epicycles;
B=boundary objects sometimes common to two or more partners

In the second of our two cases, the central AR is impulsed by CIRPP, a small R&D team. Missioned to initiate change dynamics within the 10 schools run by their institution, they support innovative projects by cooperating with the "active minorities" in each school. Those projects are epicycles of crucial importance for the AR. They function with a strong autonomy (own energy, budget people, ideas, educational philosophy). At stake: the emergence of a new singular pedagogical culture in every school and a common culture of dialogue-based innovation. The R&D team (CIRPP) tries to enhance this double cultural process through coaching, evaluation expertise, budget help, mediation.

In return these epicycles provide the central AR with information, ideas, research questions and fields and new tools. Every innovative project evolves around a specific idea ("boundary object") that - for a time – also becomes an important issue in the central AR, provoking intense give and take processes between the AR and the project team. Thus the AR gains new momentum, new understanding and a feeling of self efficacy (Bandura, 1982) moving forward on its spiralled path of continued learning and co-creation.

There are also epicycles implicating partners from other institutions (research labs, schools, international organizations, firms) and other countries (USA, Switzerland, Belgium, Canada). The epicycles 1 to 4 in table 6 are of that sort: they have a significance both for the CIRPP AR and for processes - AR or not- in partner institutions or organizations.

EBAR is a *systemic tool* for creating cost reduction through synergies in R&D – co-creation and shared learning – between different partners each of whom is respected in his own dynamics and remaining independant. The same epicycle may thus be shared by different

central AR initiatives. For example a corporation producing cars, the automotive supplier and a state-funded security agency might work together on the same demo car (their "boundary object"), each one with different research questions and stakes but taking benefit from shared efforts, getting the benefits of extended expertise and cross fertilization of research processes.

EBAR means *open innovation* with a large set of social forms and tools.

Unlike other forms of AR (CBAR & MSAR included), EBAR, does not only rely on data collection from its own experimentations, but uses all sorts of other social forms (benchmarking, projects, research, conference participation, study journeys ...) temporarily implicating exterior partners (clients, researchers, competitors ...). It facilitates the integration of these multiple activities because they can be more easily tied to the purpose of the global action research once their boundary object has been recognized as significant for the overall process.

EBAR is a *tool for research and for process evaluation*.

EBAR is being tested as a means for organizing research work (a thesis that will be presented in 2013). it allows to articulate the work around the main research question with that on other field of a more limited scale around secondary research questions. The central research problem is the axis of the spiral which is nourished by the epicycles organized around the secondary research questions (as boundary objects). In research also EBAR allows to visualize and to situate the elements/aspects of complex processes and to make their coherence evident.

EBAR is a *powerful management tool*, facilitates planning, task distribution, synergies and dynamic regulation of balance between partners' activities, power plays within the project and allocation of time and means. Actors become authors: step by step they engage in a change process to which they actively contribute and thus will not resist. In traditional tightly controlled organizations this process of empowerment needs a pedagogy of transition (Ibarra, 2007; Krichewsky, 2009), a sort of team coaching that enhances self-efcicacy (Bandura, 1982) and the development of new possible selves (Rossiter, 2007). Epicycles are ideal platforms for this, because the risk of failure is limited to the scope of the epicycle. Thus empowerment can easily become a desired or unintended secondary benefit of epicycle processes and, more and more of the entire AR process. Management, in order to be up to that demanding task has to rely on complex thinking (Morin, 1990) and cannot just be scientific and rational. As Mintzberg (2004) puts it: management is a *science*, but also – and this is of crucial importance here – a *craft* and an *art*. To help people become the authors of their practices you need an artist's sensitivity and creative imagination.

7. Discussion of results, limits and outlooks

Significance of EBAR

The discussion of EBAR as a model and its practical and theoretical significance has been going on for some months already with the lab's scientific and professional partners. The fact that it is derived from action-research (Lewin, Schein, Scharmer) makes it right away suspicious to quite a big number of scientists. "What are you trying to do" they ask "innovation, organizational development or research? "We are tempted to answer "Why choose ? We are complex beings ourselves and EBAR specialists need to be simultaneously researchers and consultants trained as process facilitators." But we agree that consultants and researchers do not produce the same kind of results. Consultants produce facilitation, piloting

through dialogue the three phases of change processes : defreeze, move and refreeze (Schein, 1999). Researchers produce or deconstruct concepts, theories and models. Consultants try to co-evaluate situations and their potentialities together with their clients to help them conceive strategies. Researchers go beyond evaluation and try to prove what they say and to integrate their results into existing theories. Using these criteria, EBAR lies somewhere in between. EBAR might be considered as a research based model for R&D in particularly complex institutions, organizations or partnerships. It is a form of experience based knowledge that is modelized to be reinjected into action. (Avenier & Schmitt, 2007). On the level of practice EBAR has proved its efficiency in its specific contexts: we experience it as a workable model to design and coordinate efficient , low cost open innovation and divergent or convergent change processes in private or/and public organization clusters or clusters of different divisions in industrial groups.

Limits and conditions

The use of EBAR requires energy, commitment and the professional competencies of management and of process consultation (Schein, 1987) . It should also obey some principles of professional ethics. The aim is synergy + autonomy. There should be no manipulation, no heavy infrastructures, no bureaucracy (which is a sort of violence)!

Open questions

There are lots of open questions in relation to EBAR's practical and theoretical aspects. So far we could only slightly touch some of them, but they should be examined in detail and in new research fields.

- How are *authorship and property* to be managed within complex multi-actor EBAR projects where results are co-created ?
- How can EBAR be put to use in different sectors ?
- Is there a "taxonomy" of boundary objects ?
- How do different boundary objects relate to the central axis of the AR which is R&D ? How does the EBAR pattern evolve when, instead of R&D, the central axis is different from R&D, for example *individual or collective learning*, *value creation* or *sustainable development* ?
- How can information and communication flow in EBAR projects be facilitated ? What role for information systems and data protection ?
- What happens when epicycles spin off or spin in ?
- Is it possible to use EBAR as support for groups of entrepreneurs who try to launch their activities (in business incubators) ? How could EBAR be adapted for this ?
- Is it possible to use EBAR for the analysis of life stories with their "golden thread" and the life episodes that enter into dialogue with that central motive?
- is it possible to write novels based on the generic structure of EBAR ?

8. Conclusion

As mentioned above, research on EBAR is work in progress. CIRPP researchers are trying to use the model in new settings, so far mainly for research design and in adult education. We would be happy to get our readers' feed-back and, if there are interested researchers and practitioners co-create an epistemic community (Haas, 1992) focussed on frameworks for fostering and enhancing sustainable R&D dynamics in organizations and organization clusters.

We shall create a web platform for this and shall organize a workshop on the subject at the international conference that will be organize by CIRPP in summer 2013 in Paris.

Contacts:

François Fourcade Fourcade.francois@gmail.com ;

Marlis Krichewsky ife.recherche@free.fr

References

Aaker, D. A. (2007). Innovation: Brand It Or Lose It. *California Management Review*, *50*(1), 8-24.

Agamben, G. (éd. italienne originale 2006; trad. française 2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris: Payot & Rivages.

Agarwal, R., Echambadi, R., Franco, A. M., & Sarkar, M. (2004). Knowledge transfer through inheritance: Spin-out generation, development, and survival. *The Academy of Management Journal*, 501–522.

Ahearne, M., Mathieu, J., & Rapp, A. 2005. To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology,* 90, 945– 955.

Amaral, J., Anderson Jr., E. G., & Parker, G. G. (2011). Putting It Together: How to Succeed in Distributed Product Development. *MIT Sloan Management Review*, *52*(2), 51–58.

Avenier, M.-J. & Schmitt, C. (2007, sous la dir. de). *La construction de savoirs pour l'action*. Paris: L'Harmattan. Coll. Action & Savoir.

Baldwin, C.Y. (2010, March 31). When Open Architecture Beats Closed: The Entrepreneurial Use of Architectural Knowledge — *HBS Working Knowledge.* Retrieved November 29, 2010, from http://hbswk.hbs.edu/item/6376.html

Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, N°37, 2, 122-147.

Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris: Economica, Collection Anthropos.

Benbya, H., & Van Alstyne, M. (2011). How to Find Answers Within Your Company. *MIT Sloan Management Review*, *52*(2), 65–75.

Birkinshaw, J., Bessant, J., & Delbridge, R. (2007). Finding, Forming, and Performing: Creating Networks For Discontinuous Innovation. *California Management Review*, *49*(3), 67–84.

Boer, N.-I., Berends, H., & van Baalen, P. (2011). Relational models for knowledge sharing behavior. *European Management Journal*, *29*(2), 85–97.

Boltanski, L. (2008). *Rendre la réalité inacceptable*. Paris: Demopolis.

Brown, J. & Isaacs, D. (2005). *The World Café. Shaping Our Futures Through Conversations*

That Matter. San Francisco: Berrett & Koehler.

Cassiman, B. & Veugelers, R. (2006). In Search of Complementarity in Innovation Strategy: Internal R&D and External Knowledge Acquisition. *Management Science* 52 (1), 68-82.

Chapin, A. (2010). Creativity thrives away from the boss. *Canadian Business*,Vol. 83, Issue 18, p. 115.

Charlier, J.-E. (2003). L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. *Education et sociétés*, *n° 12*(2), 5–11.

Chesbrough, H. W., & Appleyard, M. M. (2007). Open Innovation and Strategy. *California Management Review*, *50*(1), 57–76.

Chui, L., & Curtis, M. B. (2010). Intrepreneurs and Innovation. *Strategic Finance*, *92*(5), 49–53.

Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly.* 128-152.

Delazay, Y. and Madsen, M.R. (2006) *La construction européenne au carrefour du national et de l'international. In: A. Cohen, B. Lacroix and P. Riutort (eds.) Les formes d'activité politique: Éléments d'analyse sociologique.* Paris: PUF, 277–296.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987, transl. Brian Massum). *A Thousand Plateaus.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Denzin, NK. (1978). *Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.

Di Minin, A., Frattini, F., & Piccaluga, A. (2010). Fiat: Open Innovation In A Downturn (1993-2003). *California Management Review*, *52*(3), 132–159.

Fehr, E., & Gintis, H. (2007). Human Motivation and Social Cooperation: Experimental and Analytical Foundations. *Annual Review of Sociology*, *33*(1), 43–64.

Fourcade, F. (2004): "*Les stratégies modulaires des équipementiers automobiles : définition, enjeux, méthodologies de conception et modèles financiers*", CRG, Paris, Thèse de doctorat Ecole Polytechnique, spé. Gestion, 22 Septembre.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet: cours au Collège de France*, (1981-1982). Paris: Gallimard.

Fuller-Rowell, T. E. (2009). Multi-site action research. *Action Research*, *7*(4), 363–384.

Gil, R., & Spiller, P. T. (2007). The Organizational Dimensions of Creativity: Motion Picture Production. *California Management Review*, *50*(1), 243–260.

Glaser B.G. & Strauss A.L. (5th edition 2010 [1967]). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies For Qualitative Research.* New Brunswick & London: Aldine Transaction.

Go, N. (2010). *Le tâtonnement, art de l'action dans l'incertitude.* ©CIRPP-CCIP – 2010.

Manuscrit d'auteur, non encore publié.

Grönlund, J., Sjödin, D. R., & Frishammar, J. (2010). Open Innovation and the Stage-Gate Process: A Revised Model For New Product Development. *California Management Review*, *52*(3), 106–131.

Gronn, P. C. (1983). Talk as the Work: The Accomplishment of School Administration. *Administrative Science Quarterly*, *28*(1), 1-21.

Haas, P. (1992). Introduction: epistemic communities and international policy coordination, *International Organization* 46:1, 1-35.

Ibarra, H. (2007). Identity Transitions: Possible Selves, Liminality and the Dynamics of Voluntary Career Change. *INSEAD Working Papers Collection*, (31), 1-54.

Kollock, P. (1998). Social Dilemmas: The Anatomy of Cooperation. *Annual Review of Sociology*, Vol. 24, (1998), 183-214.

Krichewsky, M. (2009) « Pédagogie transitionnelle : L'expérimentation de soi accompagnée pour développer des "Soft Skills" » Contribution au *Colloque des 40 ans de l'université Paris 8*, Paris 8, mai 2009. Téléchargeable sur: http://m.krichewsky.free.fr/textes_FR.html

Lichtenthaler, U., & Lichtenthaler, E. (2010). Technology Transfer across Organizational Boundaries: Absorptive Capacity And Desorptive Capacity. *California Management Review*, *53*(1), 154–170.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. The Jossey-Bass higher and adult education series / ed. Alan B. Knox. - San Francisco : Jossey-Bass (Vol. 1-1).

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* No. 74, Summer 1997. San Francisco: Jossey-Bass.

Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development.* San Francisco: Berrett & Koehler.

Morin, E., 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Seuil, Paris, France.

Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, *5*(1), 14–37.

Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, *15*(2), 203-223.

Patton, M.Q. (1999). "Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis." Haelth Services research 34 (5) Part II. 1189-1208.

Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). Creating Shared Value. *Harvard Business Review*, *89*(1/2), 62–77.

Ramirez, R. (1999). Value co-production: Intellectual origins and implications for practice and research. *Strategic Management Journal*, *20*(1), 49.

Rhee, Robert J., The Madoff Scandal, Market Regulatory Failure, and the Business Education of Lawyers (May 20, 2009). U of Maryland Legal Studies Research Paper No. 2009-30; *Journal of Corporation Law,* Vol. 35, 2010.

Rossiter, M. (2007). Possible selves in adult education. *New Directions for Adult and*

Continuing Education, *2007*(114), 87-94.

Sauermann, Henry and Cohen, Wesley M., What Makes Them Tick? Employee Motives and Firm Innovation (July 26, 2010). Management Science, Vol. 65, No, 12, 2134-2153.

Scharmer, C.O. (2009). *Theory U. Leading from the Future as It Emerges : The Social Technology of Presencing*. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers.

Schein, E. H., Schneier, I., & Barker, C. H. (1961). *Coercive persuasion*. New York, NY, US: W W Norton & Co.

Schein, E.H. (1987, new version), *Process Consultation: Lessons for Managers and Consultants.* Vol.II. Reading (MA): Addison-Wesley Publishing Company.

Schein, E.H. (1995). *Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning.* Working Paper 3821 Revised July 1995. Téléchargé le 15-12-2009 sur : http://74.125.155.132/scholar?q=cache:hmfgiH6RwokJ:scholar.google.com/&hl=fr&as_sdt=2000

Schein, E.H. (1999). Schein, Edgar H. (2009). *The Corporate Culture Survival Guide*. John San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Sen, A. (2010). *The Idea of Justice*. Penguin.

Simondon, G**.** (1989 et 2007). *L'individuation psychique et collective.* Paris : Aubier.

Skjølsvik, T., Løwendahl, B. R., Kvålshaugen, R., & Fosstenløkken, S. M. (2007). Choosing to Learn and Learning to Choose: Strategies For Client Co-Production And Knowledge Development. *California Management Review,* 49(3), 110–128.

Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, `Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science,* 19(3), 387–420.

Tatom, J. A. (2011). *Financial Market Regulation: Legislation and Implications* (1st ed.). Springer-Verlag New York Inc.

Thévenot, L., 1997 (with B. Conein) (eds.), *Cognition et information en société*, Paris, Ed. de l'EHESS.

Vial, M. (1998). Ecrire des dispositifs, pourquoi ? dans *En question N°17. Les Cahiers de l'année 1998*. p. 69-124.

Vial, M. (2007) L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique. Accessed at: http://www.michelvial.com/html_mv/annees_06_10_mv.html

Von Hippel, E. (2005). *Democratizing Innovation*. Cambridge, MA: MIT Press,.

Von Nordenflycht, A. (2010). What Is A Professional Service Firm? Toward A Theory And Taxonomy Of Knowledge-Intensive Firms. *Academy of Management Review*, *35*(1), 155–174.

Whelan, E., Parise, S., De Valk, J., & Aalbers, R. (2011). Creating Employee Networks That Deliver Open Innovation. *MIT Sloan Management Review*, *53*(1), 37-44.

Wolff, M.F. (2010). New Innovation Arcitectures Will Shape R&D "Lab" of the Future. *Research-Technology Management* . March/April 2010. 2-4.

Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking Empowering Leadership And Employee Creativity: The Influence Of Psychological Empowerment, Intrinsic Motivation, And Creative Process Engagement. *Academy of Management Journal*, *53*(1), 107–128.

2.7.1 (a) Krichewsky, M. (2006).« Former les professionnels à accueillir des populations en risque d'exclusion dans les dispositifs VAE » *Rapport de recherche pour la Commission Européenne dans le cadre du projet EuroguideVal*. Avec le soutien de la Région PACA. Téléchargeable à : http://m.Krichewsky.free.fr/textes_FR/texte_FR_1.pdf.

(Version anglaise, non reproduite ici):

2. 7.1 (b) Krichewsky, M. Training APEL professionals to respond to the special needs of high-potential drop-outs, EuroguideVAL – Projet Leonardo da Vinci, Research Report 2006. http://m.Krichewsky.free.fr/textes_EN/texte_EN_1.pdf .)

Version française :

1. Introduction : Pourquoi une co-évaluation avec des responsables associatifs sur la mise en œuvre de la VAE pour des publics marginalisés mais actifs ?

1.1 Les questions vives et leur origine ... à partir du contexte

La présente étude a son origine dans plusieurs interrogations, étonnements, prises de conscience, fruits de rencontres entre l'auteur et des personnes faisant partie des terrains enquêtés. Elle a été réalisée grâce au soutien du programme européen Leonardo da Vinci et grâce à l'appui de la Région Provence-Alpes-Côte-d'Azur.

Un travail d'accompagnement de demandeurs d'emploi longue durée et la participation au Système d'Echange Local (SEL) m'ont fait rencontrer deux voies possibles vers l'intégration sociale voire l'insertion professionnelle: l'une classique, organisée par les pouvoirs publiques, basée sur une philosophie de l'insertion; l'autre auto- ou co-organisée, non soutenue ou pauvrement soutenue par l'Etat, basée sur une philosophie de création de liens sociaux et de réhabilitation (dans les sens d'*empowerment*[174]) dans le domaine de l'économie solidaire. La première est documentée par des chiffres (plus ou moins honnêtes car porteurs d'enjeux politiques), l'autre se déploie dans la pénombre du travail associatif. Les acteurs de l'une sont en général « solidement assis sur leurs chaises », tandis que les porteurs d'initiatives solidaires font fréquemment eux-mêmes partie des personnes en situation de précarité, voire de pauvreté. J'ai vu certains participants aux stages d'accompagnement au projet professionnel brillamment réussir, d'autres lamentablement échouer, allant de stage en stage, tombant bientôt dans la pauvreté ou même la misère. Dans les associations solidaires, j'ai vu relativement peu de gens prendre le chemin d'une insertion classique, mais j'ai vu de nombreuses personnes reprendre courage, reprendre des activités plus ou moins précaires et provisoires, mais remplies de sens pour elles. J'ai également rencontré des gens qui semblaient bien partis pour s'installer durablement dans le « système D » avec un cocktail de minima sociaux, de camping-car, de petit jardin potager et de travail au noir. Il ne s'agit pas de les accuser de quoi que ce soit et surtout pas de parasiter LE SYSTÈME: Ils contribuent souvent *à leur manière* à la société: par leur créativité dans les associations, leur courage de ne pas se laisser abattre et leur engagement dans la réciprocité des systèmes d'échanges. Ils peuvent avoir des fonctions sociales importantes dans leur microcosme.

[174] "empowerment is the expansion of assets and capabilities of poor people to participate in, negociate with, influence, control and hold accountable institutions that affect their lives" inD.Narayan (ed.): Measuring Empowerment. Word Bank, Washington 2005. p. 5.

A partir de ces observations, il m'a semblé que la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) pourrait devenir un instrument essentiel de soutien de cette "deuxième voie" de l'intégration sociale, pour le plus grand bénéfice à la fois des publics engagés dans le secteur de l'économie solidaire et de la société dans son ensemble. Dans ce but, la formation des accompagnateurs à la VAE devra cependant prendre en compte les spécificités socioculturelles des publics concernés. L'objectif de cette étude, basée sur des enquêtes réalisées auprès de cinq associations et réseaux de l'économie solidaire, est d'identifier ces spécificités et d'en définir les implications pour la formation à la VAE.

L'étude du secteur associatif sous l'aspect de l'économie solidaire permet de prendre conscience des enjeux d'*écologie sociale* dans le sens de Martin Large[175]. Le regard porté sur ces réalités dépend en grande partie *des valeurs de l'observateur.* Cela implique, pour une enquête, évaluation ou recherche qualitative, qu'on les dévoile, qu'on ne les laisse pas dans le non-dit. Il est impossible en effet de se rendre sur ces terrains-là et d'en parler sans être influencé par des partis pris interprétatifs, voire même par les influences de telle ou telle idéologie du moment. Le parti pris de l'auteur de cette étude est de refuser l'approche mécanistique des problèmes sociaux, de privilégier la pensée holistique parce que « social and psychological development is not blueprinted, but is an open-ended processs in which human beings fashion their own social and psychological structures»[176](Large, p.16) Les conséquences de l'attitude envers l'homme vont très loin d'après Large : »Lack of respect for people is interconnected with a lack of respect for nature.[…] Unhealthy organisations have unhealthy effects on the environment. »[177] (Large p.9) Ceci juste pour brosser le tableau des valeurs partagées entre l'auteur et ses interlocuteurs et qui influent sans doute l'orientation des entretiens à la base de cette étude, ne serait-ce que par le statut reconnu au sujet et à sa maturation tout au long de la vie.

1.2 La problématique de cette étude

La question fondamentale qui sous-tend l'ensemble de cette étude est intimement liée à la tâche du projet global d'EuroguideVAL, le projet européen dont elle fait partie **: élaborer des outils utilisables dans les pays de l'UE pour la professionnalisation des acteurs de la VAE**:

Dans ce cadre IFE[178] traite la question suivante:

Quelles capacités faut-il développer chez les professionnels de la VAE pour qu'ils soient à même d'orienter, d'accompagner et d'évaluer les compétences des publics particuliers appelés dans le projet EuroguideVAL « des marginaux à haut potentiel » ?

Cette question nécessite tout d'abord de comprendre qui sont les publics en question et en quoi ils sont concernés par la VAE. Cette étude les laisse se présenter eux-mêmes à travers les documents qu'ils fournissent, mais elle donne également la parole à des responsables associatifs qui travaillent avec eux, voire qui font eux-mêmes partie de ces publics.

---

[175] Martin Large, Social Ecology. Exploring Post Industrial Society. Self published, Gloucester (UK), 1981.

[176] Le développement social et psychologique n'est pas pré-programmé mais un processus indéterminé lors duquel des êtres humains élaborent leur propre structure sociale et psychique.

[177] Le manque de respect des personnes est lié au manque de respect pour la nature […] des organiosations malsaines ont des effets malsains sur l'environnement. »

[178] IFE : Intervention-formation-évaluation, l'entreprise dirigée par Marlis Krichrwsky partenaire dans EuroguideVAL

Ce qui distingue les "marginaux à haut potentiel" tels que je les ai rencontrés dans les associations et réseaux étudiés ici et ce qui laisse penser qu'ils pourraient être concernés par la VAE, c'est d'une part leur créativité dans la recherche de modes de vie alternatifs rompant avec le consumérisme dominant, d'autre part le fait qu'ils font preuve, dans l'adversité, d'esprit d'initiative et de dynamisme, refusant de se laisser dégrader au statut de simples assistés.

Toutes les personnes interviewées au cours de l'enquête font partie d'associations ou de réseaux au sein desquels se pratiquent des échanges fondés sur une réciprocité qui instaure une égalité de base entre les participants. On y échange des biens, des services, des savoirs ou/et des réflexions, mais par-delà les objets échangés se sont les liens sociaux de confiance et d'amitié qui sont considérés par les participants comme le bien le plus précieux.

Les membres de ces réseaux développent de multiples compétences grâce à leurs pratiques originales[179]. Certains le savent (dans les MRERS p.ex.), d'autres en sont tout à fait inconscients. La plupart des personnes interrogées ignorent en outre tout, ou presque, de la VAE et des autres possibilités officielles de la formation d'adultes. Pour cette raison, les entretiens menés diffèrent parfois très largement.

Si on reconnaît un potentiel important à ces publics à cause de leur esprit d'initiative, de leur originalité et de leurs capacités sociales, on peut se demander s'il n'y a pas par contre d'autres caractéristiques qui rendraient l'accès à la VAE difficile: la méfiance envers le modèle de société dominant, l'installation à la marge, voire une allergie aux contraintes d'ordre bureaucratique et disciplinaire par exemple. Rester durablement en marge aurait pourtant comme conséquence d'empêcher le plein épanouissement de certains et aussi de priver la société du bénéfice de ces forces créatrices et innovantes dont elle a tant besoin pour évoluer. L'enquête cherche donc à mieux comprendre et décrire les publics en question, à questionner leur intérêt pour la VAE et à les interroger sur ce qu'ils attendent des professionnels qui mettent la VAE en oeuvre et qui pourrait les inciter à s'y engager. Les réponses à cette dernière question sont de trois ordres: en termes de dispositif, de comportement et de compétences professionnelles.

2. La méthodologie: un cheminement « en empathie » combinant observation participante, entretiens et études documentaires

Le matériel sur lequel se base cette étude a été recueilli au cours d'entretiens avec 15 personnes (dont 13 entretiens enregistrés) et de « visites » - hélas trop courtes - sur le terrain, en compagnie d'un psychosociologue dont les observations et remarques m'ont permis de relativiser mes propres interprétations des situations. J'aurais souhaité mener en outre une étude ethno-méthodologique approfondie de ces terrains, consistant à faire expliciter et expliquer les traits caractéristiques d'une société par ses membres[180]. Cela aurait cependant nécessité bien plus de moyens en temps et en argent qu'il ne m'en était impartis. Le manque d'observation participante ressenti sera peut-être partiellement compensé par l'échange continu (*feedback*) avec les enquêtés qui m'ont tous, sans exception, promis leur future collaboration.

---

[179] Ainsi MJM nous reçoit dans une maison dont il a entièrement revu l'approvisionnement en énergie en utilisant au mieux l'énergie solaire. D'autres Séliens de ma connaissance ont mis au point des systèmes intelligents d'économie d'eau dans leur jardin, d'autres encore découvrent ou redécouvrent l'intérêt de tinctures végétales pour les étoffes et la décoration…

[180] Voir Alain Coulon, L'ethnométhodologie. Ed. PUF Paris 1987.

La matrice d'enquête correspond au cadre de structuration après coup des discours enregistrés[181], mais dans le déroulement des entretiens l'ordre des points listés n'a pas été respecté. Afin de rendre compte des liens très forts existants dans les réponses des personnes interviewées entre les différents thèmes abordés, sans nuire pour autant à la lisibilité, j'ai choisi de structurer le texte par l'annonce de ces thèmes et des mot-clés dans la marge. Ces thèmes reprennent et varient les questions de la matrice. Une synthèse des résultats de l'enquête est en outre présentée sous forme de tableau dans l'annexe 3.

La forme d'entretiens choisie - semi-directifs très souples – a suscité une bonne coopération de la part des enquêtés. La condition pour recueillir leurs paroles étant bien sûr l'abstention de tout jugement, j'ai cherché à limiter mes expressions à des signaux d'empathie, voire de résonance (reformulations, manifestations d'intérêt, propositions d'interprétation). Les pratiques associatives et militantes me semblent plus imprégnées d'affectif et de significations intimes que les pratiques professionnelles en général, bien que certains de mes interlocuteurs aient montré beaucoup de facilités d'analyse intellectuelle et davantage de recul que d'autres. Mes reformulations se sont donc souvent avérées très utiles pour permettre aux enquêtés de nuancer ou d'affiner leurs propos. Quant à mes tentatives d'interprétation, elles ont permis de lever mes doutes lorsque je n'étais pas certaine d'avoir bien saisi le sens des réponses.

Dans aucun cas je n'ai été confrontée à de longs discours idéologiques et plaqués, ce qui m'a semblé remarquable. J'ai été impressionnée, au contraire, par le lien très fort entre les idées intellectuelles et les implications sensibles et existentielles chez les personnes en face de moi. Dans le milieu professionnel plus « froid » ce lien paraît assez souvent rompu ou occulté.

La qualité relationnelle lors de ces entretiens était dans l'ensemble basée sur l'égalité. Mon style vestimentaire, mon langage (direct), bref mon habitus, me font facilement accepter dans ces milieux. Dans les SEL j'ai pu pratiquer ce que Lapassade appelle une observation participante « complète par opportunité » [182], car j'en fais partie depuis plusieurs années sans toutefois m'y engager beaucoup. Cela m'a permis de récolter des discours ancrés dans le vécu des personnes. Souvent elles me livraient des épisodes de leur histoire de vie pour illustrer leur propos, s'écartant alors beaucoup de ma matrice d'entretien. Dans de tels cas je n'ai retranscrit et que les propos en lien direct avec la problématique ici traitée. Il n'en reste pas moins que ce matériel très riche peut encore être mis à la dispositions de recherches ultérieures sur des sujets connexes.

Dans certains cas, j'ai dû « injecter de l'information » pour lancer les entretiens, c'est-à-dire expliquer ce qu'est la VAE. Cela a suscité parfois des questions très détaillées auxquelles je n'ai pas pu répondre (comment valider tel ou tel diplôme précis). Dans d'autres cas, ces informations ont aussi déclenché d'emblée des *interrogations sur le sens de la VAE* - pour la société et pour les individus. Cela transparaît dans les paroles rapportées dans cette étude et n'est pas sans importance pour la question de base: *comment former les professionnels de la VAE*?

3. Les terrains enquêtés

En entamant l'enquête, j'étais convaincue que la mode du retour à la campagne des années

[181] Voir annexe 1

[182] Georges Lapassade (1996), Les Microsociologies. Ed Economica. Collection Anthropos. Paris. P.48

1970 étant passée, pratiquement toutes les personnes se trouvant en état d'exclusion et de précarité *rêvaient d'insertion,* tout au moins si c'était dans de *bonnes* conditions (rémunération correcte, travail en accord avec les valeurs de la personne).

A ma surprise, j'ai trouvé que nombre de mes interlocuteurs ou leurs publics ne partagent point la philosophie dominante de « l'insertion à tout prix », mais sont très critiques envers ce qu'ils appellent « LE SYSTÈME » qu'ils souhaitent ardemment voir changer (« s'effondrer » dans certains cas). Obligée d'envisager qu'il puisse y avoir *d'autres désirs que celui d'insertion* dans un système qui semble de moins en moins désirable et soutenable aux yeux de nombre de citoyens, j'ai été amenée à explorer une petite partie de la nébuleuse altermondialiste. Là j'ai pu constater à quel point de nombreuses personnes dans cette mouvance semblent avoir fait le *deuil de la forme classique du travail salarié*. Leurs exigences se résument d'une part à avoir assez d'argent pour couvrir leurs besoins essentiels et d'autre part à pouvoir s'investir dans des activités qui font sens pour eux. Selon la situation, elles acceptent des compromis pour satisfaire plus ou moins l'une ou pour l'autre de ces exigences. Sur de nombreux points elles possèdent ce que Michel Maffesoli appelle « l'identité nomade »[183] et qui se caractérise entre autres par le besoin d'aventures et, de changement, la participation à des réseaux, la revendication de faire autrement, l'appréciation des liens entre personnes « libres », la réduction de la valeur « travail » à une simple nécessité pour faire face à ses besoins, la créativité et l'esprit d'ouverture. Le livre de cet auteur est très éclairant pour comprendre le décalage entre ces publics et la population « habituelle » qui s'identifie, ou au moins se conforme, aux valeurs dominantes.

Mes interlocuteurs pour cette étude étaient avant tout des *animateurs de réseaux et des « associatifs »* dont les associations/réseaux ont en commun de fournir un cadre pour des échanges, de faciliter ou de solliciter ces échanges ou encore de fournir une plateforme de réflexion pour les porteurs d'initiatives. « Échanges » ici signifie échanges de biens, de services, de savoirs et de réflexions. Dans les encadrés qui suivent, les associations et réseaux se présentent eux-mêmes, fournissant des informations sur la nature des échanges, les règles de réciprocité et les visées globales derrière les pratiques des uns et des autres (base: sites web et bulletins de liaison).

3.1 Les SEL échangent des biens, des services et des savoirs sur le mode de la réciprocité circulaire (nécessitant une « monnaie d'échange » appelée « grains de sel » ou « grains de blé » ou bien « galets »). Contrairement à la pratique du troc (réciprocité binaire), ces échanges peuvent concerner un grand nombre de personnes. Les plus de 1500 SEL (ou LETS en anglais) dans 39 pays[184] reconnaissent leurs monnaies respectives et organisent des « bourses interSEL » et parfois même par-delà les frontières.

Origine:

« Dans les années 80, **Michael LINTON**, Écossais vivant dans une région touchée par la crise (l'île de Vancouver à l'extrême ouest du Canada), frappé de voir autant de gens doués de savoir-faire réduits à l'inactivité du fait d'un manque d'argent, se mit en tête de rationaliser un autre moyen d'échange utilisé localement: le troc. Il inventa le **L.E.T.S.: LOCAL EXCHANGE TRADING SYSTEM**.

[183] Michel Maffesoli (2006), Du nomadisme. Vagabondages initiatiques . Ed La Table Ronde. Paris.
[184] Voir http://www.lets-linkup.com/

L'idée s'est ensuite propagée au Canada, en Australie, puis en Grande-Bretagne et aux Pays Bas. Ces réseaux regroupent en Grande-Bretagne plus de 20.000 personnes au sein de quelques 300 groupes. Les premiers L.E.T.S. ont pris naissance dans des quartiers pauvres de villes parsemées de friches industrielles, mais les L.E.T.S. aujourd'hui gagnent les campagnes. En ces temps de chômage structurel, d'exclusion, de mise à la retraite anticipée, de contrats au rabais et de travail à mi-temps, on comprend que les L.E.T.S. connaissent une expansion rapide. »

http://asso.francenet.fr/sel/esprit.htm

Selon ses défenseurs, si l'intérêt fondamental des SEL est de permettre de nouvelles activités et d'introduire de nouveaux flux monétaires, afin de pallier le manque de monnaie traditionnelle des participants, ils permettent surtout de créer des liens plutôt que de créer des biens dans le groupe, qui s'assimile finalement à un grand groupe d'entraide.

Le premier SEL moderne de France a été créé en 1994 en Ariège. Dix ans après, il y en a 338 dans 96 départements, de tailles plus ou moins modestes (de 2 à quelques centaines de membres) suivant les régions.

Il y en a plus de 400 en Grande Bretagne, qui permettent à plus de 20.000 personnes de procéder à des échanges. On en trouve aussi en Australie, au Japon, en Amérique Latine.

http://fr.wikipedia.org

3.2 La Route des stages fait partie des SEL, mais se spécialise sur l'organisation de stages pratiques ou théoriques que les membres des SEL cherchent à faire les uns chez les autres en vue d'apprendre dans la convivialité et de faire/fabriquer ensemble.

Qu'est ce que la Route des Stages ?

La Route des Stages est un réseau permettant à des personnes de partager, d'acquérir, de transmettre des savoirs et des savoir-faire, des passions, des apprentissages de techniques sous forme de stages.

La Route des Stages permet également à des personnes éloignées de se rassembler autour d'un pôle d'intérêt commun ou d'un projet et de coopérer.

La Route des Stages rend accessibles des propositions rares ou insolites ainsi que la redécouverte de métiers anciens ou peu connus.

La Route des Stages se différencie des S.E.L, car ses échanges peuvent se faire en dehors du SEL (...)

http://listes.rezo.net/archives/sel/2003-05/msg00005.html

3.3 Le MRERS (Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs) est bien connu en France. On n'y échange en principe que des savoirs et des savoir-faire. C'est un mouvement qui depuis son début était fondé sur l'idée que l'ascension sociale et l'émancipation ne sont possibles que grâce à la conquête des savoirs. C'est un mouvement qui prône le partage démocratique des savoirs pour combattre la discrimination de certaines

populations, notamment celles parquées dans les banlieues de nos grandes villes. Avec MIRERS[185], ce mouvement tend à prendre un essor international.

Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs (RERS)

Il existe environ 600 Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS) en France, et une centaine dans les autres pays du monde.

La Charte des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs

La présente charte constitue la référence éthique pour les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs.

1. Les "**Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs (R.É.R.S.)**", groupes d'Éducation Populaire, sont constitués de citoyen(ne)s sans distinction d'âge, de conviction politique ou religieuse, ni d'origine culturelle ou sociale.

Les R.É.R.S. ont pour but de permettre aux personnes : **de transmettre leurs savoirs et d'acquérir des savoirs dans un échange réciproque**. (savoirs: connaissances et savoir-faire).

2. Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs fonctionnent en réciprocité ouverte. C'est-à-dire qu'il est possible de recevoir un savoir d'une autre personne que celle à qui l'on donne.

Les R.É.R.S. facilitent la possibilité d'entrer en relation entre personnes, étant

entendu que l'on peut commencer à apprendre avant d'enseigner (ou vice-versa) et que l'on saura prendre le temps nécessaire pour arriver à l'indispensable réciprocité.

3. La transmission des Savoirs ne donne lieu à aucune contrepartie financière.

L'offreur qui transmet un savoir ne perd rien de ses connaissances. Le demandeur est invité à offrir à son tour un ou plusieurs de ses savoirs.

Il n'y a pas lieu de mettre en place une hiérarchie ou un étalon quel qu'il soit pour mesurer la valeur relative de ces savoirs.

4. Le contenu de chaque échange, les méthodes d'apprentissage ou de transmission, les modalités pratiques de réalisation sont du ressort des intéressés qui se déterminent librement en fonction de leurs désirs, moyens, problèmes ou disponibilités.

Une mise en relation a lieu pour aider chacun à mieux définir le contenu, la méthode et les critères d'évaluation de chaque échange.

5. Tout membre d'un R.É.R.S. aura le souci d'aider chacun à identifier ses propres savoirs et les moyens de les transmettre à d'autres, tout en l'aidant à élaborer ses demandes d'apprentissages et de formations.

Le souci de la réussite de l'autre est indispensable pour approfondir son propre savoir. Cette interaction entre individus est source d'autoformation et par là même de valorisation

[185] Mouvement International des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs

individuelle et personnelle par autrui.

6. Aucun cadre juridique n'est recommandé. Il n'y a pas de règlement modèle pour le fonctionnement de chaque R.É.R.S. (y compris pour les moyens financiers nécessaires).

La réciprocité doit être le critère indispensable d'appréciation de tous les projets.

Dans l'organisation des R.É.R.S., on sera attentif à ce que chacun soit acteur, y compris en ce qui concerne l'élaboration de l'information, le pouvoir de décision et les méthodes et moyens d'apprentissage, et prenne ainsi une part active à la bonne marche de son R.É.R.S.

7. La valorisation individuelle développée au sein des R.É.R.S. doit se vivre comme une école de citoyenneté. A ce titre, il est important que la création collective reste un des objectifs des R.É.R.S. Il faudra donc faire en sorte que les échanges de savoirs débouchent sur des initiatives collectives.

8. Peuvent être reconnus comme animatrices des R.É.R.S., les personnes

- capables de travailler en équipe avec le projet, d'y intégrer d'autres participants partie prenante d'une société pluriethnique et pluriculturelle, société diverse dans ses composantes idéologiques, philosophiques, religieuses, etc.;

- attentives à ce que les savoirs échangés le soient dans une optique tolérante, conviviale, au bénéfice de l'épanouissement personnel et collectif de tous et de chacun, non récupérables en tant que tels par quelque idéologie que ce soit.

Au fur et à mesure du développement des R.É.R.S., on inventera les moyens nécessaires à la formation des participants et des animateurs, pour leur donner la possibilité de mieux entendre les offres et les demandes, d'être aussi efficaces que possible dans les mises en relation entre offreurs et demandeurs, ainsi que dans le "suivi" des échanges.

9. Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs s'obligent à se relier en un "réseau de réseaux" dans un Mouvement.

Dans ce Mouvement, chaque R.É.R.S. est central pour d'autres réseaux.

La liaison entre R.É.R.S. est donc une condition indispensable de la reconnaissance de chacun d'entre eux en tant que "Réseau d'Échanges Réciproques de Savoirs".

http://www.mirers.org/, février 2004

3.4 VCM (Voisins Citoyens en Méditerranée) est un réseau d'initiatives de l'économie solidaire qui cherche à faire se rencontrer les acteurs de terrain, les publics bénéficiaires, les politiques et les chercheurs autour d'une même table. Il comprend un groupe de réflexion sur l'éthique et un autre qui soutient et expérimente la VAE comme voie d'accès à la formation classique pour des publics en grande difficulté (même SDF). Voici comment il se présente:

L'association Voisins Citoyens en Méditerranée (VCM)

Pour qui ?

Voisins Citoyens en Méditerranée est une association loi 1901, créée en 1995.

Elle se compose de personnes physiques, membres actifs, d'associations locales, membres associés, et de personnalités cooptées, membres du Comité d'Orientation Ethique.

L'objectif de l'association est de soutenir et renforcer les initiatives de solidarité de voisinage mises en œuvre par des personnes paupérisées, pour l'amélioration de leur vie quotidienne et leur promotion culturelle, économique, politique et sociale.

Pour quoi ?

Les axes principaux d'action sont:

l'appui à l'émergence et à la mise en œuvre de nouvelles solidarités locales et leur mise en réseau, la formation d'une réflexion éthique sur le développement de la pauvreté.

Les secteurs d'activité des initiatives du réseau concernent: le logement, le transport, l'alimentation, les jardins, l'habillement...

Une soixantaine d'associations situées en régions Provence Alpes Côte d'Azur et Languedoc-Roussillon appartiennent à ce réseau.

Comment ?

- appui et mise en réseau des groupes locaux;
- développement de la réflexion éthique sur les questions soulevées par l'augmentation du chômage et de la pauvreté.

Actions auprès des groupes locaux :

Les associations participent activement aux travaux de VCM et des rencontres régulières entre les différentes composantes du réseau permettent d'assurer une continuité et une progression de ces démarches.

Avec plusieurs questions :

- Comment dépasser les difficultés réglementaires pour permettre l'entrée de ces initiatives dans le droit commun ?

- Comment valider les compétences dans ces "entreprises" qui comme les autres sont soumises à une production de qualité ?

VCM travaille sur ces sujets, en étroite collaboration avec les administrations centrales, départementales, régionales et communales pour que ces activités soient de réels moteurs de progrès économique, démocratique et social et échappent aux logiques de ghetto et/ou de misère.

Les moyens: un soutien méthodologique comme des réunions de réflexion stratégique sur leur projet associatif et sa mise en œuvre, des réunions thématiques avec échanges d'expériences et analyse de questions spécifiques à un secteur d'activité.

Et parallèlement, VCM s'attache à la reconnaissance des initiatives par les pouvoirs publics et la mise en œuvre de modalités adaptées à leur développement dans le droit commun.

Par exemple, les CASEL

Résultat d'une recherche-action sur les problèmes réglementaires, *les CASEL, Contrat action solidaire et économique local*, au maximum trisannuels, sont agréés et financés dans le cadre des contrats de plan Etat-Région. Ils ont pour objectifs:

- de reconnaître formellement l'utilité sociétale des initiatives de solidarités locales;

- de permettre aux auteurs des initiatives de solidarités locales de développer leur projet dans le droit commun et dans l'économie formelle afin d'échapper à des logiques d'économie de misère et ou de ghettos;

- de valoriser les potentiels de réelle insertion culturelle, économique, politique et sociale des initiatives de solidarités locales;

- de donner un statut expérimental aux actions retenues avec possibilité temporelle et négociée de dérogation aux réglementations en vigueur.

Réflexions éthiques

VCM oeuvre pour la reconnaissance par les pouvoirs publics de ces activités: leur objectif est que des solutions réglementaires soient trouvées afin de les faire entrer dans le droit commun, et que ces problématiques entrent dans le débat public

Le comité éthique, composé d'environ 10 membres, est organisé en 3 commissions de travail:

- Comment passer des contrats de vérité à partir de contrats d'insertion (CES, CEC, emploi jeune etc.) qui demandent l'engagement des associations sur la pérennisation des postes dont la solvabilisation à moyen terme semble utopique?

- Quel statut et quelle valorisation du « nouveau bénévolat » assuré par de nombreuses personnes bénéficiaires des minima sociaux ?

- Quel problème éthique soulèverait la mise en œuvre du projet RME (revenu minimum d'existence) ?

Autres « missions »:

Animation du débat public avec la création (en janvier 2000) d'un journal mensuel de débat méditerranéen sur la réalité de la pauvreté entre ceux qui la subissent, ceux qui ne la tolèrent pas et ceux qui sont engagés dans la construction de solutions.

Partenariat méditerranéen en créant des échanges entrent acteurs de lutte contre la pauvreté en Méditerranée (un échange - rencontre avec des associations du réseau VCM - a été mené avec la ville de Naples et des associations du quartier des Espagnols).

http://www.adai13.asso.fr/fiches/soc/soc_solidarite_locale.htm

3.5 Les Jardins d'AME.L.IE sont un réseau d'appui aux jardins solidaires et communautaires qui non seulement facilitent la survie matérielle des jardiniers en état d'exclusion professionnelle, mais leur permet aussi d'échanger des savoirs, de recréer du lien social, de se reconstruire socialement et psychiquement et de trouver le courage nécessaire pour tenter d'améliorer leur situation (mobilisation). Cette association m'était plus ou moins inconnue avant qu'une de ses administratrices m'en parle dans une formation de MASTER où

elle s'est inscrite après que son poste de directrice salariée ait été supprimé en même temps qu'une partie des subventions des collectivités territoriales. Elle continue à faire ce travail bénévolement à ce jour. Car, selon elle, « *les porteurs d'initiatives souffrent eux aussi d'une grande précarité depuis l'effondrement des financements publics des associations en 2002 »* et se trouvent fréquemment catapultés parmi les populations auxquelles ils voulaient venir en appui.

Les Jardins d'Amélie

La structure

L'association les Jardins d'AME.L.I.E (**AME**nagement d'un **L**ieu pour une **I**nsertion par l'**É**change) a été créée en 1995 pour promouvoir le développement de jardins potagers dans une démarche de solidarité et d'économie citoyenne.

Ses buts sont de:

- promouvoir des initiatives contre l'exclusion dans le domaine de l'agriculture et de l'environnement, avec comme support des jardins potagers solidaires ;

- ouvrir de nouvelles voies pour des formations, des qualifications, des emplois et des créations d'activités ;

- favoriser le développement local d'une économie solidaire ;

- développer un réseau d'échanges de savoirs.

L'association est administrée par un collectif, groupe de réflexion composé de 8 personnes ayant des activités diverses (enseignants, chercheurs, travailleurs sociaux, directeurs d'établissement...).

Quatre personnes composent l'équipe opérationnelle et travaillent ensemble sur les différents projets.

Les missions et les activités

Les compétences d'interventions de l'association

• Promotion de toutes les initiatives de jardins:

- Sensibilisation des acteurs (élus, associations, travailleurs sociaux, étudiants...)

- Organisation de rencontres, d'échanges, de séminaires

- Animation du réseau des "Jardins solidaires méditerranéens"

- Participation au "Réseau national du Jardin dans tous ses états" (correspondant local)

- Diffusion d'informations, valorisation des initiatives

- Réalisation d'études, d'analyses et d'outils de communication

• Accompagnement, mise en oeuvre de jardins d'autoproduction et de développement local :

- Méthodologie de projet (aide à la définition des objectifs, partenariats, moyens, étapes...)

- Aide à la mise en synergie des acteurs selon une démarche concertée

- Aide à la réflexion sur l'accompagnement social, professionnel et tutoral

- Aide à la gestion de projet et à l'amélioration d'outils d'organisation et d'analyse

- Accompagnement technique et pédagogique en aménagement paysager et horticole selon une démarche de transmission de savoir-faire: formation de terrain

• Conseils et suivi de projets

- Orientation des porteurs de projets vers les acteurs compétents selon le jardin souhaité

- Aide à la programmation de différentes formes de jardins sur un même territoire

- Aide à la définition et au suivi des projets

• Expertise de projet

- Mission auprès de la Fondation de France sur le programme "De nouvelles natures à cultiver ensemble".

• Recherche et développement, quelques exemples:

- Étude de faisabilité dans le département des Bouches-du-Rhône pour un jardin de type cocagne (DDTEFP, CDC, Conseil général, PLIE Marseille et Aix), 1995

- Étude d'impact des jardins potagers dans l'environnement et la création d'emplois nouveaux (Conseil régional), 1996

- Étude-action de jardins collectifs sur Aix-en-Provence et Aubagne (Conseil général), 1997

Le fonctionnement de l'association

L'association a été amenée à rencontrer beaucoup d'expériences, à analyser les potentialités locales, à provoquer la mise en place d'un premier jardin, à analyser des pratiques de terrains avec d'autres et à capitaliser un certain nombre d'informations concrètes qu'elle met, aujourd'hui, au service de tous ceux qui souhaitent développer des jardins. Le fruit de cette réflexion vient aussi d'un travail mené en réseau avec d'autres personnes très impliquées et qui viennent de toute la France:

- Le Programme National d'Autoproduction Développement Social (réflexion sur l'économie solidaire) géré par le Mouvement pour le Développement Social Local (MDSL) ;

- La dynamique "Jardin dans tous ses états" (réseau national des jardins "partagés") ;

- L'association "Voisins et Citoyens en Méditerranée" (réflexion et évaluation des

pratiques d'insertion sociale qui s'exercent sur les jardins).

4. Les voix du terrain ...

Organisation de la présentation

Dans ce chapitre je présente les idées recueillies lors des entretiens, avec des mot-clés en marge pour aider le lecteur à mieux se repérer dans les méandres des discours rapportés. J'y ajoute parfois des commentaires ou relie des parties qui autrement resteraient juxtaposées. Mais toute mise en perspective par l'auteur reste bien visible. Pour une restitution des énoncés bruts, ils faut se rapporter à l'annexe 2, la synthèse structurée des résultats se trouvant dans l'annexe 3.

4.1 Quelles ressources/dynamiques d'intégration sociale dans les pratiques des associations et réseaux enquêtés?

Il n'existe quasiment pas de données chiffrées sur l'objet de la recherche, seulement des observations et les discours de responsables associatifs ainsi que quelques textes de recherche sur MRERS et VCM.. Ce corpus paraît cependant suffisant pour cette étude qualitative, car il se dégage une certaine cohérence des réponses aux questions posées.

Les SEL

Une population hétérogène

SEL "caviar" et SEL de survie

L'appartenance socioprofessionnelle des membres de SEL et de RERS varient grandement en fonction de l'implantation géographique de ces réseaux. Ainsi le SEL de R. réunit par exemple un nombre important de retraités aisés, des personnes se sentant un peu isolées, mais très peu d'individus en état d'exclusion sociale (un ou deux cas cités). Comme on le dit d'une certaine gauche, il s'agit d'un « SEL caviar ». A quelques kilomètres de là seulement, à P. (ancienne ville de relégation bien pourvue en HLM), le SEL de D. fait preuve d'une plus grande mixité sociale. A côté de retraités et de familles de la classe moyenne on y trouve aussi de jeunes familles ou parents isolés désargentés qui cherchent à résoudre le problème du manque de moyens financiers en échangeant des biens et des services. Dans certains SEL ruraux, surtout dans le Massif Central, la situation sociale est cependant bien pire : les gens y « viennent pour survivre » (MJ). RC les appelle des « SEL alimentaires » où *on s'inscrit pour trouver à manger,* par exemple en échange de services rendus. Il y a aussi des cas où « l'assistante sociale envoie des personnes pour qu'elles se re-socialisent, ce qui dévoie la nature des SEL qui n'ont pas été fondés pour faire du travail social à la place des autorités », mais : « Bon ... si on arrive à aider ces personnes, tant mieux !» (MJ).

Comme dans les autres réseaux et associations enquêtés, lorsque le public des SEL n'est pas homogène ; cette **mixité sociale constitue une ressource importante** et les responsables associatifs en sont conscients. En région parisienne où j'ai assisté à une BLÉ (bourse locale d'échange) du SEL de M. (banlieue est parisienne très pauvre), la pauvreté des petits objets proposés à l'échange m'a frappée. Il n'y avait pas beaucoup de différence avec ce qu'on voit au marché aux puces hebdomadaire de cette même banlieue. Par contre, les gens – exclusivement des femmes et pour la plupart visiblement assez désargentées – se connaissaient bien et peu après l'étalage des « marchandises »,, quatre musiciens (hommes) ont fait leur apparition dans le centre social pour animer la BLÉ par leur musique folklorique pleine de fougue. Deux des participants que j'ai pu interviewer à cette occasion – hélas sans pouvoir les enregistrer – faisaient également partie d'un réseau d'échange de savoirs (RERS) et avaient beaucoup à dire sur l'éventuelle utilité des SEL pour un parcours de réintégration sociale (voir annexe 2)

La mixité social, une ressource !

Être bien ensemble, faire du lien, se faire plaisir … malgré tout

Mon deuxième contact SEL en Île de France était la rédactrice du bulletin Selidaire (RV) dans la banlieue ouest de Paris, où les besoins des populations sont différents. Selon elle, un des problèmes rencontrés par son association est que des membres, souffrant parfois de solitude mais matériellement bien pourvus, proposent des biens et des services *gratuitement* et ainsi –sans se rendre compte – ont tendance à « tuer le SEL » en dévalorisant complètement ce que d'autres membres (plus pauvres) peuvent proposer, mais évidemment sans être à même de le donner gratuitement. D'après elle, la plupart des gens viennent dans les SEL et Route des Stages avant tout *pour sortir de leur solitude et construire des liens sociaux.* Même dans les SEL ayant des participants en situation plus précaires, cette perception est partagée: plus que de confort matériel on semble y rechercher le *lien social et une reconnaissance* en tant que participant aux échanges en tout genre.

L'importance cruciale de la réciprocité

Riches ou pauvres : l'enjeu est de rompre la solitude, de se faire reconnaître

Apprendre ensemble en toute liberté et en convivialité

La **Route des Stages** réunit des membres des SEL particulièrement intéressés par l'échange des savoirs et savoir-faire. Après avoir effectué le stage, le stagiaire est invité à écrire un « *récit de stage* », injonction pas toujours suivie d'effet, car « si on a envie de faire ensemble et d'apprendre quelque chose, cela ne veut pas forcément dire qu'on a envie de prendre sa plume et de faire ses devoirs ! » (RC) Mais les porteurs d'initiative sont conscients que *l'écriture après coup* n'est pas seulement un vecteur de

Ecrire ses expériences

stimulation pour des lecteurs encouragés à se lancer eux aussi. Elle *permet aussi une appropriation plus profonde des expériences faites.* Contrairement aux autres associations, la RDS s'appuie essentiellement sur Internet pour assurer la communication entre les membres. Dans ce réseau virtuel, le lieu géographique n'a aucune importance, ce qui fait que les personnes au fond de leur campagne isolée peuvent y participer comme les autres. Les principaux avantages de ces échanges de savoirs sont:

Le web comme support

- l'accent mis sur la convivialité

- la valorisation des savoirs hors normes, nouveaux, émergents, mais aussi anciens et parfois menacés de disparition

- la rupture du carcan de l'utilitarisme qui nous limite dans la vie ordinaire: ici on apprend pour faire et *pour se faire plaisir*, mais *en aucun cas pour se conformer à des normes extérieures*

Le "hors normes", le "patrimoine en perdition" et les "savoirs émergents"

- la relative gratuité (en principe tout au moins): à part pour l'achat de matériaux pédagogique et un partage des frais réels, on se paie en monnaie SEL, c'est-à-dire par un engagement de réciprocité circulaire des échanges.

Pour apprendre à connaître populations et fonctionnement des **RERS**, j'ai interrogé 5 personnes:

MRERS

Les personnes enquêtées

- ET, chercheur de la région parisienne qui écrit sur la dynamique d'apprentissage dans les RERS et son possible aboutissement à une entrée dans les circuits de la formation continue formelle, par exemple via la VAE.

- RN, responsable régional des RERS (qui comptent au total environ 3000 participants)

- DM, membre du conseil d'administration du MRERS , participant au RERS de sa ville mais aussi responsable de l'orientation des RMIstes de son département. Il se sert des RERS comme « d'un outils parmi d'autres pour aider les personnes en état ou en danger d'exclusion ».

- 2 « participantes de base » de RERS rencontrées au sein du SEL de M. dont elles font également partie.

D'après ces personnes, il y a une recherche de mixité sociale au sein des RERS, mais de fait les publics en difficulté y sont dans la plupart des cas surreprésentés. Cela tient sans doute à l'origine de l'initiative dans la banlieue sud de Paris, sur la base d'un projet politique d'émancipation par le savoir pour des personnes y ayant

Les RERS – une invention des banlieues

difficilement accès dans notre société.

Les RERS: des espaces transitionnels

Les RERS offrent à ces personnes des « lieux intermédiaires » (RN), sortes d'espaces transitionnels (Winnicott) où les individus peuvent *élaborer non seulement leur formation, mais aussi leur transformation identitaire tout en transformant le tissu sociétal éclaté et distendu en un réseau vivant d'échanges réciproques*, ce que Claire Héber-Suffren(2000), co-fondatrice du MRERS, appelle des « communaux ». Il s'agit là d'une auto-éco-création de sujets actifs et responsables dans une mini-société démocratique, « vivante » et douée d'une souplesse dont manque terriblement la grande société instituée environnante.

Les "communaux"

Faire société

Espoirs de renouveau social

Se pose inévitablement la question des rapports entre ces mini-sociétés en réseaux et la grande société environnante: se pourrait-il que les communaux, ces phénomènes fragiles et éphémères, agissent comme un levain de renouveau dans la société environnante qui est de plus en plus consciente de ses pathologies? Ou vont-elles simplement être écrasées, absorbées, diluées? Le rapport de force suggère cette dernière évolution. Mais la montée en puissance de l'économie solidaire et le succès des idées altermondialistes - bien floues pour le moment - permettent d'imaginer autre chose.

... par laconscientisation

Je n'ai d'ailleurs pas perçu d'activisme politique chez mes interlocuteurs des RERS, mais beaucoup de conscience politique. Le maître-mot est « *conscientisation* ». A croire que le reste suivra. Gaston Pineau (2000) écrit : « En 1988, apparaît […] la ''recherche-action-formation-communication'' (la RAFCE) comme outil de changement social radical; En 1992, cet outil devient la boucle des agirs complexifiés en ajoutant un outil-étape-feedback: l'évaluation. Dans le commentaire détaillé de la modélisation qui est faite de la RAFCE, est mentionnée une opération épistémo-pédagogique rare, ''paradoxer'': chercher systématiquement à voir autrement tout ce qu'on a cru voir et comprendre. […] La démarche RAFCE aboutit, en 1998, à voir le MRERS comme un ''communal des temps modernes'', un nouvel espace commun aux membres d'une cité pour créer une communauté, c'est-à-dire une civilité, un art d'habiter ensemble. Cette apparition du territorial, de la formation d'un espace humain pour combattre ''l'éco-exclusion'', ponctue vraiment l'enracinement du mouvement: l'utopique est devenu multitopique […] »

recherche-action-formation-communication

« paradoxer »

combattre l'éco-exclusion

Au sein des réseaux, on trouve des personnes à différents stades de participation: certaines se découvrent comme

capables d'apprendre et d'enseigner dans ce contexte, d'autres, plus rodées déjà, exercent la fonction – ouverte à tous - d'animateurs et de facilitateurs. « C'est un processus qui a besoin de temps.» (RN).

Se découvrir capable d'apprendre

Et de faire apprendre

Gaston Pineau résume ce que Claire et Marc Hébert-Suffren (1992) décrivent de façon détaillée dans leur livre : « Outre les animateurs du réseau, sept forces médiatrices sont présentées : le projet, le réseau, les savoirs, la dialectique offre/demande, la prise de conscience, les rituels, et enfin la règle d'or éthique, la réciprocité. »

Dans le MRERS on trouve donc des personnes à différents stades de développement de leurs compétences spécifiquement « réseau » : compétences d'apprenant, de formateur et d'animateur/organisateur d'apprentissages et de dynamique de groupe.

VCM et les Jardins d'Amélie ont été enquêtés de façon plus succincte, car je les ai découverts vers la fin de mon étude de terrain, à un moment où les moyens prévus pour celle-ci étaient déjà épuisés. Pourtant, ces deux réseaux – qui se défendent d'être des fédérations (structures) – sont eux aussi très avancés dans leur réflexion sur leur utilité sociale et leurs pratiques. On peut même les considérer comme des instances d'évaluation et d'auto-évaluation continue, lieux de ressourcement intellectuel et éthique d'une part et catalyseurs de mise en relation des acteurs de terrain d'autre part. En cherchant à les cerner, je les avais tout d'abord catalogués comme « plateformes d'ONG » comme il en existe d'autres. Mais ils préfèrent se penser dans « l'éphémère des dynamiques », ne cherchant pas à développer le support au-delà du strict minimum (secrétaire, page web, bureau, salle de réunion) et consacrant l'essentiel de leurs énergies aux dynamiques. Pour les connaître au-delà de la parole des animateurs de réseau, il faudrait donc lire les récits d'activités et aller sur les terrains de leurs interlocuteurs respectifs, par exemple à la façon d'un ethnométhodologue. (Coulon 1987)

Des lieux d'évaluation continue :

Apprendre par le faire pour faire autrement ou aller plus loin

Les animateurs aussi bien des jardins solidaires que de VCM fondent leur action sur une philosophie de la fraternité. Ainsi Jean-Paul Leroux (2005) écrit dans un article du bulletin de VCM « Pour un renouveau de la fraternité républicaine »: « […] la république ne peut pas laisser de côté les citoyens en difficulté sans risquer de perdre son âme, sa raison d'être. »

La valeur "fraternité"

Dans le même bulletin, Laure Portale (Compagnons bâtisseurs de Provence, Marseille) écrit : « avec les ateliers

d'auto-réhabilitation, nous essayons de mettre en place des espaces intermédiaires pour aider les personnes à passer du statut de bénéficiaire d'une action à celui de porteur d'un projet. »

Des ateliers d'auto-réhabilitation

Ces initiatives sont caractérisées par le fait qu'elles ne veulent pas se substituer à l'Etat pour fournir un minimum de sécurité sociale à ses citoyens, mais qu'au lieu de cantonner les pauvres à un statut d'assistés, elles cherchent à les réhabiliter. Cela nécessite une reprise de confiance, une restauration de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Ce changement a besoin d' « *espaces intermédiaires* » qui sont une variante de ce que les psychologues appellent des « espaces transitionnels », une sorte d'athanor du changement humain. Sans ces espaces transitionnels et sans l'accompagnement dans le processus de re-socialisation et de réhabilitation, il est difficile d'imaginer que les personnes en très grande difficulté sociale puissent accéder à des dispositifs de formation d'adultes ou à la VAE, même si dans le passé elles ont peut-être vécu des expériences professionnelles et autres très enrichissantes. Pour rendre ces trésors cachés accessibles à la conscience, pour retrouver le courage de parler de soi quand on est en souffrance narcissique, il faut des préalables. Or, des réseaux comme VCM, les Jardins d'Amélie et le MRERS ont compris cela et ont développé un savoir-faire très important d'accompagnement à la réhabilitation sociale et identitaire. La plupart des acteurs des SEL et Route des Stages développent des pratiques proches mais sont moins conscients des effets secondaires bénéfiques de celles-ci. Leurs initiatives sont souvent plus spontanées et moins imprégnées de questionnements intellectuels, ce qui ne signifie pas qu'on n'y rencontre pas de réflexions très intéressantes et pertinentes sur les problèmes sociaux actuels.

Réhabiliter, c'est mieux que simplement assister !

Les espaces intermédiaires là aussi

Une nécessaire passerelle vers des dispositifs de formation plus traditionnels pour certains

Si la souffrance des exclus est très connue dans ces associations, la connaissance des dispositifs de la formation d'adultes et de la VAE en particulier est en revanche très inégale.

4.2 La connaissance de la VAE chez les associatifs et organisateurs de réseaux rencontrés

Une diversité d'enjeux

Au sein de cette nébuleuse d'associations et de réseaux, la VAE peut apparaître soit comme absurde, soit comme un objet tout à fait intéressant. Souvent elle ne revêt pas le même sens pour ces publics que pour d'autres, plus traditionnels, ou pour les décideurs politiques. Les exigences envers les acteurs qui mettent en oeuvre ce

La VAE

– absurde ,

- une trahison (parce

dispositif se modifient en fonction de ce que les usagers attendent du dispositif. Or les enjeux identitaire et de reconnaissance prévalent souvent sur le souci d'une insertion qui de nos jours ne semble plus guère garantie par le diplôme. Indépendamment de cela, il reste à voir si la validation même d'un « petit » certificat de qualification professionnelle (CQP) n'engendrerait pas une mobilisation assez forte chez une personne exclue depuis longtemps pour l'inciter à améliorer sa situation.

qu'on s'intègre dans l'économie néo-libérale)

- ou simplement un moyen de se faire reconnaître et de mieux se débrouiller dans la vie ?

Se mobiliser et élargir ses choix de vie

Ces réflexions laissent penser d'une part qu'une politique de la formation ne saurait être « neutre » et purement technique quant aux enjeux qui s'y rattachent. Les enjeux politiques comme les valeurs culturelles d'un pays influent nécessairement sur les pratiques professionnelles et la professionnalisation des acteurs. D'autre part il semble que, tant que l'Europe n'est pas soudée par une philosophie commune et un relatif consensus sur les valeurs qui sont les siennes, le système VAE ne puisse que difficilement être unifié et rendu homogène partout. Pour permettre aux e*njeux* différents de s'exprimer il faudra *du jeu* pour permettre dans un premier temps à chaque pays, voire à chaque groupe de population au sein de ces pays, de s'emparer de cette excellente idée de promotion sociale et de se l'approprier. Ultérieurement, si les échanges et apprentissages continus le permettent, nous arriverons peut-être à une convergence des pratiques sur la base d'une philosophie partagée. Ce que l'on peut faire dès maintenant, c'est de dégager des « passages obligées », des « facteurs de réussite », ériger des « garde-fous » (notamment en regard des « principes communs » européens) et montrer quel est le socle commun de compétences des professionnels de la VAE.

Chances et limites d'une européanisation de la VAE

Les personnes rencontrées dans le cadre des différents SEL et la Route des Stages ignoraient presque tout de la VAE, sauf celles ayant à faire professionnellement à la formation ou à l'insertion. Les membres de RERS, VCM et les responsables des jardins solidaires par contre sont très conscients des enjeux sociaux et de promotion sociale liés à la VAE. La plupart d'entre eux se sont montrés non seulement bien informés, mais aussi intéressés à en faire bénéficier les publics en difficulté.

La VAE est encore très peu connue par des gens en risque d'exclusion

Certaines personnes interrogées qui n'étaient pas familiarisées avec la thématique ont pris conscience de l'intérêt de la VAE pour les personnes au chômages, mais aussi pour elles-mêmes, grâce à l'entretien. Elles ont par conséquent posé beaucoup de questions sur les moyens de faire valider les compétences des bénévoles de leur association, expliquant à quel point le statut des porteurs de

Elle intéresse les bénévoles et les porteurs d'initiatives

projet et facilitateurs lui-même est parfois précaire et peu reconnu.

Informer ne suffit pas : dialoguer est mieux pour faire connaître la VAE !

Le fait de se projeter eux-mêmes dans une démarche VAE a mobilisé l'intérêt et la coopération de plusieurs de mes interlocuteurs en vue de m'aider à aller plus loin dans mes efforts d'identifier les besoins des orienteurs, accompagnateurs et membres de jury pour être à même de faciliter les démarches VAE de publics en état ou en risque d'exclusion sociale. Ils ont contribué 4 types de réflexion :

Réflexions sur la VAE :

1) sur les préalables des publics en risque d'exclusion (PRE) pour pouvoir entamer une démarche VAE
2) sur la nature du dispositif VAE et du contexte nécessaire pour le rendre accessible aux PRE
3) sur les façons de faire souhaitables des professionnels, leurs compétences et leur savoir-être
4) sur ce que cela exige comme formation, comme savoir, voire comme entraînement

**Les préalables*

**Le dispositifs*

**Les professionnels*

**Leur formation*

4.3 Les préalables à la VAE pour les PRE

Être libéré des angoisses de survie pour pouvoir se projeter.

Des associations comme Emmaüs, DAL, ATD etc l'ont compris depuis longtemps: tant que les besoins vitaux (logement, nourriture, chaleur, sécurité) ne sont pas satisfaits, il est illusoire de croire qu'un individu pourrait « s'en sortir » par un parcours d'apprentissage et travailler pour son propre projet d'intégration professionnelle. Le tout premier pas est donc d'assurer ce confort minimum. Cela n'est possible qu'avec le soutien des pouvoirs publics. Parfois il suffit d'ailleurs d'aider les personnes dans leurs démarches pour qu'elles accèdent à leurs droits sociaux. Dans d'autres cas – ceux des immigrés clandestins notamment –c'est bien plus difficile.

D'abord prendre en charge les besoins de base

Gagner de la marge de manoeuvre pour s'organiser (argent, disponibilité, accès à l'information, un appui psychologique, facilités logistiques)

Une fois la satisfaction des besoins fondamentaux assurée, il faut encore des moyens pour entamer une démarche de développement et de réhabilitation sociale. Différentes collectivités territoriales peuvent apporter leur aide, mais comme le dit DM : « Le grand nombre d'acteurs dans le domaine social qui fonctionnent souvent sans bien se connaître, voire de façon complètement cloisonnée, a un double effet : d'une part le demandeur d'aide est « baladé » d'un guichet à l'autre. C'est épuisant et long pour aboutir. Mais aussi : il est toujours permis d'espérer. Après 5 refus, le 6ème essai sera

Etre accueilli et appuyé

Organiser

peut-être couronné de succès. »

l'accompagnement social

Pour des raisons d'efficacité et d'efficience il serait nécessaire de réorganiser l'accompagnement social. Trop souvent encore, le fonctionnement absorbe les moyens qui manquent à l'action. Comme l'a dit Pascale Gérard (conseillère régionale PACA) lors des Assises Régionales sur la formation d'adultes le 15 Novembre à Arles: avant de croire que la VAE sera accessible à tous les publics, il faudrait solvabiliser la demande, donner au public en difficulté sociale les moyens d'accéder vraiment à ces dispositifs. Ces moyens sont aussi matériels, car les transports, la garde des enfants ou un hébergement sur place sont coûteux. Un des préalables serait donc d'aider les plus démunis à pouvoir financer la démarche VAE qui est inscrite dans nos lois comme un *droit* individuel.

Solvabiliser la demande

Reconstruction identitaire pour retrouver confiance en ses capacités d'aller de l'avant.

Une troisième condition, enfin, est au moins aussi importante: les PRE sont souvent en si grande souffrance sociale qu'il leur faut un accompagnement psychosocial avant de pouvoir tenter de (re-)devenir acteurs, voire auteurs de leur vie. Le préalable essentiel à la démarche VAE est de changer de regard sur soi-même, chose difficile à réaliser sans appui extérieur.

La reconstruction identitaire

Dans ce travail de reconstruction - co-construction identitaire, les associations/réseaux enquêtés semblent avoir acquis des compétences certaines et développé une réflexion de grande qualité sur leurs pratiques.

Les associations : des acteurs expérimentés dans ce domaine

Ainsi VCM insiste beaucoup sur l'aspect collectif de cet accompagnement, le collectif pouvant – selon le cas – être une solution sur le long terme ou bien être une phase de transition dans le cadre un cheminement plus individuel vers une intégration sociale et professionnelle. Dans tous les cas, mes interlocuteurs de VCM ont souligné que leurs publics (ils m'ont cité des publics SDF) ne sont pas en état d'entreprendre seuls et sans préparation des démarches comme une candidature à la VAE ou à une formation professionnelle. Ils se feraient vite rembarrer pour non conformité sociale. C'est pour cela que l'accompagnement à la VAE expérimentale chez eux a lieu dans le cadre de locaux associatifs et de façon collective. L'accompagnatrice se déplace sur le terrain et sait qu'elle aura « le temps qu'il faut », car amener ces personnes à parler d'elles-mêmes et à réfléchir à leurs compétences risque de nécessiter un processus d'accompagnement long.

Aller vers les gens et prendre le temps

"Là où il y a de la qualité il y a des compétences."

A la base de l'idée d'entreprendre cette aventure était la prise de conscience : « Nous avons réussi, ensemble, de mettre sur

pied des entreprises solidaires (chèvrerie, boulangerie). Nous arrivons à satisfaire nos clients, voire nous avons obtenu le label AOC pour nos fromages de chèvre. Or là où il y a de la qualité , il y a des compétences : faisons-les reconnaître ! Car la reconnaissance par les autres est indispensable pour la reconstruction identitaire et comme fondement d'un projet d'avenir. »

Potentiel et reconnaissance

Il ressort des entretiens avec VCM qu'on peut distinguer plusieurs **paliers de la reconnaissance**. Tout au début, quand on accueille une personne en état d'exclusion, on lui reconnaît un *potentiel de développement*. En un deuxième temps, quand elle entre dans la réciprocité des échanges, on lui reconnaît la *qualité de membre d'un collectif solidaire*. Dans un troisième temps, une *reconnaissance par le monde extérieur* pour parachever la réhabilitation sociale passe par des offres d'échange vers l'extérieur, par exemple par le biais d'entreprises solidaires. En cas de réussite, la confiance est suffisante pour chercher une reconnaissance sociale au-delà du collectif-espace transitionnel: c'est là que le dispositif VAE peut intervenir à condition d'être quelque peu aménagé.

L'importance des entreprises solidaires

Un modèle économique "autre" ?

Ce processus de reconnaissance n'aboutit pas forcément à une insertion classique dans le monde du travail soumis aux lois du marché. Les valeurs élaborées et vécues tout au long de cette remontée de l'enfer ne sont pas toujours compatibles avec l'idée de réussite aux dépens d'autrui. Ce public restera probablement marqué par un fort attachement à l'économie solidaire et au fonctionnement dans la coopération plutôt que dans la compétition.

Reconnaissance et savoirs

Le processus de réhabilitation tel qu'il est envisagé et mis en pratique dans les jardins solidaires est similaire à celui décrit par VCM.

Une logique d'intégration sociale : un enchaînement vertueux

Si **les RERS** se spécialisent sur l'échange de savoirs, c'est que pour leurs fondateurs *la reconnaissance sociale en France dépend en grande partie du savoir*, de la culture, du diplôme. L'idée de la reconnaissance et de la validation des apprentissages informels et non formels y est présente depuis le début, puisqu'il s'agit d'aider des personnes s'estimant incultes à identifier des compétences à partager dans les réseaux d'échange. Ce projet est donc très proche de celui qui sous-tend la VAE. En 1999 Eugénie Thiéry écrit un mémoire de maîtrise dans le cadre d'un DHEPS au Collège Coopératif de Rennes « Une reconnaissance des savoirs mutualisés. De la reconnaissance à la validation. L'exemple des réseaux d'échanges de savoirs ». Dans un mémoire sur les RERS Eugénie Thiéry (1999° décrit le processus « d'habilitation » qui repose sur l'évaluation continue par soi et par les autres de la valeur du savoir qu'une personne peut partager avec les autres.

C'est le besoin, la demande qui décide de la valeur. Si quelqu'un demande d'apprendre, il valorise par là l'offreur de ce savoir spécifique. Et l'expérience montre que nous avons tous des savoirs à offrir.

Les liens sociaux comme base d'une dynamique d'intégration

E. Thiéry nous prévient que « la démarche de reconnaissance des acquis n'est pas au coeur des préoccupations des personnes » (p.63) dans le réseau. On y vient pour toutes sortes de raisons (p.ex. apprendre à résoudre un type de problèmes), mais surtout *pour nouer des liens sociaux*. Ce n'est souvent que progressivement que les membres de ces réseaux prennent conscience du fait que ces liens servent de base au développement de compétences et de soutient à une démarche d'intégration ou de promotion sociale et professionnelle.

Le regard bienveillant des autres

L'idée centrale d'E. Thiéry est que pour une grande partie des publics, l'habilitation est un préalable à une entrée dans une dynamique de projet de VAE, qui elle-même ne serait que le prolongement d'un processus informel enraciné dans la co-évaluation des savoirs dont les membres des réseaux sont porteurs.

Reconnaissance sociale et globale comme étape avant une éventuelle reconnaissance professionnelle et spécifique

RN prolonge la réflexion sur la reconstruction identitaire en posant la question suivante: si le concept d'identité suppose un caractère original, singulier, unique de cette identité, quelle est l'identité qu'une personne peut (se) construire dans un RERS? Cette personne se présente avec son histoire de vie unique et chargée d'expériences singulières. Cette expérience intéressera les autres, même si, en fonction de leur demande, ils seront plus intéressés par tel savoir que par tel autre. *Dans un dispositifs VAE, ayant pour but de valider un diplôme précis, la personne devra écarter tout ce qui n'est pas pertinent en vue du référentiel du diplôme visé. Cela veut dire qu'elle devra mettre entre parenthèses de larges pans de son identité comme « temporairement hors propos ». RN ressent cela comme très problématique pour des personnes en manque de reconnaissance sociale*. « Ne portons-nous pas en nous quelque chose comme un *métier caché*? », se demande-t-il. Un ensemble d'aspirations et de compétences, une image de nous-même, un imaginaire de notre relation au monde idéalisée? Il parle d'un ami qui se dit « charpentier social ». On peut penser que pour des PRE il est important de passer par une reconnaissance globale avant de passer par un certain deuil de cette globalité lors d'une VAE.

VAE et motivation

S'installer dans le système "D"

Il faut être motivé pour entamer une VAE, ce « parcours du combattant »

Mes échanges avec les membres de SEL m'ont appris qu'il y a un autre préalable à la VAE pour les PRE, la *motivation*. De larges pans de la population ont perdu tout espoir d'insertion. L'obligation d'afficher un projet professionnel pour recevoir les

minima sociaux terrorise ces gens qui survivent grâce au système D et cherchent à prendre leur plaisir dans le temps présent (CM). Les SEL permettent à ces personnes d'une part d'améliorer l'ordinaire de l'aide sociale chichement distribuée, et d'autre part de vivre en liens avec d'autres, de se construire un rôle social très individualisé, d'avoir le sentiment d'être utiles, de compter pour un cercle restreint de personnes et de trouver ainsi un sens à leur existence.

Et si l'opportunité/ l'ouverture d'une perspective faisait germer le projet ?

Mon premier interlocuteur de SEL appartenait à cette catégorie d'adhérents. Pourtant, derrière un discours très au point sur son refus du modèle classique d'insertion, j'ai vite senti que le fondement de ce discours était la résignation, la perte de confiance dans une possibilité de retrouver un travail « normal ». Au cours de l'entretien qui avait commencé sur la note « La VAE ... ça n'intéresse personne », nous avons échangé des informations : il m'a raconté comme il avait « appris à réparer n'importe quelle voiture de A à Z, sauf les GPL ». Je lui ai expliqué comment on peut faire valider ses savoirs et savoir-faire pour obtenir des diplômes en règle. A la fin de l'entretien, mon interlocuteur se laissait aller à rêver à une validation partielle d'un CAP de mécanicien qu'il complèterait « par un stage chez un gars que je connais et qui est agréé pour la transformation des moteurs pour le GPL » . Idem pour mon interlocutrice de Selidaire (réseau national des SEL français): « La VAE ? mais ce n'est pas pour ça que les gens viennent dans les SEL! ». Même si cette exclamation est fondée, ils y font des apprentissages qui, reconnus grâce à la VAE, pourraient aider certains d'entre eux à sortir de leurs difficultés. A condition que la VAE ne devienne pas un outil servant exclusivement à qualifier des « faisant fonction de » déjà intégrés dans le monde du travail! Ceci est à craindre avec la volonté d'industrialiser la VAE et d'imposer un grand nombre d'heures à prouver pour pouvoir candidater.

La révolution de la reconnaissance des acquis informels

Besoin de connaître pour se motiver

Trauma scolaire et peur d'être jugé, objet

Mes entretiens avec des membres de SEL ont souvent suivi le même schéma: d'abord ils pensaient que la VAE n'est pas pertinente pour les membres des SEL, ensuite ils se projetaient eux-mêmes ou projetaient le cas d'un ami dans cette démarche, pour revenir enfin sur leur première réaction : *si les gens ne sont pas motivés, c'est qu'ils ne connaissent pas*. En y réfléchissant , ils en convenaient : il y aurait probablement beaucoup de personnes intéressées si c'était bien expliqué. Mais à certaines conditions seulement: « Il faut que ça ne soit pas comme à l'école , ni trop bureaucratique, ni coûteux, ni pénible ... »

Informer le public de ce nouveau droit individuel

« Pénible ? »

« Je veux dire qu'on se sent comme devant un tribunal ! » (JM).

Tripler le nombre des bénéficiaires ? a

Cela nous amène à la question suivante : *quelles conditions ?*

4.4 Quels obstacles/difficultés potentiels?

Le moins qu'on puisse dire, c'est que la VAE est encore peu connue dans les milieux populaires et notamment chez les publics en difficulté. Le premier pas serait donc **d'informer le grand public** sur ce nouveau droit individuel. Avec l'intention du gouvernement français de tripler le nombre de bénéficiaires cette année (de 25 000 en 2005 à 75 000 en 2006), on peut imaginer que cette information se fera par les média grand public (TV). Le défi sera de bien expliquer ce dispositif peu lisible ou d'en unifier les règles. Surtout, il serait bon de mettre en place un **guichet unique et de proximité** pour un premier contact d'information et de pré-orientation ainsi que pour l'aiguillage vers des sources de financements potentielles. On peut imaginer que les Points Relais Conseil (PRC) créés par les régions fassent l'affaire, étant donné qu'ils ambitionnent de couvrir l'ensemble du territoire.

Les "risques" de la VAE

La première phase de la VAE est particulièrement sensible: « Les personnels d'orientation devraient travailler sur la qualité de l'accueil. » dit RN. « Ils doivent **être ouverts à la singularité de l'individu**. Pas seulement une gare de tri qui renvoie sur des parcours type. Créer de l'ambiance, un lien de confiance! »

Une des grandes peurs des publics en difficulté est de s'entendre dire: « Votre expérience ne vaut rien par rapport aux exigences du dispositif. On ne peut rien en faire .» Répondre ainsi serait casser net tout espoir de renouer avec une dynamique d'apprentissage et de changement. Une telle réponse devrait être impossible. **Il devrait y avoir une entrée possible dans l'apprentissage tout au long de la vie pour absolument n'importe qui dans notre société.** *On ne peut pas laisser des personnes au bord du chemin à la fois pour l'emploi* ***et*** *pour la formation*. Si on cherche à mobiliser des personnes ayant perdu l'espoir de trouver un emploi, il faut pouvoir être sûr qu'elles ne vont pas se heurter à une fin de non recevoir pour la VAE ou pour la formation professionnelle, même si éventuellement on ne leur reconnaît et valide qu'une petite partie des compétences requises pour l'obtention de tel ou tel diplôme.

Entre les enjeux économiques et l'enjeu du sujet de s'engager dans une dynamique d'apprentissage tout au long de la vie

Créer des certificats faciles à valider et qui ouvrent un accès à la dynamique

Cela veut dire qu'il faut continuer à *considérer la VAE sous le double angle d'un plus pour l'économie européenne et d'un puissant moyen de favoriser les dynamiques d'apprentissage et de changement chez les personnes qui s'y engagent.* Une réduction aux seuls intérêts économiques à court terme serait contraire à l'esprit de cette initiative européenne. On peut aussi penser que **les énergies humaines qui peuvent s'engager dans une dynamique d'apprentissage ne s'exprimeront pas de**

façon destructrice et violente par pur désespoir de ne pouvoir s'exprimer autrement.

Changer le regard sur la personne

Concrètement, cela signifie qu'à côté des « voies d'excellence » (validation de diplômes scientifiques ou de haute technologie), il faut se préoccupe de *certificats d'aptitudes modestes et faciles, voire très faciles à valider*. Les personnes en grandes difficulté, ayant avant tout besoin d'encouragement et de reconnaissance pour aller de l'avant et sortir de l'assistance, pourraient grâce à ces petits diplômes reprendre pied dans la vie. Ce serait certainement politiquement et psychologiquement habile, car cela **changerait le regard** de la personne sur elle-même, de même que le regard d'un employeur potentiel qui constaterait que la personne en face de lui s'est mobilisée et fait un effort pour s'en sortir.

Peur de ne pas être conforme

Le prix à payer pour la personne en difficulté est de s'exposer au **regard du jury**. RN dit :

Le "look" et le langage

« Si les jurys de VAE ressemblent à des jurys d'examen comme dans l'Education Nationale, on n'a aucune chance que des gens en rupture avec le système veuillent bien entrer dans une telle démarche. Par exemple je pense à une VAE aide comptable. Je travaille dans une structure et estime que je suis un bon professionnel dans ce domaine, mais si demain je me présente devant un jury, je ne sais pas si je rentrerai dans les cases, si je ne me ferai pas recaler. » Or, RN exerce un travail, ne compte pas parmi les exclus (mais les connaît bien). Si lui se sent vulnérable devant face au regard du jury, quid des personnes en rupture avec le système ?

"Toute expérience humaine doit valoir quelque chose !"

Mes interlocuteurs de VCM se font également des soucis quand ils s'imaginent un jury non préparé en face de SDF qui n'ont « ni le look ni le langage » pour plaire à des personnes peut-être peu habituées à fréquenter d'autres milieux sociaux.

Compétences spécifiques pour réussir la démarche VAE : une nouvelle source d'exclusion et d'échec ?

Le danger serait alors que la VAE devienne une nouvelle machine à exclure. Que pourrait encore faire un individu à qui on dit que sa candidature à la VAE est totalement irrecevable car il n'a aucune compétence qui intéresse la société? Pour citer un des participants à un groupe de réflexion (RÉSEAU EVAL www.reseaueval.org) sur la VAE : « Mais toute expérience humaine doit valoir *quelque chose* ! Ce serait inconcevable que de dire à quelqu'un que son vécu n'a aucune valeur, aucun intérêt pour la société. »

D'autres interlocuteurs (SEL et RDS) ont exprimé leur souci que la démarche VAE soit trop lourde, trop bureaucratique ou trop scolaire pour les publics qu'ils connaissent. « Un des problèmes que je vois, c'est la **nécessité de développer des compétences très spécifiques pour réussir la démarche**. Et le jury ne va pas valider la capacité d'une secrétaire à taper, à

Capacités relationnelles,

Présentation, maîtrise

faire un compte rendu et tout ça, mais sa capacité à analyser sa façon de faire et à présenter son activité. Il y a là un décalage total; c'est un processus de conceptualisation assez complexe. Il faudra vraiment réfléchir à l'évaluation, là. Même pour les mises en situation ce n'est pas évident. **Faire les choses devant un jury, ça fausse tout ; c'est très inhibant** . » (DM)

des moyens de communication,

Capacités d'analyse et de formalisation

Il faudrait donc veiller à ne pas laisser le candidat seul et démuni face à des monceaux de formulaires difficiles à comprendre. Il est évident que **pour réussir une VAE il faut déjà posséder des compétences de base très importants**: la maîtrise de l'écrit et de l'oral, des capacités réflexives et explicatives, de la concentration, un savoir faire pour organiser et formaliser des contenus, des talents de négociation avec le jury, du jugement pour distinguer l'essentiel de l'accessoire, du courage pour exposer ses expériences au jugement d'autrui, de la ténacité pour achever un dossier plus ou moins volumineux et pour rassembler les traces et preuves exigées. Moins la personne possède ces compétences et qualités, plus l'accompagnateur devra se tenir à ses côtés, certains accompagnateurs allant jusqu'à se substituer au candidat, par exemple si celui-ci est illettré (mais sans cacher la nature de leur aide). Et cet étayage n'est pas seulement technique: il faut aussi soutenir le courage du candidat quand celui-ci fléchit !

Le rôle de l'accompagnateur

Jusqu'où aller ?

JB et MB de VCM proposent que l'accompagnateur et le jury viennent sur le terrain et mettent en oeuvre la VAE là ou les candidats travaillent et se sentent en confiance. Cela aurait aussi l'avantage de se rendre compte de COMMENT les gens travaillent !

Pour résumer : les PRE (plus fragiles) sont plus sensibles aux difficultés et aux dysfonctionnement des dispositifs VAE. Il faudrait apporter trois types de réponses à leurs difficultés:

- une entrée « en douceur » dans le dispositif: il se pourrait que dans de nombreux cas l'essentiel se joue lors du premier contact .

- un suivi attentif, cohérent et « habilitant », si possible par un référent ou une équipe référente

- un projet de VAE adapté et réaliste qui puisse mener plus loin, vers un emploi ou bien une formation, mais qui puisse aussi constituer un renfort, une reconnaissance renforçant l'engagement des acteurs dans leur initiative d'économie solidaire, les valorisant aux yeux des autres.

On voit poindre là des exigences qui concernent aussi bien les dispositifs eux-mêmes que les pratiques des personnes censées les

mettre en oeuvre. Ce qui nous amène à la prochaine question centrale:

4.5 Comment former les orienteurs, accompagnateurs et jury de façon à ce qu'ils soient capables d'accueillir et d'évaluer des personnes qui, de gré ou de force, ont – partiellement -décroché d'avec le système et sont plus ou moins marginalisées?

Lors de mon enquête, certaines des personnes n'ont pu donner de réponses directes à cette question, disant qu'elles n'y avaient jamais réfléchi. Mais on peut déduire beaucoup d'éléments à partir des réponses données à d'autres questions, notamment à celles sur les difficultés pressenties pour certains publics face à la démarche VAE. D'autres interlocuteurs se sont assez clairement exprimés. J'ai récolté les remarques suivantes concernant les savoirs faire et les attitudes à développer par les professionnels de la VAE:

Singularité/altérité

En amont : Écouter, comprendre, valoriser l'individualité, mettre en confiance, faire émerger un projet, orienter.

Cette phase de l'amont de la VAE nécessite parfois un grand investissement de temps et de patience ainsi qu'une grande habileté psychologique du professionnel. Il n'est d'ailleurs pas évident que la VAE ou même une formation entière soient envisageable pour tous dans un délai bref.

Orientation: « Pour les points relais conseil (PRC): travailler sur l'accueil. Il doit être ouvert à la singularité de l'individu. Pas seulement une gare de tri qui renvoie sur des parcours type. Créer l'ambiance , un lien de confiance. » (RN)

S'il faut admettre, reconnaître et faire avec la singularité de chaque personne, il faut également apprendre à accepter des choix de vie, de société très différents des siens propres.

« Il faut qu'ils acquièrent la connaissance des gens les plus divers, aussi de ceux qui essaient de vivre différemment... »

C., qui accompagne des demandeurs d'emploi en grande difficulté au projet d'insertion, est assez sceptique quant à l'efficacité de l'orientation professionnelle et des dispositifs existants:

La dictature du projet

C. (RDS) : « Il y a une *dictature du projet*. On demande à des gens qui n'ont pas de formation de faire à partir de leur vécu de tous les jours un projet de vie. Ensuite on voit que c'est impossible. Pour ces jeunes, ou pour certaines femmes maghrébines, le projet, c'est à des années lumière pour eux, tout comme la VAE. (…) Pour les rapprocher d'un emploi, ça demande un travail fou! C'est une question d'apprivoisement pour que la personne trouve le courage de

commencer à se projeter un peu. Il y a beaucoup de préalables avant qu'une personne puisse avoir un projet comme ça. On est amenés à s'appuyer sur l'ethnopsychiatrie. En fait, souvent on risque de considérer comme maladie mentale quelque chose qui vient simplement de leur culture. On doit le respecter pour établir un lien avec eux. »

Médiation culturelle

Si l'exigence de faire étudier l'ethnopsychiatrie aux accompagnateurs professionnels peut sembler exagérée, on retrouve l'idée d'une nécessité de former à la médiation culturelle et à un travail sur les préjugés et les représentations sociales chez la plupart de mes autres interlocuteurs. Comme ils sont en grandes partie en décalage avec l'idéologie libérale dominante, leurs discours reflètent peut-être en partie leur propre expérience de se sentir mal compris et en incongruence avec le système en place et ses dispositifs. En tant que porteurs d'initiatives dans le domaine de l'économie solidaire, ils sont quelque part des médiateurs « naturels » entre les PRE et l'économie orienté exclusivement sur le profit, entre une sub-culture assez informelle et la culture dominante. C'est pour cela que leurs paroles sont importantes et qu'ils peuvent aider d'une part les PRE à élargir leurs choix d'intégration sociale et d'autre part les institutionnels à ne pas reléguer dans l'enfer de l'exclusion les personnes qui ne veulent ou ne peuvent « rentrer dans le moule ».

étudier les subcultures

« Un conseil pour former les orienteurs et accompagnateurs : acculturer les acteurs à la « culture » des publics que nous accueillons: la relation d'écoute et de respect, le lien avec l'autre et son regard sont bien plus importants que le diplôme. Ce sont la reconstruction identitaire, la reconnaissance sociale qui sont les plus importantes. Ça ne va pas de soi. Ça demande un véritable engagement, il faut du temps. On ne peut pas que « passer ». Une VAE pour ces personnes n'est pas banale. Ces personnes prennent un véritable risque. Le processus est hyper important pour eux. » (JB de VCM)

Se déplacer sur le terrain des candidats ?

Aller sur le terrain

Une directrice de réseau pense que le dispositif et ses acteurs devraient eux-mêmes se déplacer sur le terrain pour être vraiment à même de comprendre les candidats et de rendre compte de leurs compétences. Car sur leur territoire habituel, ces personnes en partie « cassées » peuvent montrer le meilleur d'elles-mêmes. Si, en plus, il y a des liens de coopération qui s'établissent entrent les responsables associatifs et les accompagnateurs/valideurs, tout

devient plus facile. Les discours des responsables de VCM n'allaient pas seulement dans le même sens, mais – comme nous l'avons dit - leur réseau a commencé à mettre cette idée en pratique à titre expérimental .

Jardins d'Amélie: « Il faudrait vraiment que les orienteurs/accompagnateurs aillent sur le terrain rencontrer les publics! je crois que la VAE est un dispositif très prometteur pour les publics accueillis dans les jardins, mais que si on ne les sollicitent pas, ils auront beaucoup de mal à faire le premier pas. L'animateur de réseaux doit aussi jouer son rôle. Mais on n'a plus qu'un mi-temps pour cela. » (M.A.)

On peut avoir des compétences et être un bon professionnel mais ne pas avoir de facilité pour l'écrit.

« Pour beaucoup de gens chez nous, c'est difficile de passer à l'écrit. L'accompagnateur aide à l'écriture. Comment faire avec des personnes illettrées, jusqu'où l'accompagnateur va-t-il ?! » (JB.VCM)

La question de ce qu'il est légitime de faire au bénéfice du candidat a été évoquée à plusieurs reprises. Si le candidat est illettré, peut-il dicter à l'accompagnateur? Et pour la mise en forme, comment faire? Aider oui, mais créer de fausses apparences, non. Il y a la possibilité de signaler au jury les interventions de l'accompagnateur.

écrire

La peur et le risque

Le risque – avant tout narcissique – est évoqué tout le temps, surtout en relation avec la première démarche (oser rencontrer un conseiller d'orientation) et avec le jury de validation sur lequel on projette – à tort ou à raison - son trauma scolaire, voire un imaginaire de tribunal.

« Les jurys aussi ont besoin de se former (...) pour ne pas faire de la casse. Autrement ils font craquer le candidat. Nos gens sont déjà cassés par leurs expériences de vie. Ils sont fragiles. La reconnaissance par des petits certificats, c'est très important pour eux. La reconnaissance de la qualification de l'activité dans une solidarité collective. Ça peut rejoindre des exigences de qualité dans la vie économique. »

Former le jury

« Il faut que les valideurs s'acculturent au monde professionnel: admettre que les activités sont formatrices. Les valideurs, eux, ont eu leurs diplômes par la formation. Du coup ils assimilent les compétences à un produit de la formation; travailler serait appliquer des compétences acquises à l'école: nous sommes imprégnés en France par la culture de

Se défaire de l'académisme

l'Education Nationale ! Tout ce qui ne passerait pas par l'écrit ne serait pas valable. Or apprendre par le faire, ça demande un retravail sur les représentations sociales.

Cela ne diminue pas l'importance des modèles théoriques ni celle de la distance critique, la pratique de la prise de recul apprise à l'université. Mais c'est aussi une question d'apprentissage des savoirs de base (écrire et lire, et parler aussi). C'est un problème de fond. Ça facilite le recul, mais les compagnons du devoir, par exemple, font un chef d'oeuvre. Et ils sont considérés comme très compétents. Il y a une culture qui leur permet une distance critique . […]

Il faut analyser les enjeux des acteurs, les représentations sociales; il y a des préjugés, de l'ostracisme (origine de la personne !) etc.; de l'étiquetage. Et puis: nos SDF, ils ne sont pas très présentables, ils ne font pas forcément très pro. L'apparence compte énormément, hélas. Donc, dans certains cas, la décision du jury risque de n'avoir qu'un lien faible avec les compétences du candidat. Former les gens, c'est les aider à dépasser cela ».(JB et MB de VCM)

Aller au-delà des apparences des allants de soi

Une société de classes ?

Chez ces interlocuteurs de VCM imprégnés de Sciences Humaines et à qui il arrive de réunir des institutionnels , des politiques et des SDF autour de la même table, on trouve une conscience aigue de cette rupture culturelle dans notre société entre une partie « éduquée » et qui maîtrise les compétences si justement appelées « compétences clé », et une autre qui ne possède pas ces atouts. Les Compagnons du devoir sont cités pour prouver qu'il est possible d'être cultivé tout en passant plus par le travail manuel que par l'écrit et la parole.

6 niveaux ... "6 castes''?

le diplôme pour franchir les barrières ?

les limites de la VAE comme outil d'émancipation

Il est vrai qu'en catégorisant la société selon 6 niveaux de compétences et en assignant à chaque personne son niveau sur le seul critère du diplôme, on pose un acte significatif et de grand importance sociétale et politique. Cette classification n'est pratiquement jamais mise en question, sauf pour lui en substituer une autre encore plus différenciée. En France il s'agit d'un allant de soi, et certains projets européens vont dans le même sens. La VAE se situe d'une façon bien curieuse dans ce « système de castes », car elle veut sauver les pauvres gens dépourvus du sésame du diplôme par la grâce de la reconnaissance et de la validation de leurs compétences issus d'une autre origine. Or pour ce faire, il faut passer la plupart du temps sous les fourches caudines du dossier écrit et de la soutenance orale. Face à cela, les candidats marqués par leur expérience scolaire antérieure n'ont peut-être pas tort de soupçonner qu'on cherche à les soumettre à des contraintes qui ressemblent bien souvent à une forme d'examen scolaire. D'autant plus que certains jurys se comportent selon ce modèle, ne sachant ou ne voulant pas faire autrement. (voir certains récits de candidats dans le rapport 2006 du CEREQ)

Le suivi après le diplôme : contre l'abandon .

« Un autre problème est la suite ... ce qui vient après le jury. Si quelqu'un n'obtient pas le diplôme en entier, comment doit-il faire ensuite ? Là aussi il faut un accompagnement !!! » (VCM)

Une personne référente ?

On peut se demander si, au moins pour certains candidats, le suivi post jury ne devrait pas être assuré par la personne qui a assuré l'accompagnement pendant la préparation au jury. Le rapport du CEREQ préconise un référent (p.75). Dans les histoires de candidats rapportées on constate que la plupart des organismes valideurs abandonnent complètement le candidat après l'entretien avec le jury, le laissant même, dans quelques cas extrêmes, pendant de longs mois sans nouvelles du résultat obtenu! Cela laisse les personnes dans un sentiment d'abandon et de frustration: n'ont-ils été que des objets passés par une machinerie froide et anonyme ? Ont-ils été jugés « bons » ou juste bons pour le rebut?

Le risque d'abandon

Questions éthiques

Cela ne pose pas seulement la question des dispositifs et des moyens qu'on se donne pour mettre en oeuvre la loi de la modernisation sociale, mais aussi celle de l'éthique dans le champ de la formation d'adultes. Une éthique de la responsabilité exigerait de ne pas seulement *prétendre* donner un appui individualisé à la dynamique de l'apprentissage tout au long de la vie, mais de le faire réellement. Et comme il s'agit de processus individuels nécessitant un lien d'accompagnement, voire un lien éducatif,, il est indispensable d'établir une *vraie* relation avec la personne accompagnée, même s'il s'agit d'une relation professionnelle.

Qualité de la relation

Une formation pour s'ouvrir aux questions éthiques

Le suivi du candidat avant, pendant et après le jury devrait être pris en charge par une personne qui a travaillé l'éthique de la relation à l'autre et mis en question son inscription dans la déontologie du métier d'accompagnement et de promotion du potentiel humain qu'il exerce. Il me semble qu'il y a là un besoin de formation à prendre en considération.

5. En guise de conclusion

Ayant choisi de mettre la synthèse des résultats en annexe, et sachant bien qu'il est impossible dans le cadre du projet EuroguideVAL de réinventer la politique sociale de la France – qu'il faut donc faire avec - je ne veux néanmoins pas me priver de l'occasion de souligner ici à quel point il me semble qu'on laisse encore trop en friche les riches potentiels de guérison sociale en germe dans le monde associatif et dans le secteur de l'économie solidaire. Si on prenait plus au sérieux le cri du coeur de mon interlocuteur du groupe de travail sur la VAE « toute expérience doit valoir quelque chose » (voir page 30), si on reconnaissait pleinement la valeur de l'expérience de vie où qu'elle ait été acquise – même au sein de la famille et en dehors de tout contexte formel – on pourrait redonner courage à des populations qui sont parfois exclues à un point où faire des expériences « validables » devient presque impossible. Pourtant,

survivre dans ces conditions exige déjà des habiletés et une capacité à la fois de débrouillardise et de résistance à la souffrance qui dépassent de loin ce dont la plupart d'entre nous s'estiment capables. La possibilité de s'en sortir commence (ou non) avec le regard porté par les autres. Rien ne semble plus infranchissable que la barrière du regard méprisant, de l'étiquetage négatif. Dans Stigmate[186], Erving Goffman montre à quel point le handicap est une production de la société, c'est-à-dire du regard des autres. Il en va de même pour cet handicap qu'est l'exclusion sociale. La VAE pourrait être un accès à la dynamique d'intégration sociale qu'est l'apprentissage –conscient, voulu et recherché – tout au long de la vie. Mais si on limite trop l'accès à la reconnaissance des acquis de l'expérience, c'est-à-dire si on met la barre trop haut pour tous le diplômes et certificats, on exclut une fois de plus en distinguant entre personnes qui peuvent entrer dans cette dynamique vertueuse et celles qui en sont estimées incapables, au-delà de tout espoir. Pour ces « incapables » il ne reste alors aucun espoir, car tout le monde serait d'accord qu'eux ne peuvent même rien apprendre de valable et d'utile pour la société à travers leur expérience de vie !

Or le principal enjeu de la nouvelle politique européenne de formation n'est-il pas d'entraîner tous les citoyens de l'Europe dans un mouvement de dépassement de soi, dans une spirale de développement et de se baser sur le refus de l'exclusion sous tous ses avatars ? Le chemin pour y arriver semble encore bien long, vu l'ambiance de lutte des places13 qui règne en ce temps de conjoncture difficile et se répercute sur la politique sociale en créant de nouvelles formes d'exclusion.

Liste des acronymes

ATD Aide à toute détresse

AME.L.I.E. Aménagement d'un Lieu pour une Insertion par l'Echange

BLÉ Bourse locale d'échange

CA Conseil d'administration

CASEL Contrat action solidaire et économique local

CAP Certificat d'aptitude professionnelle

CEC Contrat emploi consolidé

CEREQ Centre d'études et de recherches sur les qualifications

CES Contrat emploi solidarité

CNCP commission nationale des certifications professionnelles

CQP Certificat de qualification professionnel

DAL Droit au logement

DDTEFP Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation

186 Erving Goffman (1963), Stigmate. Les usages sociaux des handicaps. Traduction française 1975 editions de minuit. Paris.

professionnelle

DHEPS Diplôme de Hautes Études en pratiques sociales

HLM Habitat à loyer modéré

LETS Local exchange trading system

MDSL Mouvement pour le développement social local

MRERS Mouvement des réseaux d'échanges réciproques des savoirs

MIRERS Mouvement international des échanges réciproques des savoirs

PACA Région Provence Alpes Côte d'Azur

PLIE Plan local pour l'insertion et l'emploi

PRC Point relais conseil

PRE Population en risque d'éxclusion

RAFCE Recherchaction-formation-communication

RDS Route des Stages

RERS Réseau d'échanges réciproques des savoirs RME revenu minimum d'existence

RMI Revenu minimum d'insertion

RNCP Répertoire National des Certifications Professionnelles

SEL Système d'échange local

SDF Sans domicile fixe

VAE Validation des acquis de l'expérience

VCM Voisins Citoyens de Méditerranée

Bibliographie

René Barbier (1997), *L'approche transversale.*L'écoute sensible en sciences humaines. Ed. Anthropos, Paris..

Alain Coulon (1987), *L'ethnométhodologie*. Ed. PUF Paris.

François Dubet (1994), *Sociologie de l'expérience*. Ed. du Seuil. Paris. p.190.

Claire et Marc Héber-Suffren (1992), *Echanger les savoirs.* Paris EPI/Desclée de Brouwer.

Claire Héber (2000), Réseaux en mouvement, dans *Education Permanente* 144/2000-3. Paris p.99-117

Paul Fustier (2000), *Le lien d'accompagnement*. Entre don et contrat salarial. Dunod, Paris .

Kogut-Kubiak, Morin, Personnaz, Quintero, Séchaud (2006) : *Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation*. Relief 12. Rapports du CEREQ . Marseille. p.85 - 104

Georges Lapassade (1996), *Les Microsociologies*. Ed Economica. Collection Anthropos. Paris. P.48

Martin Large, Social Ecology. *Exploring Post Industrial Society*. Self published, Gloucester (UK), 1981

Jean-Paul Leroux (2005), Pour un renouveau de la fraternité républicaine. Dans le Bulletin N°61 (Octobre) de *Voisins, Citoyens de Méditerranée*

Nicole Mencacci (2003), *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante.*

sous la direction de Michel Vial, MdC,HdR. Soutenue en Sciences de l'Education à l'université Aix-Marseille1, en cours de publication.

Gaston Pineau, La grande boucle étrange du mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs (MRERS). Dans *Education permanente* N° 144/2000-3. p.71.

Eugénie Thiéry (1999) « *Une reconnaissance des savoirs mutualisés*. De la reconnaissance à la validation. L'exemple des réseaux d'échanges de savoirs », mémoire de maîtrise dans le cadre d'un DHEPS au Collège Coopératif de Rennes, Université de Bretagne Occidentale sous la direction de Mehdi Farzad

Michel Vial (2001*), Se former pour évaluer* . De Boeck Université. Bruxelles. p.224

D.W. Winnicott (1971), *Jeu et réalité*. L'espace potentiel. Paris. Gallimard coll.nrf (trad . française 1975)

http://asso.francenet.fr/sel/esprit.htm

http://www.lets-linkup.com/
http://fr.wikipedia.org

http://listes.rezo.net/archives/sel/2003-05/msg00005.html

http://www.adai13.asso.fr/fiches/soc/soc_solidarite_locale.htm

www.reseaueval.org

Les **39 pages d'annexes** qui contenant la matrice d'entretien, le corpus de recherche et son exploitation brute ne sont pas reproduites ici, mais peuvent être téléchargées sur le site:

http://m.Krichewsky.free.fr/textes_FR/texte_FR_1.pdf.

2.7.2

Krichewsky, M. (2008) *Professionnaliser les entrepreneurs ? Exploration autour d'une pédagogie transitionnelle,* (fondé sur ART'TITUDE) décembre 2008, 28 p. CIRPP © Chambre d'Industrie et de Commerce de Paris.

http://cirpreau.ccip.fr/arttitude-1

« L'éducation est élan de soi vers soi par le truchement de l 'autre. »

René Barbier dans « Éduquer aujourd'hui[187] *».*

1. Former des entrepreneurs ?

1.1 Origine du questionnement

En Octobre 2008, l'École ARISTA (enseignement supérieur) a embarqué l'ensemble de ses étudiants de première année, futurs entrepreneurs, au bord de la mer, dans un centre de vacances déserté par les touristes, pour provoquer chez eux un changement de posture. Il s'agissait de leur faire déposer leur peau d'âne d'élèves pour endosser une nouvelle identité, celle d'étudiants et « entrepreneurs en herbe ». Pendant toute une semaine située en début de formation, les 126 jeunes, pour la plupart d'entre eux *fraîchement émoulus du baccalauréat,* devaient pratiquer des sports à risque et différentes activités artistiques. Lors de la réunion d'ouverture de la semaine « Art'titude », la responsable de formation leur expliqua le sens de leur séjour, les objectifs :

« 1. Découvrir et libérer vos talents créatifs,

2. Vous situer par rapport à la notion de Prise de Risques,

3. Découvrir les vertus du jeu « collectif » sur le jeu « individuel »,

4. Réfléchir à l'Audace, la Lucidité, la Réussite, les 3 valeurs d'ARISTA. »

Un chercheur et un cameraman étaient présents tout au long de la semaine pour conduire une recherche sur cette expérimentation qui était un projet « innovant » parmi une vingtaine d'autres sélectionnés. Les consignes étaient assez ouvertes :

- Travailler sur l'aspect résolution de problèmes par une démarche innovante,

- En tirer quelque chose pour nourrir le travail du chercheur collectif d'une recherche-action existentielle réunissant les représentants des douze écoles du secondaire et du tertiaire participant aux expérimentations.

Le chercheur de terrain, par ailleurs chargé d'être un « accompagnateur questionnant » en

[187] Téléchargé le 9-12-2008 à http://www.barbier-rd.nom.fr/eduquer0l.ppt

amont de la mise en œuvre du projet pédagogique, devait donc *s'approprier le projet de recherche en fonction de sa nature particulière*. Après une première analyse sous forme de pré-rapport aux commanditaires, le présent article, en tant qu'une des mises en perspectives possibles, en est un des résultats. On s'y intéresse avant tout à la *forme pédagogique choisie*. Si elle était choisie, elle l'était d'une façon intuitive, empirique, par des enseignants expérimentés mais non spécialistes en éducation d'un point de vue académique. Leurs savoirs en la matière relèvent en grande partie des savoirs insus, incorporés, des praticiens.

Pour en comprendre le sens, il faut considérer Art'titude dans son contexte : au-delà de ses buts déclarés de « déstabiliser, puis créer la confiance pour amener tout le monde à prendre des risques sans craindre le regard de l'autre, mais aussi faire la démonstration de l'efficacité du collectif sur l'individuel en termes de créativité » (responsable de formation). Situer Art'titude dans son contexte, c'est considérer cette première semaine de formation comme *le premier pas sur un long chemin de professionnalisation* vers un « *état* » (mot pas très adapté) que personne n'est en mesure de décrire vraiment en tant que profession : celui d'*entrepreneur*. Il n'y a jusqu'ici aucun référentiel métier ou de profession consensuel et stabilisé pour l'entrepreneur. Entreprendre est une *activité* certes, mais ni l'exercice d'un métier ni celui d'une profession définie. Le questionnement, à partir de l'expérience concrète d'Art'titude, va porter *sur la pédagogie ou* (plutôt *l'andragogie)* qui peut permettre de *professionnaliser* les entrepreneurs dans la mesure du possible. Des réflexions multi-référentielles, tirées à la fois de la sociologie, de l'anthropologie, des théories de l'entreprise et des Sciences de l'Éducation devraient donner quelques éclairages et surtout écarter quelques idées illusoires qu'on pourrait avoir sur la *production* d'entrepreneurs par la formation.

1.2 *Entrepreneur* : un métier, une profession ?

Le mot métier renvoie à une occupation plutôt manuelle ou mécanique qui trouve son utilité dans la société, tandis que la profession serait un « métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel » (Petit Robert), donc un métier particulier, fondé sur des références théoriques. Sur ce critère, l'entrepreneur tomberait dans la catégorie profession à cause de son caractère de créateur, de visionnaire, de stratège et de sa fonction politique de chef d'entreprise. Cependant, la plupart des entrepreneurs ne se considèrent guère comme des intellectuels et surtout pas académiques. Leurs savoirs et leurs compétences semblent d'un autre ordre, souvent plus reliés à l'expérience de vie et à leur posture. Les chemins menant à

la création d'entreprise sont des plus divers. De nos jours, il s'agit souvent (selon l'INSEE à environ 40%) de demandeurs d'emploi qui se lancent dans l'aventure parce qu'ils ne trouvent pas de poste de salarié. Que veut dire pour l'entrepreneur de se professionnaliser ? Pour mieux comprendre ce que sont les entrepreneurs, il serait intéressant *d'explorer leur imaginaire sur leurs valeurs professionnelles* et aussi *d'analyser finement leurs activités en les suivant dans leur travail*, bref, les soumettre à des études ethnographiques et ergonomiques. Ce n'est pas possible ici. On peut toutefois supposer qu'il y aurait des variations assez fortes d'un pays à l'autre, et même d'un secteur économique à l'autre : un artisan-entrepreneur n'a ni la même culture ni les mêmes valeurs qu'un industriel ou un commerçant. Et s'il peut y avoir des traits communs, il y a probablement des différences assez fortes dans les activités concrètes tout au long de la journée de travail. Ces différences dépendent d'un grand nombre de facteurs comme de la culture organisationnelle, de la taille de l'entreprise, des contraintes institutionnelles et de la situation. Mais la création d'entreprise s'origine toujours dans une *décision*, une *prise d'initiative*, un *passage à l'acte*. Si l 'on a un tempérament purement contemplatif, on n'est pas apte à devenir entrepreneur.

Quels sont les imaginaires reliés à *l'archétype de l'entrepreneur* ? Comment l'appréhende-t-on dans différentes cultures ? En se posant cette question, on arrivera probablement à *une notion floue* : floue *par nature* et non seulement par manque d'approfondissement de la recherche : s'il y a beaucoup de variations d'un phénomène, il faut peut-être se contenter de le considérer comme un « nuage » c'est-à-dire *un objet à contours indéterminés*. N'est-ce pas le cas de *tous* les archétypes (la mère, le maître, l'enfant, la fontaine de jouvence). L'imaginaire peut librement jouer avec et y projeter ses propres images tout en restant dans un paradigme de base qui fonde l'identité de l'archétype. Celui-ci est une sorte de modèle, un « pattern » de base.

Considérons ici l'entrepreneur tout d'abord comme *une façon d'être au monde*: il ne se contente pas du monde tel qu'on le trouve, mais se propose de l'*entreprendre*, le prendre entre ses mains pour le transformer, ce qui ne va pas sans une certaine violence faite aux choses et aux êtres.

L'imaginaire suscité sur cette base est *ambigu*. L'entrepreneur est à la fois :
- un héros, parfois solitaire, qui trace son chemin par un travail acharné fondé dans une foi inébranlable dans la valeur de son projet; il ne se laisse décourager par rien et impose son projet au monde pour apporter la prospérité et le bien-être aux humains ;

- le fils de CAÏN l'agriculteur, qui tue son frère, nomade et paisible, et se trouve à l'origine de toute une lignée de transformateurs de la terre comme son fils Toubalcaïn, le premier forgeron mythique, transformateur de métaux.

Ce deuxième aspect imaginaire très ancien de l'entrepreneur est illustré par un manuscrit du XIVe siècle :

Speculum humanae Salvationis (Fol. 25v), Autriche

Österreichische Nationalbibliothek

Inventarnummer: Cod. Nr. S. N. 2612

Figure 1 : Forger le fer (transformer le monde) est à la fois source de progrès et de prospérité et amène la mort aux hommes (les armes !) et à la nature. Ici le forgeron produit les clous qui serviront non seulement pour faire des meubles, mais aussi pour clouer le Christ sur la croix.

Les cultures africaines continuent de considérer le forgeron comme un être fascinant et dangereux. Le Dieu Ogun chez les Yoruba - Gu chez les Fon et les Ewe - est à la fois le dieu des forgerons et de la guerre. Aux alchymistes s'attache également une réputation « sulfureuse » fondée sur l'idée qu'ils n'acceptent pas la nature telle que dieu l'a crée, mais qu'ils la transforment, la soumettent à leur pouvoir.

De nos jours, l'entrepreneur est toujours entouré d'une aura trouble : il apporte la prospérité, mais aussi l'exploitation de l'homme par l'homme, une relation inégale, car il soumet autrui à son pouvoir et sa volonté pour atteindre ses buts. En ce moment la mouvance altermondialiste concentre les attitudes négatives envers l'entrepreneur et l'économie libérale dans son ensemble, oubliant quelque peu la nécessité absolue de l'économie et de l'organisation économique pour simplement survivre. Cependant il paraît légitime de se demander *quelle figure de l'entrepreneur nous voulons privilégier*. Ne devons-nous pas inventer un entrepreneur d'un nouveau type pour le 21ème siècle ?

Dannequin (2006 p.120) caractérise l'entrepreneur (d'après Schumpeter) par sa principale

fonction, l'innovation :

Schumpeter construit une théorie de l'entrepreneur qui ne correspond pas à l'acception usuelle. L'entrepreneur est à la fois une fonction et l'agent exerçant cette fonction. La fonction d'entrepreneur n'est pas la fonction de manager qui « *dirige une firme sur une ligne établie* », ni la fonction de capitaliste ou plus précisément du bailleur de crédit qui supporte le risque ; il n'est pas non plus, en général, l'inventeur du bien ou du processus introduit. De plus, la fonction endossée par l'entrepreneur-agent n'est ni unique ni durable : mettre en route une innovation requiert une fonction de management, de financement etc. L'entrepreneur-agent peut d'ailleurs accomplir plusieurs fonctions, mais seule l'innovation fait de lui un ... entrepreneur. »

Cette description de la fonction principale de l'entrepreneur renvoie à l'esprit d'initiative, une des compétences clé et transversales (soft skill) que l'UE voudrait voir développé dans le Lifelong Learning au service de l'Europe économique basée sur les savoirs. En ce qui concerne l'imaginaire et les motivations de l'entrepreneur, Dannequin écrit, en se référant toujours à Schumpeter :

« Il rêve de « *fonder un royaume privé* » Ce qui l'anime se compare avec les sensations ressenties par des sportifs (de haut niveau sans doute) comme au cours d'un combat de boxe, ou bien encore par les militaires. Le profit ne constitue ici guère plus qu'un indice de réussite, d'ailleurs incertain et temporaire. » (122)

Ces caractéristiques correspondent bien à l'imaginaire des étudiants, dévoilé lors des productions artistiques et des entretiens au cours du projet Art'titude. Ainsi un des collages, produits par un groupe de six étudiants, symbolise un parcours de professionnalisation de l'entrepreneur. Il aboutit à l'image du Roi Soleil. Ailleurs, on trouve une photo de Cassius Clay en panoplie de boxeur. C'est comme s'ils avaient lu le livre de Dannequin ! Dans les six tableaux-collages produits, l'argent tient une place assez faible à côté des symboles suggérant la *reconnaissance sociale comme des articles de luxe fétiches du pouvoir* comme les vêtements de luxe, les grosses voitures, les belles femmes…. L'enjeu principal semble plus de l'ordre des satisfactions narcissiques (le regard des autres !) que la satisfaction des besoins de base. Le désir du glamour prime sur le besoin d'une sécurité par l'argent. Plusieurs jeunes hommes disaient dans les entretiens qu'ils devenaient entrepreneurs à cause des « poussées d'adrénaline » que cela leur promettait : « C'est excitant, on n'est pas dans une routine, on relève des défis tout le temps et on ne doit pas flancher ! »

Si des traits héroïques imprègnent l'imaginaire de l'entrepreneur, cela ne veut pas dire que concrètement ces jeunes se sentent prêts à entamer l'aventure et à passer à l'acte dans un futur proche. Ils espèrent qu'ARISTA, dont le slogan publicitaire est « ARISTA, l'école où les projets prennent vie » tiendra sa promesse et leur permettra de devenir des entrepreneurs à

succès. La question est *comment*. Ils se posent eux-mêmes beaucoup de questions à ce sujet. Ce qui veut dire qu'ils se sentent parties prenantes dans leur formation… contrairement à ce que l'on pourrait penser devant le refus de certains d'apprendre pour d'autres raisons que pour avoir de bonnes notes. Le fait que c'est une formation qui coûte relativement cher joue peut-être un rôle : « investir » 20 000 € pour un bout de papier même labellisé « Licence » et ensuite rater son projet d'entreprise serait sans doute contre-productif pour le « narcissisme entrepreneurial » et une triste fin du rêve grandiose (et un peu ironique dans le tableau !) du Roi Soleil !

1.3 Comment alors penser la professionnalisation des entrepreneurs ?

D'après Drucker (1993, p.19)[188], l'innovation en tant que compétence essentielle de l'entrepreneur *s'apprend* :

« Innovation is the specific tool of entrepreneurs, the means by which they exploit change as an opportunity for a different business or a différent service. It is capable of being presented as a discipline, capable of being learned, capable of being practiced. Entrepreneurs need to search purpusefully for the sources of innovation, the changes and their symptoms that indicate opportunities for successful innovation. And they need to know and to apply the principlrs of successful innovation. »

Tout d'abord comme un processus qui a peut-être un début mais pas vraiment de fin, comme toute professionnalisation autour d'une activité complexe:

« Travailler les valeurs, c'est travailler le processus de professionnalisation. Se professionnaliser indique forcément un travail sur soi, quelque chose de l'ordre du processus, de l'ouverture de possibles, de l'assouplissement du su. Il n'y a pas de moment où on est professionnalisé. La professionnalisation n'est pas un état, c'est un processus inachevable qui évolue au fur et à mesure que la personne évolue également dans son milieu professionnel. »[189]

Que cherche-t-on à faire en se professionnalisant en tant qu'entrepreneur ?

- *Apprendre à répondre à des exigences de clients dans les règles de l'art ?*

Certes, l'entrepreneur doit se conformer aux attentes des clients potentiels, mais il peut aussi

---

[188] Drucker P.F. (1993), *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles.* New York: HarperBusiness.

[189] Vial M. (2005). Travailler les valeurs professionnelles ou comment se professionnaliser. *Soins Cadres N°53* (février 2005), 27 – 30

espérer influer sur ces attentes, séduire les acheteurs potentiels de ses produits pour qu'ils les désirent. C'est l'aspect marketing, un axe fort dans la professionnalisation des entrepreneurs, car sans produits ou services à vendre, l'entreprise ne peut pas vivre. Il lui faut donc *du flair*, de la *vision*, une *habileté relationnelle*, des *savoirs psychologique*s et *la capacité d'analyser des situations*.

- *S'adapter à des procédures prescrites en situation ?*

De prime abord, « s'adapter » semble très éloigné du profil de l'entrepreneur. Si sa principale caractéristique est sa *fonction innovante*, l'adaptation au prescrit n'est probablement pas son fort. Cependant, en Europe comme de plus en plus ailleurs, on entreprend *dans un cadre*, et ne peut rien faire sans être prêt à accepter un nombre toujours croissant de contraintes bureaucratiques, légales et de qualité. Presque rien de cela n'est négociable. Si on ne prend pas la fuite en se délocalisant, il n'y a que deux solutions : s'adapter ou tricher (ce qui augmente la prise de risque). Lors des jeux « casino » proposés par Art'titude un jeune homme trichait systématiquement et amassait ainsi beaucoup de monnaie de singe. Interrogé par le cameraman il s'en vantait comme d'une ruse allant de soi pour un businessman. Il s'adapte en apparence à la situation, mais ruse pour avoir l'avantage sur les autres. C'est à interroger … En termes de compétences ou d'attitudes, on pense ici au *sens civique* et à une *fine connaissance du contexte culturel et institutionnel*.

- *Intégrer un référentiel de compétences ?*

Le succès de l'entrepreneur ne semble pas *reposer avant tout sur une acquisition traditionnelle de savoirs et de compétences*. Des ouvriers avec peu de formation formelle y réussissent et même de nombreuses personnes en échec scolaire. D'après l'INSEE, moins d'un tiers des hommes fondateurs d'entreprise sont diplômés de l'enseignement supérieur (contre tout de même 45,4 % des femmes)[190] . Dans l'espérance de survie de l'entreprise l'expérience pèse plus lourd que le diplôme.[191]

- *Devenir créateur dans un domaine particulier et que l'on connaît bien ?*

C'est probablement là qu'on trouve l'essentiel de l'esprit d'entreprise : s'autoriser à créer, à

[190] source INSEE pour 2006 : http://www.statapprendre.education.fr/insee/entreprises/quand/quandcreateur.htm

[191] Fabre, V. & Kerjosse R. (Janvier 2006), Nouvelles entreprises, cinq ans après : l'expérience du créateur prime sur le diplôme. INSEE Première N° 1064.

transformer le monde, c'est prendre la place des dieux. En réclamant un rôle de créateur l'homme transgresse, et c'est à cela que le mythe de Caïn[192] et de ses fils renvoie. Contrairement au berger nomade et cueilleur de fruits sauvages qu'est Abel, Caïn se fait sédentaire, cultive la terre (mère nourricière qu'il blesse en la labourant) et entame un chemin qui le fait sortir du cycle répétitif des mondes pour entrer dans l'ère du projet (dans une logique linéaire). Prométhée, en Grèce, fait de même, en volant le feu aux Dieux. Ce processus dit « d'*autorisatio*n » a été travaillé en profondeur dans les Sciences de l'Éducation sur la base des théorisations de Jacques Ardoino concernant le sujet et ses étapes de maturation[193]. Caïn est condamné à une forme de nomadisme différente de celle d'Abel qui suit ses troupeaux au gré des saisons. Il porte désormais une marque sur le front qui le désigne à la fois comme initié (sujet auteur) et comme un être dangereux et répréhensible qui a tué son frère dans un esprit de compétition et de jalousie. Caïn exprime une sorte de « narcissime transcendental » : son problème est de se faire *reconnaître* par Dieu. Ce dernier, en préférant Abel, incarnation de la tradition en accord avec des façons de vivre millénaires, frustre Caïn et le pousse à la révolte. Cette frustration le rend créatif et lui permet d'emboîter le pas au Dieu créateur. Caïn a un équivalent grec : Prométhée, après avoir volé le feu de l'intelligence créative aux Dieux, est attaché sur des rochers (à la terre) et l'aigle de Zeus, avec le foie, lui arrache ses forces vives qui pourtant se renouvellent sans cesse.

Il paraît facile d'interpréter ces mythes en fonction de l'imaginaire s'attachant à l'entrepreneur, mais revenons à la question de la professionnalisation qui, sous l'angle abordé ici, se présente comme une problématique d'*autorisation,* c'est-à-dire de *maturation du sujet*.

Dans le projet Art'titude, la problématique de terrain identifiée par l'équipe pédagogique ne diffère de la question du chercheur que dans le sens, que pour elle, il s'agissait de *mettre en œuvre*, tandis que le chercheur cherche à *conceptualiser* et à comprendre, ce qui implique une autre posture.

Nombre d'indices permettent le diagnostic que pour l'équipe des professeurs d'ARISTA, il

---

[192] Caïn (Le mot hébreu qayin peut signifier « forgeron » ou encore, à l'aide de la racine qnh « j'ai acquis » (cf. Gn 4,1).) est un personnage de la Bible et du Coran. Fils aîné d'Adam et Ève, il est considéré par les judéo-chrétiens comme le premier meurtrier de l'histoire[1] en tuant par jalousie son frère cadet, Abel. (source wikipédia)

[193] Ardoino, J. (1983) Polysémie de l'implication. L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales, Pour, n° 88, PARIS, pp 19 à 22 et

- (1993).L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Analyses et Pratiques de formation, Paris VIII*, n°25-26

s'agissait bien de *provoquer chez les étudiants un processus d'autorisation*, un changement profond de la façon des étudiants de se concevoir eux-mêmes :

- Les professeurs perçoivent les jeunes comme des êtres « entre deux » : parfois ils les appellent « les élèves » parfois « les étudiants ». Questionnés à ce sujet, ils sont unanimes à considérer qu'il serait « *préférable de les considérer comme des étudiants* ».
- Ils se plaignent que les projets d'entreprise présentés ne sont pas des œuvres authentiques et originales, mais de timides imitations.
- Ils savent implicitement que les dynamiques du sujet se jouent à plusieurs, et que pour s'autoriser le sujet dépend aussi du regard porté par d'autres sujets. Mettre les étudiants sous tension en leur demandant de présenter leurs œuvres à la fin était un défi, une relative violence, qui devait en même temps leur permettre de se débarrasser de leur timidité excessive, de se mettre à l'épreuve en acceptant de se montrer dans l'imperfection.

Cela ne va pas de soi, car au fond, pour les étudiants, il s'agit d'endosser un rôle pour lequel la plupart ne se sentent pas du tout équipés en sortant du lycée où l'on ne leur a jamais demandé autre chose que d'obéir à des instructions et de se conformer à des normes. Certains jeunes ne peuvent même pas se concevoir comme *auteurs d'un cahier d'itinérance*, support de réflexion et de travail sur soi, recommandé aux étudiants par l'équipe pédagogique. « Ce n'est pas noté. Donc : ça ne fait pas de sens de le faire ! » dirent un certain nombre d'entre eux après l'explication de la consigne. On ne leur a pas appris à *décider en fonction du sens, mais en fonction de la conformité imposée*. C'est le signe sûr d'une mentalité – espérée provisoire - d*'agent*, d'exécutant, même pas d'acteur, dans la trilogie ascendante « agent, acteur et auteur » d'Ardoino.

1.4 Effets « hologrammatiques » entre l'équipe pédagogique et le groupe d'étudiants

« Le principe d'organisation hologrammatique nous permet de concevoir la singularité de l'individu qui est dans le tout, par rapport aux autres individus et par rapport au tout. » (Morin 1990, p.266)[194]

Ainsi, la relation de l'équipe au projet et celle des étudiants au même projet Art'titude reflètent le même sentiment de risque de non maîtrise. Les deux groupes acteurs ressentent le séminaire aussi comme un défi à leur créativité. Les deux subissent certaines contraintes – pas exactement les mêmes – à partir d'un cadre institué qui contient le projet. Les

[194] Morin E. (1990), Messie, mais non. Arguments pour une méthode. Colloque de Cérisy. Paris : Seuil, 254 – 268.

« débordements » joyeux et bon enfant des enseignants lors d'une « évaluation à chaud », agrémentée d'huîtres fraîches et de Muscadet sur Lie, faisait écho à la course d'orientation modérément dionysiaque (un oxymore, oui) des étudiants. L'entre-les deux élèves/étudiants se déclinait, au niveau des professeurs, comme un entre les deux d'enseignants/maîtres du jeu.

Pour opérer un changement en profondeur - qui ne se décrète pas - il convient *d'aménager des conditions*. Les professeurs d'ARISTA ne s'étaient jamais lancés dans une telle aventure avec un si grand groupe d'étudiants dont ils ignoraient pour la plupart encore jusqu'au nom. Il y avait donc un fort sentiment de risque chez les porteurs d'initiative liés à ce projet. Cette anxiété les amenait à mettre en place une contre stratégie. Pour ne pas perdre la maîtrise, ils ont fait signer aux étudiants une « Charte de bonne conduite » (une liste d'admonestations et d'interdits ainsi que l'énumération des sanctions en cas d'infraction). Ils ont également décidé de « bourrer » l'emploi du temps au point que les étudiants n'auraient ni le temps ni la force de « faire des bêtises », ne voyant pas que décréter un cadre aussi contraignant risquait de nuire à une certaine *dimension transgressive indispensable à l'autorisation*. S'autoriser n'est pas qu'une question de résolution de problèmes, mais aussi de transgression et de négatricité (Ardoino 2001)[195]. Or, dans les faits il n'y eût que très peu de débordements du cadre, et du coup aussi une créativité très sage, dans les limites du souhaité ! Le processus d'autorisation n'a certainement pas abouti chez la plupart … mais probablement, d'après les rapports individuel de séminaire, bien plus souvent il y eût un remaniement de la posture du sujet vers *l'acteur*.

Si, avec Wittorski (2005, p.30 - 31)[196], nous distinguons trois logique dans le processus de professionnalisation (le *développement identitaire*, le *transfert de savoirs* et le *développement de compétences*), ce sont avant tout la première et, dans une certaine mesure, la troisième qui concernent le projet Art'titude. Il convient, pour bien comprendre l'arrière-plan théorique, de distinguer entre *identité* et *sujet*. Touraine (2005, 165 - 166) écrit :

« Le sujet se forme dans la volonté d'échapper aux forces, aux règles, aux pouvoirs qui nous empêchent d'être nous-mêmes, qui cherchent à nous réduire à l'état de composante de leur système et de leur emprise sur l'activité, les intentions et les interactions de tous. […] Il n'y a

195 Ardoino, J. (2001) L'humain, le vivant et le vécu . Prétentaines , " Le vivant ", n° 14-15, Montpellier, téléchargé sur http://jardoino.club.fr/publications_2.htm

196 Wittorski R. (coord. 2005) Formation, travail et professionnalisation.Paris : L'Harmattan. Action & savoirs- rencontres.

de sujet que rebelle, partagé entre colère et espoir. »[197]

Il ne se sent pas très à l'aise avec la logique identitaire trop institutionnalisé (« le mot me fait plus peur qu'il ne m'attire » p.167). Par ailleurs, Maalouf, dans son ouvrage sur l'interculturel (2001), décrit le jeu des identités multiples dont chaque individu est porteur.[198]

Par une identité, on est comme « assigné à résidence ». On en est prisonnier dans une certaine mesure, car exposé à des attentes sociales précises. Pour le sujet dans le sens où le comprend Touraine, il en va tout autrement. Pour lui, le sujet est *la* force instituante. Or, on peut nouer à cette distinction entre identité et sujet des pratiques de professionnalisation distinctes : D'habitude on distingue de façon plus ou moins floue entre formation et éducation professionnelle. Ne peut-on pas penser que tout ce qui concerne l'acquisition de savoirs et de compétences techniques relève de la formation, tandis que l'autorisation (dans le sens ardoinesque du mot) et l'autonomisation, notamment via le développement des compétences transversales, relèvent de l'éducation ? L'éducation dans ce sens serait plus un « éveiller à » et un « mettre en situation de » que la transmission d'un modèle précis. Le formateur éducateur s'abstiendrait du guidage pour se faire accompagnateur. [199]

1.5 Alors, comment interpréter ce projet Art'titude ?

Dans son livre, passionnant, sur la création artistique, le psychanalyste Didier Anzieu écrit, à propos d'un passage de vie difficile, à caractère existentiel :

« La re-création d'une aire transitionnelle est une condition nécessaire (mais non suffisante) pour permettre à un individu, à un groupe, de retrouver la confiance dans la propre continuité d'être, dans sa capacité d'établir des liens entre lui-même, le monde, les autres, dans sa faculté de jouer, de symboliser, de penser, de créer. » " (Anzieu D. 1981)[200].

Le « transitionnel », concept créé par le psychanalyste anglais D .S. Winnicott, se rapporte principalement à une phase de la petite enfance quand l'enfant se détache du sein maternel pour aller vers plus d'autonomie. Frustré dans sa toute puissance sur l'autre, il porte sa fascination temporairement sur un autre objet, un doudou ou son pouce par exemple, qu'il « hallucine » en objet désiré.

---

174 Touraine A. (2005), Un nouveau paradime. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui. Paris Fayard.

198 Maalouf A. (2001), Les identités meurtrières. Ed. Livre de poche.

199 Vial M. & Mencacci N. (2007), L'accompagnement. professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une . fonction éducative. Bruxelles : De Boeck.

200 Le corps de l'œuvre. Paris: Gallimard

Par analogie, on a parlé ensuite d'*espace* (Winnicott) et de *temps transitionnels* (de Goninck, 2003)[201]. Chaque fois il s'agit d'un entre-deux fortement investi d'imaginaire et qui facilite le passage. Resweber (2000)[202] explicite le « transitionnel » pour la formation :

> «C'est, en effet la même logique qui se répète ici et là, dans les diverses pratiques de formation: affrontement d'une rupture, gestion d'un passage, réalisation d'un déplacement […] Expériences où nous sommes confrontés à vivre une rupture qui nous enjoint de faire le deuil d'une image de nous-mêmes. Nous voici contraints de quitter l'univers symbiotique de nos sécurités, pour nous instituer dans l'univers symbolique auquel nous cherchons à nous arrimer. Dure épreuve de se partir ainsi sans autre justification que le sentiment qu'il n'est plus possible de continuer comme avant… la situation exceptionnelle du nourrisson est le symbole d'une même condition humaine partagée par l'adolescent, le malade, l'ami, l 'émigré, l'isolé, le prisonnier, le vieillard, le persécuté, le demandeur d'emploi, le croyant quand il est amoureux. » (Resweber 2000 p.50)

Il y a une dimension de dialogue, de négociation, de transaction ne serait-ce que de soi avec soi là-dedans : « […] l'objet transitionnel naît du dialogue: […] marque d'un travail d'interprétation. […] Il fait partie d'un processus de symbolisation inachevé: il sanctionne une œuvre et en propose une autre. » (Resweber 2000 p.49)

Dans le séminaire Art'titude, il semblait – superficiellement – qu'il s'agissait de créer des cerfs-volants, des spectacles et des collages sur la thématique de l'entrepreneur. En réalité ce n'était pas ça qui était demandé aux étudiants, mais, bien entendu, un travail sur eux-mêmes. Certains comprenaient bien qu'ils n'étaient pas à Barcarès pour faire des travaux manuels ou pour s'amuser « façon colonie de vacances » (jeune fille lors d'un entretien). L'équipe avait d'ailleurs choisi de les traiter en cela comme des adultes, c'est-à-dire de *les associer à ce projet de formation qui était malgré tout le leur*, même s'il avait été pris en charge et mis en forme par les enseignants : à l'origine il y avait bien la demande des jeunes : *formez-nous à l'entreprenariat* !

Comment qualifier la pédagogie (andragogie) mise en œuvre ? D'un côté c'est une *pédagogie par projet*, une expérience *de learning by doing*. Mais d'un autre côté ça dépasse la plupart des exemples d'une telle pédagogie active par sa *dimension existentielle*. Il ne s'agissait pas de faire preuve de compétences ou de savoirs précis à la fin du dispositif . L'important était d'y avoir participé et de s'être « prêté au jeu » et, surtout, *d'avoir changé de posture*. Car c'était aussi *un jeu*, c'était beau, léger, rafraîchissant : on y riait beaucoup, l'enthousiasme y régnait. « C'était tellement différent de l'école » disaient plusieurs étudiants lors des

---

201 dans Ascher F. & Godard F. Éds (2003) Colloque de Cerisy Modernité : la nouvelle carte du temp.s La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube – DATAR.

202 Resweber, JP.(2000).*Le Transfert: Enjeux cliniques, pédagogiques et culturels.* Paris : L'Harmattan.p.50

entretiens ! En quoi précisément ? « Ce n'est pas desséchant, les profs sont des êtres humains et nous traitent comme des êtres humains ! » Être reconnu et touché dans sa dimension humaine, voilà ce qui est décisif pour trouver la force du changement de posture du sujet qu'il fallait opérer.

Pour beaucoup Art'titude était ce que Rémi Hess appelle un moment « d'intensité dans la vie du sujet », un « moment pédagogique » :

« Le *moment pédagogique*, c'est un moment où exceptionnellement le projet du maître rencontre le projet de l'élève. Dans une histoire pédagogique, cela survient parfois que l'offre et la demande soient en phase. On apprend alors très vite! Dans l'histoire du sujet, Francis Lesourd parle de *moment privilégié*, dans lequel le sujet adulte refonde ses projets et ses perspectives de formation. »[203]

C'est bien un moment fondateur qui sera la base de la suite du processus de formation. Cela est confirmé par une lettre de la responsable de formation au chercheur deux mois après Art'titude. Elle y écrit :

« Tout va toujours très bien avec nos premières années. Ils reparlent systématiquement de cette expérience à tous les futurs étudiants qu'ils rencontrent. Globalement les premiers projets présentés soit par leur forme, soit par leur fond, sont plus créatifs que par le passé. »

Une pédagogie visant à *faciliter le passage du sujet d'un état existentiel à l'autre* pourrait à juste titre être appelée *une pédagogie initiatique*. De telles pédagogies initiatiques, basées sur une sagesse tirée de l'expérience réfléchie existent dans toutes les cultures où l'on pratique l'initiation des jeunes à un moment donné de leur adolescence pour leur faciliter le passage à l'âge et surtout au rôle de membre adulte de la tribu. Pour des raisons culturelles - l'allergie française à tout ce qui peut à tort ou à raison évoquer le religieux et, pour certains même la dimension spirituelle de l'homme - nous allons l'appeler plutôt *pédagogie transitionnelle*, mettant ainsi l'accent sur sa fonction première et existentielle de *passage*. Elle est à sa place dans les processus d'élaboration identitaire, là où il ne s'agit pas seulement d'élargir la gamme de ses savoirs et de ses habiletés mais de refonder sa façon d'être au monde. Il s'agit bien d'une pédagogie initiatique, s'exprimant dans des pratiques universelles décrites par les anthropologues. Dans Art'titude on trouve de nombreux indices que l'on trouve aussi décrits, adaptés à d'autres contextes culturels, pour les rituels initiatiques[204] :

---

[203] Hess R.& Illiade K.(Eds. 2006). *Les moments pédagogiques.* (Janusz Korczak) suivi de *Le moment du journal et journal des moments* (Hess & Illiade). Paris : Éd ; Anthropos

[204] Van Gennep, (1969 rééd.), *Les Rites de passage. Etude systématique des rites de la porte et du seuil,*

1) La semaine se passe dans **un lieu isolé, bien délimité, loin de la vie habituelle** (Paris): C'est un espace transitionnel (élaboratif, de passage), réservé aux *initiateurs,* aux *néophytes*. et, exceptionnellement, au chercheur qu'on cherche à faire passer pour un accompagnateur parmi d'autres (dans le descriptif du projet distribué aux étudiants).

2) Les **éléments** et leur symbolique transformatrice étaient fortement intégrés dans le dispositif: l'eau par les sports aquatiques; l'air (accrobranches et cerf-volant); la terre (accrobranches et vachettes), le feu (seulement sous la forme des « feux de la rampe » lors d'une soirée « vernissage » où les étudiants devaient présenter leur travail aux autres …. ce qui, pour certains, était une véritable *épreuve du feu*)

3) **Masques, faux-semblants, tricheries et subterfuges**: Il y avait 3 ateliers de théâtre, un atelier de SLAM, une soirée « jouets gonflables », une soirée « jeux de fortune». Tous les jours les étudiants étaient amenés à jouer avec les rôles et les identités … Tout était réuni pour créer, sous forme de jeux des déplacements identitaires, des expérimentations individuelles et collectives.

4) « **Affronter le taureau** » avait été le moment le plus dangereux physiquement. Un jeune homme avait été attaqué avec suffisamment de violence pour avoir ses vêtements déchirés et saigner un peu. Des bleus et des bosses étaient le lot de la plupart des plus audacieux, filles comme garçons.

Face à la bête, il s'agit d'accepter l'imprévu, le non-maîtrisable, de se faire confiance en situation, ne pas craindre le ridicule, vouloir se dépasser. Le temps de vachettes était un moment très intense qui a marqué les étudiants. On le voit dans leurs rapports de séminaire écrit à la fin du séjour. Comment ne pas penser à la culture minoenne et au double saut périlleux que devaient exécuter les jeunes gens et filles lors de leur initiation guerrière dans la Crète d'il y a 2500 ans ?![205]

5) **La nuit avec son double caractère extatique et contemplatif.**

Lors d'une course d'orientation nocturne, les étudiants se sont déchaînés et mis à courir

---

La Haye, Mouton,.

et Eliade, M. (1992 rééd.) *Initiation, rites, sociétés secrètes*. Paris : Gallimard Folio.

[205] Conrad J.R.(1978), *Le culte du taureau*. Paris : Éd.Payot, Bibliothèque historique

dans tous les sens en poussant des cris de joie. C'était l'excitation faisant contrepoids à la très grande concentration de la journée et exprimant le sentiment de triomphe après le jeu de vachettes qui avait demandé beaucoup de courage à certains. Ce moment dionysiaque, ressenti comme assez inconfortable par les plus rationalistes (apolloniens) des enseignants, évoquait fortement les processions dionysiaques de la Grèce antique ; et cela sans alcool et – mais c'est difficile à savoir – apparemment sans beaucoup de débordements sexuels, ce qui paraît extraordinaire vu l'âge des participants !

Il y eût d'autres moments nocturnes, plus contemplatifs, pour certains promeneurs qu'on voyait aller au bord de la mer ou rêver sur un banc aux dernières lueurs du jour, quand le temps et les horaires serrés le permettaient.

Voici ce que G. Pineau (2000, p.117) écrit de la nuit : « expérience unique d'autoformation. La nuit contracte l'espace, dilue les formes, mélange l'intérieur et l'extérieur, l'objectif et le subjectif, le réel et l'imaginaire. Elle bouleverse les repères du moi visuel. C'est une écoute tendue de silences et de bruits invisibles qui ne se laissent pas clairement repérer mais qui créent des formes inédites de coexistence entre soi et le monde. Ces formes sont traversées et constituées par des va-et-vient accélérés et incontrôlés entre intériorisation et extériorisation qui dissolvent les objets, les sujets (…) Autoformation de formes par mixages inextricables de pulsions et d'impulsions externes et internes. »[206]

Cette description montre la nuit comme un moment transitionnel propice au libre jeu de l'imaginaire à la fois effet et moteur des remaniements identitaires.

6) **Certains moments de la relation aux « initiateurs ».** Ceux-ci, n'étant pas au clair sur le rôle exact à jouer, se sont fiés à leur intuition: la plupart ont su garder un équilibre remarquable entre proximité et distance dans la tradition du double rôle du « maître » censé *déstabiliser* et *contenir*, selon le moment, pour faciliter le passage. Une étonnante dédramatisation de leur rôle par un jeu impromptu eût lieu lors de la soirée de vernissage. S'étant préparés au dernier moment, ils ont mimé une chanson pleine d'humour et d'auto-dérision, provoquant ainsi un effet libératoire chez les étudiants, de façon retenue toutefois, et sans casser les dynamiques de transfert si essentielles en formation. Les étudiants se disaient fortement touchés par cette contribution-surprise. Introduire du jeu et de l'humour dans certaines relations « existentielles » est important: Éduquer, c'est aussi séparer, rendre autonome ![207] Dans les dispositifs initiatiques traditionnels il y a parfois un équivalent à cela.

2.0 Une pédagogie transitionnelle en formation professionnelle ?

2.1 Comment situer la pédagogie transitionnelle par rapport au traditions initiatiques anciennes

Tout d'abord, même en Europe, l'idée d'une telle pédagogie n'a rien de révolutionnaire. Dans le compagnonnage, avec ses *phases*, ses *degrés de reconnaissance professionnelle* et ses *maîtres*, il en subsistent encore des traces. Par ailleurs, les diverses demandes sociales envers le coaching et l'accompagnement professionnels relèvent probablement d'un besoin de changement plus profond et accompagné non satisfait par des approches traditionnels de transmission de savoirs et d'habiletés techniques.

Chez les jeunes, il y a souvent comme un besoin d'explorer ses limites en courant des dangers, en prenant des risques:

"La montée des « sports libres » est alors interprétée comme une réaction contre-culturelle ou déviante face à l'aseptisation des sports institués. En valorisant une culture du risque et de l'évasion, ces pratiquants seraient les contestataires en actes ou les laissés pour compte de la société. » (Barthélémy 2002, p.84)[208]

Barthélémy analyse les processus caractéristiques des raids-aventure à l'aide de la *théorie des trois temps des rituels initiatiques* de van Gennep[209]:

1. isolement du quotidien (dépaysement, séparation) avec perte temporelle de son identité habituelle,
2. épreuve: l'immersion dans un monde différent, inhabituel et dangereux,
3. conquète d'un nouveau statut, d'une nouvelle identité qui se réintègrera peu à peu dans la vie de l'individu (cela continue après "l'épreuve").

L'anthropologue allemand Christophe Wulf (1998)[210], se fondant également sur van Gennep voit l'utilité des rites initiatiques dans l'aide q'ils fournissent aux individus, mais aussi aux collectifs, au moments de passage de seuils, car dans ces phases de changement ils permettent à la fois la transformation et garantissent la continuité:

"Des formes de stigmatisation de toutes sortes passent pour préparer à la promotion qui va suivre. On pourrait parler d'une pédagogie sui generis de l'état de seuil. Son objectif central, c'est la destruction de l'identité sociale qui avait jusqu'alors prévalu, la confection d'un stade

---

[206] *Temporalités en formation*, Paris, Anthropos

[207] voir à ce sujet Rufo, M. (2005), *Détache-moi. Se séparer pour grandir*. Paris: Éd. Anne Carrière

[208] Barthélémy, M. L'engouement pour les raids-aventure ou la société du risque transfigurée par le destin. *Sociétés N°77-2002/3* p.83 - 93

[209] Van Gennep, A. 1969., *Les Rites de passage. Etude systématique des rites de la porte et du seuil*. La Haye, Mouton.

[210] Wulf, C. (1998). Mimésis et rituel. *Hermes N° 22* . 153 – 162.

de vide intermédiaire et ainsi l'entraînement à une nouvelle identité. » (p.157)

A l'aide de processus mimétiques (l'imitation d'un modèle existant) l'individu et le groupe des néophytes trouvent la place à la fois pour l'écart et la mise en forme dans ces moments de "dramatisation du social".

E.H. Schein, en se référant à Kurt Lewin, arrive, lui aussi, à un modèle très proche du changement avec ses trois phases du *defreeze*, *move* et *refreeze*.[211]

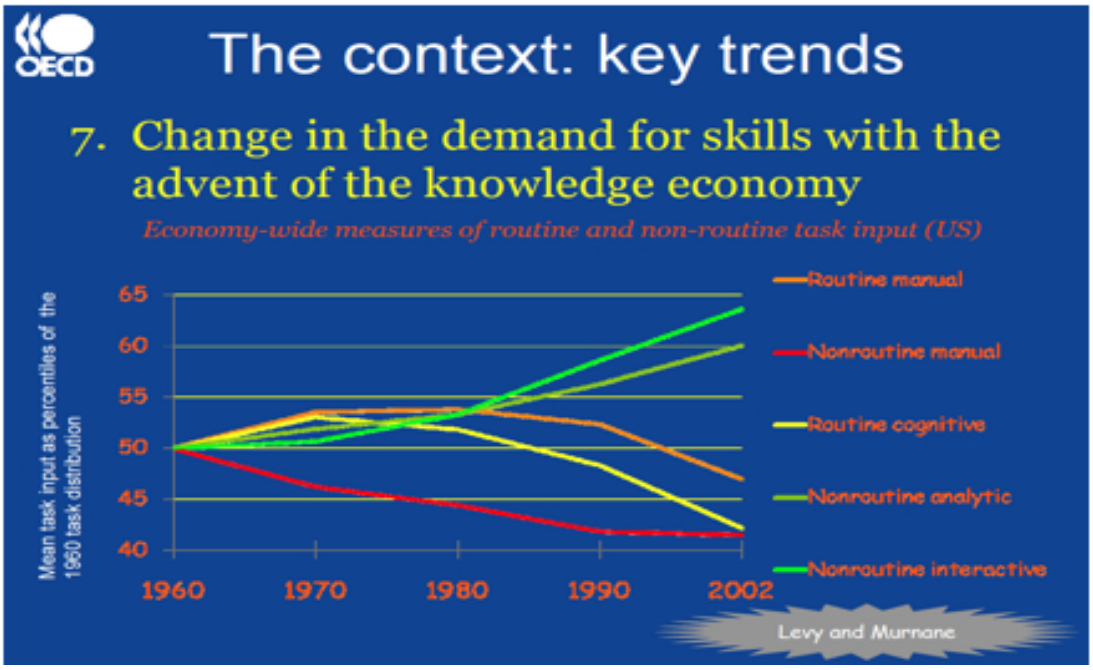

Figure 2: Tendances dans les besoins en compétences selon leur nature

Il y a une autre raison, sur un niveau plus systémique, qui devrait amener à ouvrir les systèmes et les pratiques éducatifs existants à une pédagogie transitionnelle: le développement des compétences transversales (ou soft skills): esprit d'entreprise, apprendre à apprendre, compétences relationnelles, sensibilité et expression culturelles), correspondant à un impératif économique démontré (voir figure 2). Ces compétences, de plus en plus nécessaires à l'évolution des métiers et des professions et aux travailleurs, auxquels la précarité impose une mobilité professionnelle et géographique sans précédent, relèvent au moins autant de la

posture (des attitudes) du sujet que de ses savoirs. Comme les professionnalités évoluent de plus en plus rapidement, la professionnalisation doit leur emboîter le pas en évoluant elle aussi !

2.2 Une pédagogie transitionnelle pour former des entrepreneurs ?

Lors d'un colloque à l'INRP (Septembre 2007), le sociologue Raymond Bourdoncle, en s'adressant aux enseignants, parle de professionnalisation dans le sens de *socialisation professionnelle*, disant qu'elle *«* relève de *l'initiation*, au sens des ethnologues, et même de la *conversion*, au sens religieux, qui donne accès à une nouvelle conception de soi. » [212] Claude Dubar (2000,p.112)[213] parle de « négociation identitaire » évoquant ainsi l'aspect processus. Cette idée d'initiation, associée à celle d'un relatif désenchantement (une rupture avec l'imaginaire idéalisant face à la réalité de l'exercice d'une profession), se trouve déjà chez Hughes (1966)[214] qui a une conception assez étroite du professionnel. Si l'entrepreneur n'est pas un professionnel comme un autre, mais un objet singulier par son indépendance particulière mais non totale (pensons aux financiers), on constate néanmoins qu'il a besoin de nombreuses compétences, qu'il a souvent une identité professionnelle forte, et qu'il y a des syndicats d'entrepreneurs qui ressemblent sur bien des points aux syndicats des professionnels. L'idée de professionnaliser les entrepreneurs dans le sens de leur proposer des formations ou des dispositifs d'accompagnement pour accélérer l'acquisition des compétences nécessaires ne paraît pas du tout absurde. Si cela ne s'est pas encore généralisé, il faut peut-être chercher les raisons dans la difficulté de saisir les *compétences exactes de l'entrepreneur* au-delà de celles d'évaluer la situation et ses opportunités et de savoir proposer et intégrer des innovation dans cette situation analysée. On peut supposer qu'il s'agit – plus que chez les experts auxquels l'entrepreneur est amené à faire appel – de *compétences transversales*, et au-delà des compétences, d'un « soi professionnel » bien particulier d'entrepreneur. Une pédagogie transitionnelle pour l'entrepreneur aurait pour but de favoriser chez l'étudiant *l'élaboration d'un soi professionnel « fort »* se déclinant à la fois en un *imaginaire de soi* et

---

[211] Schein E.H. (1995). Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. *Invited paper for a special issue of Systems Practice edited by Susan Wheelan, March, 1995*.

[212] Bourdoncle R. (2007). « La formation des enseignants : du métier à la professionnalisation ». conférence donnée lors de *Journées d'étude les 19 et 20/9/2007 l'INRP*. Téléchargé le 8/12/2008 sur http://www.inrp.fr/blogs/vst/index.php/2007/10/02/enseignant_un_metier_ou_une_profession

[213] *La socialisation.* Paris : Armand Colin.

[214] Hughes E.C. (1966), The professions in Society Dans Vollmer H.M.& Mills D.L.. Englewood Cliffs, *Professionalization*.New Jersey : Prentice Hall Inc.

en compétences transversales évoluant au gré de l'expérience en situation. La conscience de la nécessité de ce soi professionnel *« fort »* affleure très tôt à la conscience des étudiants, surtout en ce moment de crise généralisée avec ses dizaines de milliers de faillites dans l'ensemble des pays de l'OCDE et au-delà. Ne faut-il pas face à la détresse - et aux suicides - de nombreux entrepreneurs faire de la prévention et développer, si possible, de la *résilience* et de la *plasticité* chez ces jeunes envisageant de se lancer dans des aventures aussi périlleuses ? Or, savoir faire la part des choses, *trouver les ressources en soi pour rebondir* relève sans doute plus de constellations d'identité, des soi confirmés et possibles (Kaufmann 2004)[215] que de compétences spécifiques, à moins de développer la compétence clé dite « sociale » dans le sens de « faire avec soi et les autres ». Jusqu'ici le *souci de soi* n'est pas suffisamment présent dans les référentiels de compétences clé[216] ! Le schéma ci-contre (figure 3) tente une visualisation contextuelle de la pédagogie transitionnelle en situation de formation ou, plus largement et selon le dispositif, en situation de *professionnalisation*. Il ne peut pas cartographier *tous* les aspects entrant en ligne de compte, notamment les processus qui s'opèrent dans l'imaginaire, le « petit théâtre intérieur » qui prépare l'émergence d'une professionnalité capable par la suite d'agir en situation. « Le *self concept* est un instrument d'action et de changement. » écrit Kaufmann (2004, p. 178) après en avoir montré la construction par un jeu élaboré de transactions entre individus en quête de reconnaissance. « Il n'est pas d'action possible sans croyance aux identités que l'on s'invente. C'est la croyance qui produit l'énergie. » (197) Ces transactions, en grande partie implicites, se jouent essentiellement dans les interactions, à tout moment, et constituent une troisième dimension qui traverse l'ensemble du dispositif sans pouvoir s'exprimer dans le schéma. Le temps n'y est d'ailleurs pas un temps linéaire, mais comme un temps englobant avec des souvenirs et des anticipations qui se nouent dans des moments de densité existentielle justement en relation avec le passage à l'action. Lors des jeux scéniques et aussi dans les « moments de danger » lors des activités sportives on pouvait observer de telles activations identitaires : certains étudiants mimaient le torero dans l'arène face aux vachettes ou se donnaient des allures de King-Kong en évoluant sur les pistes aériennes d'accrobranches. Cela interroge bien sûr la question du transfert : dans quelle mesure ces jeux peuvent-ils influer sur l'élaboration d'une identité professionnelle comme celle de l'entrepreneur ? Il y a des chances que, comme on l'a constaté pour les acquis de l'expérience dans le cadre d'une VAE, une

[215] Kaufmann J.-C. (2004). L'invention de soi. Paris : Hachette. Littératures.

phase de réflexivité sur le vécu et une mise en lien avec d'autres situations soit favorable à la possibilité de transporter les schèmes d'action d'une famille de situations à l'autre[217].

Un autre aspect n'est pas figuré dans ce schéma orienté sur la professionnalisation au travers des compétences clé : c'est la dynamique des transferts et des contre-transferts entre les intervenants et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes. Il est pourtant à coup sûr actif dans ce processus dans lequel la reconnaissance par soi et par l'autre est si cruciale. Le jeu des regards portés, de la séduction mutuelle par les jeux de rôle et les situations drôles, l'humour et la joie à de nombreux moments n'entrent pas non plus facilement ni dans un schéma ni dans une analyse des relations entre les personnes. C'est trop personnel pour être facile d'accès en situation.

La figure du maître et l'ensemble de la relation maître-disciple à la base des rites d'initiation doivent être re-pensées si l'on ne veut pas glisser dans des archaïsmes voire des dérives sectaires. De nos jours une relation aussi autoritaire que dans les rituels anciens serait à juste titre considérée comme insupportable. D'ailleurs, les anthropologues et les psychanalystes ne s'y trompent pas. JL Siran (2002) voit dans certaines formes d'initiation "Un rapport habillé de feuilles et de fibres mais qui finit en s'affirmant crûment pour ce qu'il est : un rapport de domination."(p.285) Le schéma d'interprétation dont il se sert est celui, hegelien, de la relation dialectique entre maître et esclave avec des enjeux de reconnaissance à la base. Le stade ultime serait la reconnaissance du néophyte par le maître, qui serait le,prix à payer par ce dernier pour avoir lui-même une reconnaissance par un sujet maître, celle par un esclave ne valant rien.[218]

L'ambition de la pédagogie transitionnelle, contrairement à celle de ces rites initiatiques, n'est pas de transformer les étudiants, mais de leur fournir de quoi étayer leur processus d'enrichissement identitaire (élaborer de nouveaux soi possibles), ce qui peut se faire sans mise à mort simulée et sans marquage.

---

[216] À ma connaissance, le premier à l'avoir remarqué est Michel Vial (Université de Provence) lors d'un travail en groupe pour préparer un projet européen en 2005.

[217] Voir Lainé, A. (2005), *VAE, quand l'expérience se fait savoir*, Ramonville Sainte-Agne : Erès.

218 Siran J.-L., Initiation : pourquoi la violence ?, L'Homme 2002/2, N° 162, p. 279-289.

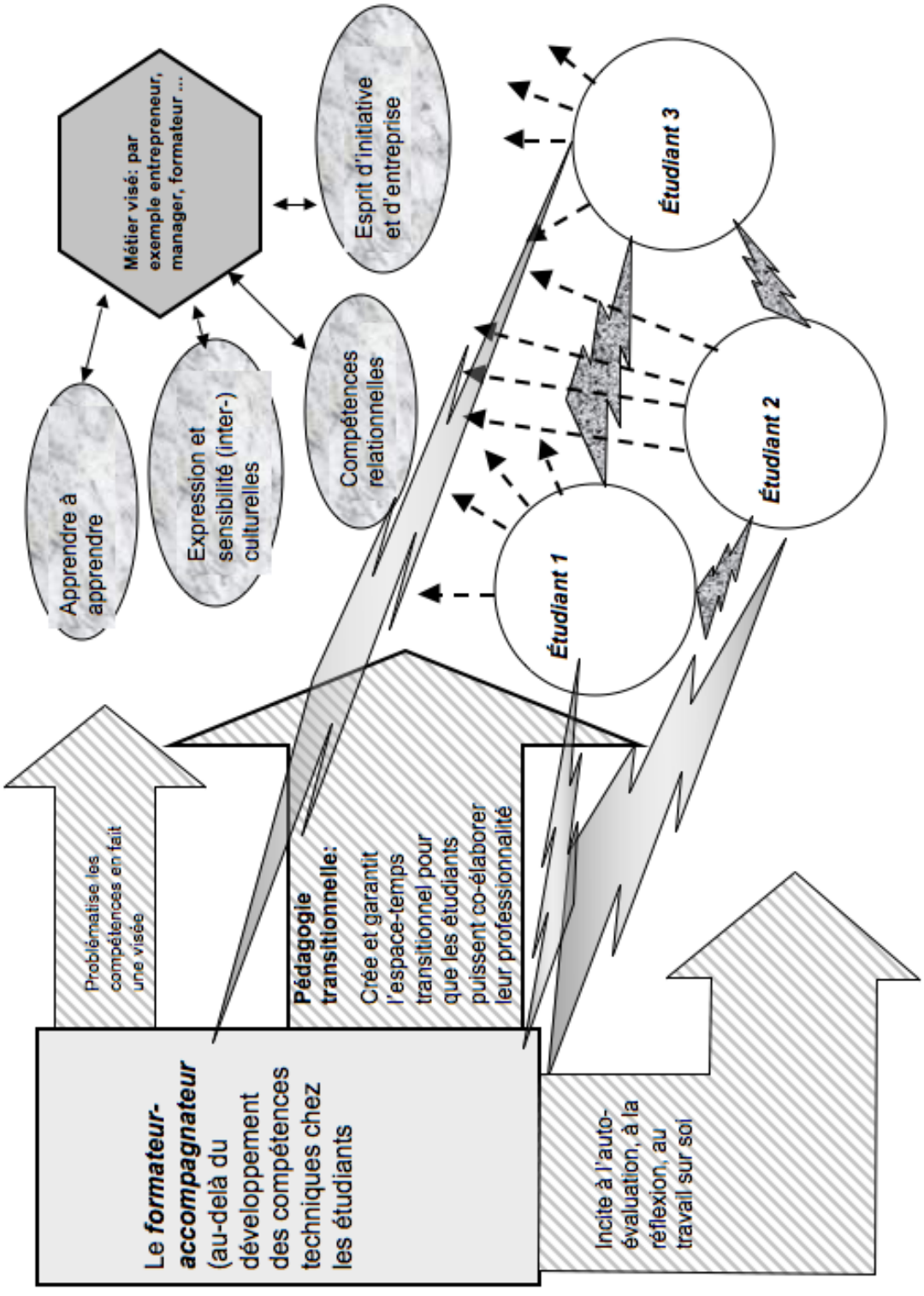

Figure 3: Configuration de la situation en pédagogie transitionnelle

Dans le schéma, l'agir professionnel du formateur-pédagogue-tuteur-coach-accompagnateur – selon le cas – est triple :

- Il **parle le processus de professionnalisation en référence aux compétences transversales** avec les « étudiants » (ou coachés, accompagnés …) et ce faisant, *travaille le sens de ce processus* avec eux. Cela ne peut en aucun cas être fait sur le mode d'une « instruction » ou d'une prescription quelconque, mais celui d'une *problématisation du sens*[219] qui est une condition indispensable pour l'appropriation et l'autorisation évoqués ci-dessus. Il s'agit ici plus d'une co-évaluation dans un cadre fourni par le formateur-accompagnateur que d'un dialogue didactique[220] qui, la plupart du temps, n'est qu'une forme déguisée de guidage. Or ce dernier réduit l'autre au rôle d'agent et provoque donc, par sa forme même, le contraire de ce qui est visé : l'autorisation et l'élaboration d'une identité professionnelle autonome. Une démarche de co-évaluation/problématisation permet, sans nier les statuts nécessairement différents entre formateurs et étudiants, mais en en mettant l'importance entre parenthèses, d'entrer dans un moment pédagogique particulier de *co-élaboration du sens et du personnage professionnel* où les enjeux de pouvoir sont éclipsés par les enjeux de la co-création. Même l'intervenant devrait en retirer des perceptions nouvelles sinon en sortir altéré dans son personnage professionnel propre. Ni le formateur routinier se vivant comme détenteur de savoirs accompli, ni le formateur débutant combattant son manque d'assurance par des démarches tendant vers la toute maîtrise, ne peuvent entrer dans la co-évaluation/problématisation véritable. Pour eux cela devient un trucage qui ne peut qu'être ennuyeux car joué d'avance. Au lieu de faciliter et de réguler, ils vont régulariser et normaliser, ce qui est sans intérêt pour eux comme pour les étudiants.
- Par rapport aux compétences transversales et à la figure du professionnel (dans ce cas de l'entrepreneur), le formateur s'adresse aux apprenants **travaille autour de l'imaginaire et autour des concepts**. Il les enrichit par des apports extérieurs (savoirs) dans un **dialogue** continu avec les étudiants.
- Mais dans la pédagogie transitionnelle un troisième agir professionnel est demandé : celui ***d'organisateur de dispositif***. Ce qui distingue la démarche, c'est justement le dispositif qui consiste à *mettre les étudiants en situation*, intégralement, avec leur corps, leurs émotions, leur imaginaire, leurs insuffisances et aussi leurs habiletés déjà acquises ailleurs. En cela

---

219 Voir Fabre M. & Vellas E. (2006) *Situations de formation et problématisation.* Bruxelles: De Boeck université.

l'intervenant ressemble à un metteur en scène pour une pièce de théâtre inaboutie, non écrite jusqu'au bout. Il y a bien des éléments, mais il compte sur les étudiants-acteurs pour devenir co-auteurs et se lancer dans une co-élaboration de la pièce à jouer. Le projet de formation est de les mener jusqu'à la répétition générale. La véritable pièce éclate ensuite, *après* la formation, en un grand nombre de mises en scènes variées :les créations individuelles des entreprises (ou activités professionnelles) par les étudiants après l'accomplissement de leur parcours de formation. Celui-ci n'était qu'une « mise en jambe » avant de relever les défis pour de vrai et grandeur nature.

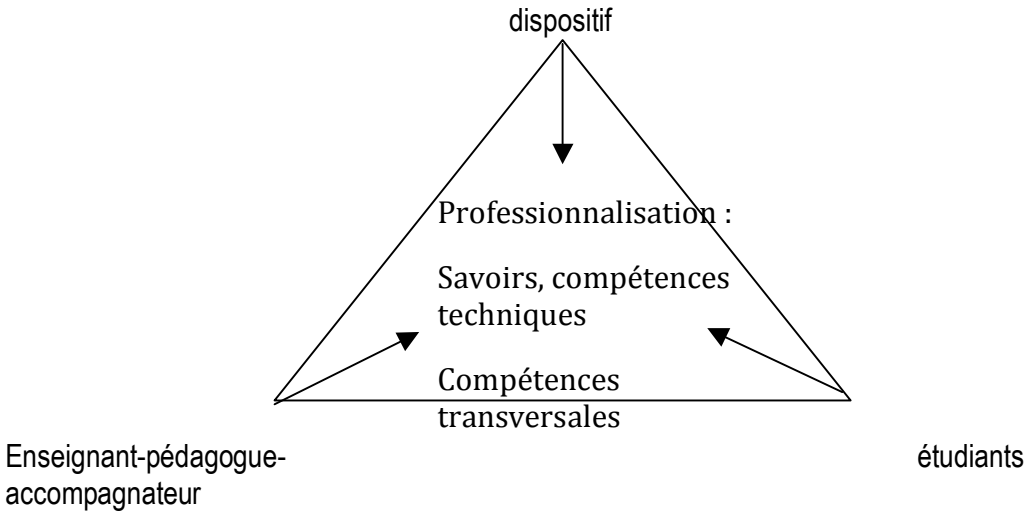

Figure 4 : les trois pôles inter-agissants dans le processus de professionnalisation

Un tel dispositif sur le mode de la pédagogie transitionnelle et à caractère plus ou moins initiatique permet de « courser plusieurs lièvres à la fois » comme le démontre le dispositif Art'titude. Les évaluations[221] comme les rapports écrits par les étudiants ont montré

- que l'imaginaire des étudiants s'est enrichi par rapport à la figure –pour eux « phare » - de l'entrepreneur,

- qu'ils estiment pour la plupart *mieux se connaître eux-mêmes* (le fameux « gnõthi seautón : connais-toi toi-même » au fronton du temple d'Apollon à Delphes),

- qu'ils pensent pour la plupart avoir progressé dans la prise de risque comme dans leur créativité,

---

220 Cette forme d'interaction a été traitée de façon très détaillée par de Nuchèze V. (2001). Sémiologie des dialogues didactiques. Paris : L'Harmattan.

221 Voir Krichewsky M. 2008, Pré-rapport Art'titude

- qu'une sorte d'affiliation à l'école s'est produite,

- qu'ils se sont constitués en un genre de fratrie, une complicité commune qu'ils vivent comme une ressource pour le cheminement dans l'école.

Au-delà de ces résultats visés par l'équipe et – au moins partiellement atteints – on peut se demander, quels autres effets à moyen et à long terme ont été provoqués chez les étudiants. L'aventure n'étant finie que depuis 2 mois et les projets d'entreprises devant encore être élaborés, il sera possible d'en savoir un peu plus en 2009.

Conclusion

Art'titude, en tant qu'exemple d'une pédagogie transitionnelle dans l'ensemble du paysage français de la formation professionnelle, semble d'une grande actualité : D'une part, elle cherche à intégrer certaines des *compétences clé* dans la formation professionnelle. D'autre part, elle va un petit pas plus loin dans la prise au sérieux de l'apprentissage par l'expérience vécue. Depuis la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 la validation des acquis de l'expérience est devenu un droit individuel en France. Or, dans l'approche VAE on raisonne toujours en termes d'expériences déjà faites. Les prescriptions, en cas de validation partielle d'une certification, vont rarement dans le sens d'un développement de compétences ou de postures possibles par *d'autres expériences encore à faire*. En règle général, on prescrit des formations théoriques censées compléter les savoirs incorporés appelés aussi « profanes », ce qui suggère « de rang inférieur ». Christian Verrier (2006)[222] évoque cependant la perspective d'une autoformation qui comprendrait « *l'expérimentation de soi* » dans ses démarches :

Cette expérimentation de soi « serait ce qui pousse hors du quotidien et vient l'interroger. Elle tendrait à l'élucidation d'espaces inconnus, tentants parce qu'inconnus, aussi à créer de toutes pièces ce qui n'est pas encore là, comme une volonté tendue vers le développement d'espaces intérieurs et extérieurs autres que ceux perçus habituellement par nos sens. Elle envisagerait implicitement et explicitement d'apprivoiser ce qui résiste communément, de deviner ce qui pourrait advenir, ce qu'il sera possible de devenir si d'autres comportements, d'autres perceptions du monde s'avèrent accessibles et exploitables. » (p.73)

Nous sommes ici très près de « la petite fabrique intime à inventer le soi » chère à Jean-Claude Kaufmann (2004, p. 288).

Avec les deux aspects – celui des compétences clé et celui de l'intégration de l'expérience comme vecteur de formation - nous sommes au cœur des réformes des politiques éducatives

[222] Verrier C Expérience réfléchie et expérience non réfléchie. 71 - 79 dans Bézille, H. & Courtois, B. (2006 Coord.) *Penser la relation expérience-formation.* Lyon : Chronique Sociale.

françaises et de celles de l'Europe et des grandes organisations internationales (UNESCO et OCDE). À la pointe des dynamiques de modernisation des systèmes éducatifs, qui plaide l'expérience Art'titude est innovante, même si on a déjà expérimenté ailleurs avec la prise de risque et les exercices artistiques. Pour connaître le potentiel de la pédagogie transitionnelle pour le développement des compétences – ou de *certaines* compétences - transversales, il faudrait l'expérimenter aussi dans d'autres contextes.

Évidemment, il n'est pas question ici de concevoir l'ensemble de la formation des entrepreneurs sur le mode de la pédagogie transitionnelle. Des cours traditionnels sur le droit et la comptabilité y ont évidemment toute leur place. Mais elle semble offrir de réelles chances de dynamiser le processus de professionnalisation au-delà du développement des savoirs abstraits et des techniques à acquérir : en relation avec ce qui est au cœur de la fonction entrepreneur : la créativité, le courage d'agir en faisant face à l'imprévisible et le charisme de rallier d'autres à son projet.

Bibliographie

Anzieu D. 1981 *Le corps de l'œuvre*. Paris: Gallimard.

Ardoino, J.

- (1983) Polysémie de l'implication. L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales, Pour, n° 88, Paris.

- (1993).L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Analyses et Pratiques de formation, Paris VIII*, n°25-26.

- (2001) L'humain, le vivant et le vécu. *Prétentaines , " Le vivant ", n° 14-15*, Montpellier, téléchargé sur http://jardoino.club.fr/publications_2.htm

Ascher F. & Godard F. (Éds 2003) *Colloque de Cerisy Modernité : la nouvelle carte du temps.* La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube – DATAR.

Barbier R. (2002) *Éduquer aujourd'hui*: éléments de réflexion. Téléchargé le 9-12-2008 à http://www.barbier-rd.nom.fr/eduquer0I.ppt

Bourdoncle R. (2007) « La formation des enseignants : du métier à la professionnalisation ». Conférence donnée lors de *Journées d'étude les 19 et 20/9/2007 l'INRP*. Téléchargé le 8/12/2008 sur:
http://www.inrp.fr/blogs/vst/index.php/2007/10/02/enseignant_un_metier_ou_une_profession

Conrad J.R.(1978), *Le culte du taureau*. Paris : Éd.Payot, Bibliothèque historique.

Dannequin, F. (2006) L'entrepreneur schumpétérien *¿ Interrogations ? - Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société. Numéro 2. La construction de l'individualité. Juin 2006* 119 -128.

Drucker P.F. (1993) *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles.* New York: HarperBusiness.

Dubar C. *(2000) La socialisation.* Paris : Armand Colin.

Eliade, M. (1992 rééd.) *Initiation, rites, sociétés secrètes*. Paris : Gallimard. Folio.

Fabre M. & Vellas E. (2006) *Situations de formation et problématisation.* Bruxelles: De Boeck université.

Fabre, V. & Kerjosse R. (Janvier 2006), Nouvelles entreprises, cinq ans après : l'expérience du créateur prime sur le diplôme. INSEE Première N° 1064.

Hess R.& Illiade K.(Eds. 2006). *Les moments pédagogiques*. (Janusz Korczak) suivi de *Le moment du journal et journal des moments* (Hess & Illiade). Paris : Éd. Anthropos.

Hughes E.C. (1966) The professions in Society Dans Vollmer H.M.& Mills D.L.. Englewood Cliffs, *Professionalization*.New Jersey : Prentice Hall Inc.

INSEE pour 2006 : Caractéristiques socio-culturelles des créateurs d'entreprise: http://www.statapprendre.education.fr/insee/entreprises/quand/quandcreateur.htm

Kaufmann J.-C. (2004) L'invention de soi. Paris : Hachette. Littératures.

Krichewsky M. (2008) *Pré-rapport Art'titude*. Document de travail CIR

Lainé, A. (2005), *VAE,* q*uand l'expérience se fait savoir*, Ramonville Sainte-Agne : Erès.

Maalouf A. (2001) *Les identités meurtrières*. Ed. Livre de poche.

Morin, E. (1990), Messie, mais non, Arguments pour une méthode, colloque de Cerisy. Paris : Seuil, 254-268.

Nuchèze V. (2001). *Sémiologie des dialogues didactiques*. Paris : L'Harmattan.

Pibeau G. *(2000), Temporalités en formation*, Paris: Anthropos.

Resweber, JP.(2000) *Le Transfert: Enjeux cliniques, pédagogiques et culturels.* Paris : L'Harmattan.

Siran J.-L., Initiation : pourquoi la violence ?, *L'Homme* 2002/2, N° 162, p. 279-289.

Schein E.H. (1995) *Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. I*nvited paper for a special issue of Systems Practice edited by Susan Wheelan, March, 1995.

Touraine A. (2005) *Un nouveau paradime. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui.* Paris : Fayard.

Van Gennep A. (1969 rééd.) *Les Rites de passage. Etude systématique des rites de la porte et du seuil,* La Haye, Mouton.

Verrier C (Expérience réfléchie et expérience non réfléchie. 71 - 79 dans Bézille, H. & Courtois, B. (2006 Coord.) *Penser la relation expérience-formation.* Lyon : Chronique Sociale.

Vial M. (2005) Travailler les valeurs professionnelles ou comment se professionnaliser. *Soins Cadres N°53* (février 2005).

Vial M. & Mencacci N. (2007), L'accompagnement. professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une . fonction éducative. Bruxelles : De Boeck.

Wittorski R. (coord. 2005) *Formation, travail et professionnalisation*.Paris : L'Harmattan. Action & savoirs- rencontres.

Wulf, C. (1998) Mimésis et rituel. *Hermes N° 22* . 153 – 162.

Le texte 2.7.3, en tant que rapport appartenant aux commanditaires qui l'ont financé et n'étant par conséquent pas publiable, se trouve dans le tome 3

2.7.4

Krichewsky, M. *" Dérive créative » Expérimentation pédagogique dans une école supérieure de commerce."* © CIRPP2009. Chambre d'Industrie et de Commerce de Paris.39 p. http://cirpreau.ccip.fr/la-derive-creative

« *L'apprentissage, l'instruction, la formation et l'enseignement : […] une action exercée par les aînés pour permettre l'adaptation, l'intégration et le développement des plus jeunes dans le sens attendu.*

D'une certaine manière, toute odyssée éducative oscille […] à des titres divers, pour chacun des partenaires qui s'y retrouve embarqué, entre le tourbillon de Charybde et les écueils de Scylla. Le désir de transgression y reste inséparable de l'impératif de respect de la loi. En cela, l'éducation est toujours métissage, invention d'un compromis à la faveur d'une durée. Elle vise, d'une part, en effet, le développement de la personne, la constitution du sujet, son autorisation (capacité conquise de devenir co-auteur de soi) mais, d'autre part, elle poursuit les objectifs qui lui sont encore assignés, au titre de la fonction sociale qu'elle exerce, à savoir : l'adaptation à l'existant, l'initiation et la soumission aux règles comme à la méthode, pour l'entrée dans la société. »

(Ardoino 1998,p.17-18)

1. Introduction

1.1 La dérive créative ... de quoi s'agit-il ?

La *dérive créative* est un concept de Guy Debord et des Situationnistes, inventé et théorisé en 1956 comme un des outils de la mise en oeuvre de leurs idées artistico politiques dites de gauche. Proche des mouvements dadaïstes et surréalistes avec une tendance anarchiste, on ne s'attendrait pas de prime abord à trouver un lointain rejeton de ce concept sous la forme d'un dispositif de formation dans une grande école de commerce censée éduquer des jeunes dans l'esprit d'un capitalisme tout au plus « éclairé ». C'est donc avec une forte curiosité que le chercheur a approché ce terrain prometteur d'insolite et peut-être source de vraie novation. Car Guy Debord n'est-il pas classé comme *subversif* aussi bien par les bons bourgeois que par lui-même ?

La dérive, en tant que dispositif pédagogique, en est à sa 4ème édition. S. et J. responsables de la formation à l'entreprenariat à l'école EXXX, l'ont déjà utilisée deux fois pour un public étudiant (formation à l'entreprenariat) et une fois dans le groupe industriel A. dans le cadre d'une action de formation continue à l'intrapreneuriat pour des managers en exercice. Chaque fois l'appropriation faite par les apprenants est originale, singulière, car leurs enjeux dépendent de la situation et ne sont pas les mêmes une fois sur l'autre. On peut dire qu'un des passages obligés est justement cette *appropriation* du dispositif par les individus et par les petits groupes dérivant ensemble.

Cette année, la forme même du dispositif avait quelque chose d'inédit, car au lieu d'une, *deux* dérives étaient prévues.

Comment l'idée de la dérive a-t-elle surgi ? Il y a quelques années, S., professeur à EXXX et chercheur à l'École Polytechnique de Paris, a rencontré P. lors d'un mariage. P., jeune artiste sculpteur lui a fait connaître Guy Debord et les idées des Situationnistes. Cette année, S. s'est associé non seulement avec P., mais également avec O., designer et professeur au SXXX

College of Design et É., directeur de la « Filière Entrepreneurs » à l'École CXXX. Les quatre personnalités contribuant à l'organisation de la dérive sont des *praticiens chercheurs* qui s'intéressent de diverses façons, et dans des domaines différents, à l'*innovation*. Une recherche très élaborée a déjà été menée sur les précédentes expériences de dérive, publiée sous la forme d'une contribution au *6ème Congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat* à Sophia-Antipolis en Novembre 2009. Ce rapport voudrait apporter à ces travaux un *éclairage complémentaire à partir des Sciences de l'éducation* et à partir du domaine de recherche particulier de l'auteur qui concerne les *compétences transversales non techniques dans la professionnalisation des entrepreneurs et des managers*.

1.2 Contexte et projet de formation (cursus et institution)

C'est bien dans un contexte de *formation professionnalisante* de managers-intrapreneurs et d'entrepreneurs que le dispositif « dérive » se situe, et plus précisément dans un cursus optionnel de 30 heures faisant partie d'une spécialisation « entreprenariat » d'un total de 150 h.

OBJECTIFS [*de l'ensemble de la spécialisation n.d.a].*

Ce cours a pour but de **préparer les *entrepreneurs de demain*** - futur créateur d'entreprise, dirigeant dans une entreprise globale, dirigeant de PME, repreneur, successeur dans l'entreprise familiale, conseiller, et/ou manager public.

Être acteur dans un environnement en perpétuelle mutation - globalisation, dématérialisation, bouleversement des repères professionnels et sociaux traditionnels - nécessite :

- un **engagement** entrepreneurial authentique et solide,
- une capacité pour **reconnaître et** pour **saisir rapidement les opportunités inédites**,
- la compétence de **développer un projet professionnel** - individuel et en équipe - à la **fois ambitieux et réaliste,**
- la force de **gérer son projet de manière concertée et concentrée**,
- l'habileté **de mener des hommes et des femmes de grande diversité vers un but commun**,
- la **capacité de faire sens** ; **de rendre compréhensible et de partager ses visions et objectifs**,
- une aptitude à **s'adapter, à évaluer, à prendre des risques et à les gérer** pour soi-même, pour son entreprise et pour les parties prenantes qui dépendront directement et indirectement de cette action (société).

Entreprendre signifie donc **s'organiser** afin de pouvoir exprimer ses talents individuels, d'équipe et de leader de manière **responsable** et dans les meilleures conditions - indépendamment du rôle précis ou du cadre d'action que chacun et chacune choisissent pour le faire.

L'option de spécialisation « Entrepreneuriat » est une option généraliste et résolument **ancrée dans l'action**. Les participants travailleront concrètement avec divers acteurs confirmés et passionnés du monde économique (entrepreneurs, dirigeants, banquiers, *business angels*, etc.). **Pour intégrer le concept de la diversité, certains cours sont effectués en commun avec des étudiants de l'Ecole CXXX (ingénieurs) ; de l'Ecole PXXX.(ingénieurs) et l'École DXXX (designers et dessinateurs industriels).**

Tab. 1 : Présentation du cursus spécialisé « entrepreneuriat » sur le site web de l'École

EXXX (Mises en gras par l'auteur de ce rapport. L'identité des écoles a été anonymée.)

Il serait facile d'exprimer ce référentiel de formation non pas en termes de compétences, mais de traits de caractères (ambition, réalisme, concentration ...) ou d'orientation des énergies (engagement, concertation, adaptation ...). En le lisant on prend conscience que devenir entrepreneur exige un *travail de soi en situation (Vial 2009)*, une autoévaluation continue, une détermination de ne pas se laisser aller ou se « reposer sur ses lauriers ». Entreprendre est un métier d'engagement et d'action. Souvent les décisions doivent être prises rapidement, intuitivement, sans que l'on ait à sa disposition l'ensemble des données. La prise de risques pour soi et les autres est inévitable. D'où l'appel au sens de responsabilité. Le statut de l'autre n'est pas explicité, lui et sa propre existentialité affleure dans l'expression « but commun ». S'il s'agit vraiment d'un but commun, cela signifie *négociations, transactions, compromis*. Il y a derrière cette phrase à l'allure anodine toute la question du modèle de capitalisme que l'on défend. L'autre est-il un moyen, un capital, une ressource ou bien un partenaire, un sujet en évolution comme soi-même ? Dans l'exercice de la dérive, nous retrouverons cette question peut-être sans réponse si l'on veut éviter de tomber dans l'idéologie ou dans l'utopie selon la position que l'on défend (Ricœur 1986/1997). Mais il paraît nécessaire de la conscientiser.

1.3 La place du dispositif : La dérive ... un passage important dans le cours de S.

La « Dérive » est justement un de ces cours inter-écoles mentionnés dans le projet de formation. Dix séances de trois heures réunissent 71 étudiants de trois écoles : 37 d'EXXX 20 de CXXX et 14 de DXXX. Depuis trois semaines déjà ils sont organisés en groupes de 7 et 8 autour de projets collectifs de création d'entreprise, quand la première dérive démarre. Les deux dérives prennent 20% du temps disponible de ce cours et environ 8 à 12 h du temps libre des étudiants. Un des groupes qui portent tous le nom de leur projet, « bôm », est un peu exceptionnel parce qu'il réunit les étudiants « en surnombre » des autres groupes qui se sont constitués autour de thématiques d'entreprise proches. « Bôm » a quasiment eu la fonction d'un « groupe idéal » dans ce dispositif parce qu'il était moins prisonnier d'un projet fort déjà consolidé : il a dû non seulement chercher à insérer un concept dans un contexte, mais presque entièrement mettre au point le concept même, car au moment de la première dérive, les étudiants ne sont pas encore vraiment sûrs de leur idée de business et disent se connaître fort peu entre eux. Ainsi ce groupe – le mieux documenté dans cette recherche – donne à voir l'ensemble du processus, de la conception du projet d'entreprise presque jusqu'au dernier stade avant la présentation au jury.

En tout, il y a eu dix groupes et deux fois dix c'est-à-dire vingt dérives en deux vagues : l'une un peu avant le 20 Octobre, l'autre fin Novembre. S. a donné ou fait transmettre des consignes chaque fois, et chaque réalisation de dérive a été suivie par une phase de restitution, de réflexion et de dialogue entre étudiants et intervenants.

Si, lors des pauses pendant la première restitution, la chercheure a pu faire de brefs entretiens avec des étudiants, lors de la deuxième, elle a été invitée par O. et par E. à poser des questions directement aux différents groupes après chaque présentation.

2. Méthodologie

2.1 Recueil de données et accès aux terrains.

On peut ici distinguer entre plusieurs parties dans le terrain global de la dérive:

- le discours des enseignants formateurs,
- les discours et les productions des étudiants,

- le déroulement de la dérive.

L'accès à ses terrains n'était pas tout à fait acquis au démarrage du projet et a dû être renégocié et « défendu » à plusieurs reprises. Simple question d'enjeux d'acteurs ! S. faisant lui-même de la recherche sur l'objet d'étude, une certaine méfiance paraît naturelle. Le chercheur extérieur ne serait-il pas un voleur d'idées ? Par ailleurs les étudiants, à partir de Novembre, sont très occupés et préoccupés par la validation du premier semestre et notamment la réussite du passage devant le jury devant statuer sur leur projet d'entreprise.

Le recueil de données terminé, le chercheur (M.) estime que sa demande d'accès au terrain a été satisfait à environ 65 %. Il pense avoir assez d'éléments pour aborder l'expérimentation dérive en tant que dispositif de formation, mais pas assez pour se prononcer sur les processus fins vécus par les étudiants individuellement. Les entretiens individuels qu'il a pu mener ont été trop peu nombreux pour en extrapoler une validité pour un grand nombre d'entre eux. Un questionnaire concernant les effets de formation n'a pas pu être passé. S. a pu être interviewé après la première, mais pas après la deuxième dérive. La chercheure qui devait participer à une des dérives n'a pas été contactée malgré les promesses initiales et ses relances.

Néanmoins : un film a été tourné par un vidéaste qui, lui, a pu participer à une des dérives. Les rushs ont été mis à la disposition du chercheur suffisamment tôt pour être analysés.

Un entretien approfondi avec un élève a pu être mené ainsi que plusieurs entretiens de groupe plus brefs. La rencontre très intéressante avec S. après la première dérive a été complétée par des entretiens avec les enseignants des autres écoles (E. et O.) et l'artiste P. aussi bien après la première qu'après la deuxième dérive.

2.2 Configuration des terrains

Auprès des étudiants des échos écrits, filmés et/ou oraux de *tous* les groupes et de *quinze des vingt* dérives ont été recueillis. Les réactions à chaud des professeurs ont été enregistrées mais ne sont pas toutes audibles, car lors du deuxième *debriefing* les hauts parleurs de l'amphi étaient branchés sur le projecteur de films et pas disponibles pour les échanges de paroles. La transcription et l'analyse de *tout* le matériau recueilli n'étant ni possible dans le temps ni avec les moyens impartis ni non plus forcément intéressante, un choix a été opéré après l'écoute et le visionnement de l'ensemble des traces. Il y a donc des résumés plus des transcriptions partielles.

Les dérives les mieux documentées sont celles du groupe *bôm*, car le hasard a fait que, sans se concerter, le cameraman K. a justement suivi la 2ème dérive de ce groupe qui avait été interviewé en entretien collectif par le chercheur au moment du premier *debriefing*. Grâce à la bonne coopération entre cameraman et chercheure il a été possible de faire un suivi clinique de ce groupe, tandis que les processus dans les autres ont été moins accessibles.

Le *debriefing* après la première dérive était précédé de deux réunions de préparation – en Juin et en Octobre - avec certains des créateurs et intervenants du dispositif. Le lendemain de la première restitution par les étudiants, une réunion entre S., K. et la chercheure a permis de prendre connaissance du point de vue de S. sur la première dérive. L'ensemble du déroulement des dérives et des réunions connexes est documenté par le schéma en début du chapitre 2 (*figure 1*).

2.3 Les questions de recherche

Les principales questions de recherche *ex ante* concernent :

- l'originalité du dispositif et son potentiel de développement
- la pertinence du dispositif aux objectifs et, plus largement, au projet de formation à l'entrepreneuriat (voir document du tableau 1),
- les impacts *probables* – car difficiles à identifier - sur les *processus* de formation et de professionnalisation des étudiants,
- le potentiel – déjà utilisé ou juste entrevu – de ce dispositif en formation.

Des thématiques ont été identifiées et retravaillées sur la base des données, et les premiers éclairages théoriques pourront servir de base pour des recherches ultérieures, notamment comparatives, car une autre expérimentation de dérive - avec de futurs formateurs – a été réalisée et les résultats sont en cours d'exploitation .

Dans une démarche de *grounded theory* certains éclairages théoriques ont été appelés *après* une écoute approfondie du terrain par le chercheur et à partir d'une première conceptualisation « spontanée » qui intègre les questionnements surgis dans l'équipe pédagogique. Plusieurs *objets de recherche interdépendants* peuvent être construits :

- *La professionnalisation des étudiants* comme entrepreneurs à la fois comme visée et comme processus,
- Le *développement du dispositif de formation* « dérive » en tant que traduction de l'idée d'entrepreneuriat par les concepteurs (S., P. et J. qui cette fois-ci n'a pas pu participer), mais aussi les autres enseignants qui, comme le chercheur, découvrent la dérive.
- La *perception des étudiants de leurs propres enjeux* vis-à-vis de la « dérive » et, au-delà, plus largement, leurs représentations de l'entrepreneur (→ projet « Art'titude » en 2008),
- L'écoute mythopoétique des *motifs imaginaires surgis lors de la dérive* ou du *debriefing* chez les étudiants et questionnement sur leur sens,
- La *question de l'utilité et du sens du dispositif* :
    - La question de son caractère innovant et de son apport potentiel à une conception originale de la formation à l'entreprenariat : contient-il une composante *subversive* susceptible de devenir une impulsion instituante, que ce soit dans les écoles concernées ou au-delà ?
    - La question de l'appropriation par les apprenants du dispositif , appropriation dont dépend en fin de compte le *sens éprouvé*.
- La deuxième dérive a été interrogée par rapport à sa similitude ou sa différence avec la première, notamment sous l'angle de l'*appropriation* et, liée à celle-ci le statut du sujet étudiant lors de cette deuxième réalisation. Cependant, sans le questionnaire, il n'y a que relativement peu de matériaux pour confirmer les résultats d'entretiens à ce sujet.

L'étude retrace en un premier temps le déroulement *dans ses grandes lignes* tout en commentant ce qui surgit pour ouvrir des pistes d'exploration. En un deuxième temps, l'auteur tente une mise en perspective plus distanciée, plus transversale et plus systématique . Ces éclairages théoriques transversaux reprennent des éléments dégagés lors de l'analyse du déroulement mais introduisent également des *questions induites par le contexte* : notamment la signification de l'expérimentation par rapport aux deux axes de recherche du laboratoire commanditaire (*management* et *innovation pédagogique*).

3. Restitution commentée

3.1 Les phases : Préparation – mise en oeuvre – réflexion.

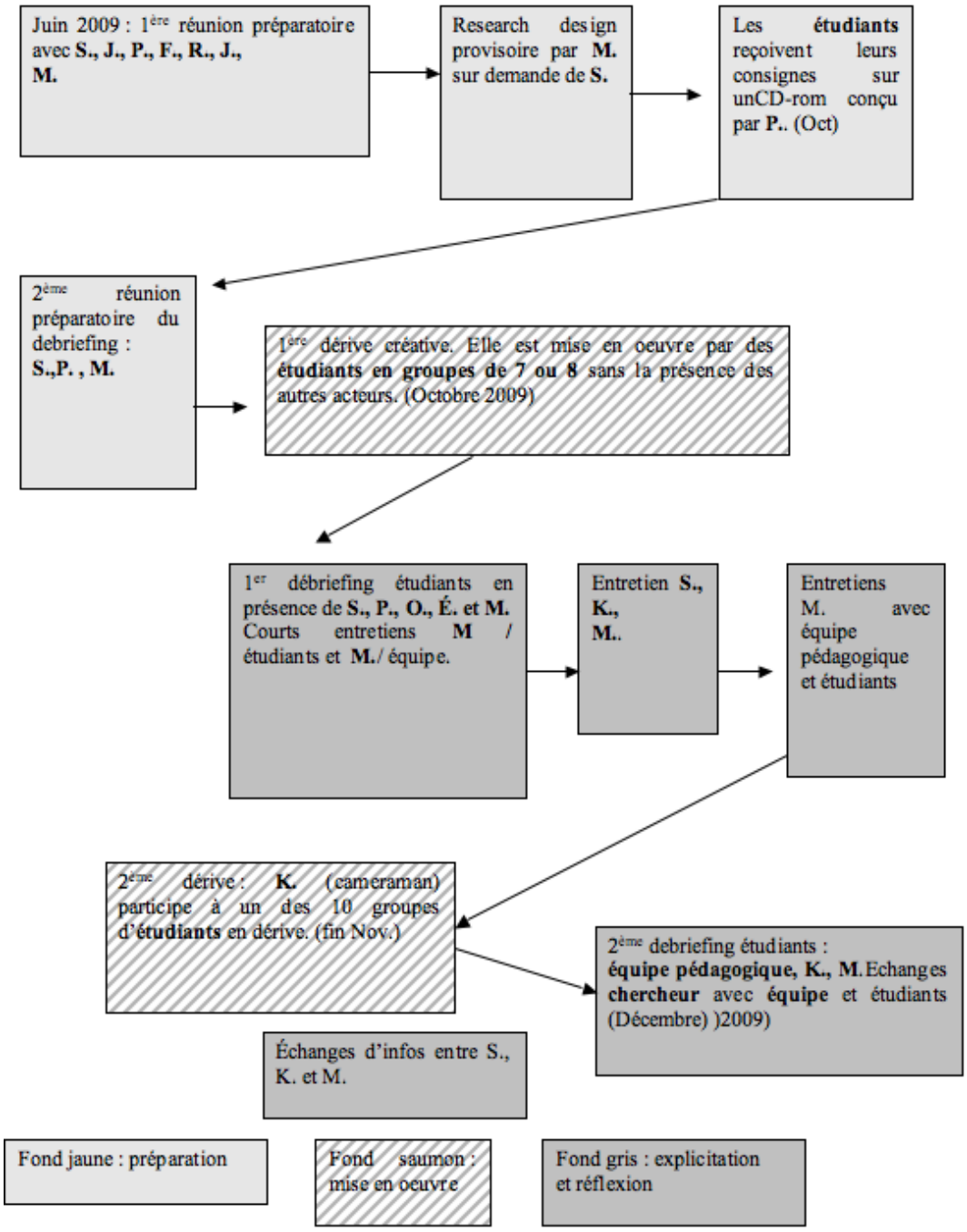

Figure 1 : Déroulement de l'expérimentation « Dérive créative»

La **figure ci-dessus** intègre le *dispositif pédagogique* et le *dispositif de recherche* « greffé » sur lui dans un même schéma (qui traduit la structure). Il serait intéressant, mais difficile, d'élucider comment les deux s'entre-influencent dans le processus. La commande du laboratoire de recherche s'adresse au chercheur en tant *qu'accompagnateur-chercheur*, le laboratoire a lui-même la *double fonction* appelée *recherche-développement* et un double enjeu : praxéologique et axiologique. Il s'agit à la fois de *soutenir et favoriser le changement* et de *produire du savoir*. On distingue trois types d'activité dans le dispositif. La préparation de la deuxième dérive se résume à quelques phrases de S. à la fin du premier *debriefing*. Il annonce aux étudiants qu'ils peuvent faire une deuxième dérive et qu'il y aura une restitution le 1er Décembre. Cela dure moins de trois minutes et M. n'a pas considéré qu'il fallait parler ici d'une « phase préparatoire » à part entière.

3.2 Préparation et consignes.

Le déroulement de la dérive se fait avec les étudiants en deux cycles de trois phases, dont la première (préparation) est la moins développée, de peur – de la part de l'enseignants (S .) – de produire trop d'impact sur la façon dont les étudiants vont réaliser les dérives (entretien avec S .).

Le premier contact de la chercheure avec la mise en oeuvre de la dérive se fait quand P. (son auteur) lui remet le cd-rom avec les consignes et les lui expose et commente. C'est un moment d'enchantement ! Car le CD contient de la musique, des extraits de films, des textes, des cartes, des photos et une interview sur l'innovation avec le Cinéaste Jean Renoir. P. explique que ce cd-rom contient des éléments de la philosophie de Guy Debord et des situationnistes, mais aussi d'autres éléments qu'il estime importants et qui font partie de sa « nourriture spirituelle ». L'enchantement tient au fait que P. permet ainsi un coup d'oeil dans son jardin secret artistique, intellectuel et affectif. C'est un univers poétique et touchant!

Certains étudiants ont été sensibles à la poésie un peu romantique et décalé de cet univers et étaient ravis de recevoir les « consignes » via le cd-rom. Ils le disent dans leurs écrits lors du *debriefing*. Pour d'autres il y avait un écart trop important avec leur fonctionnement rationnel et utilitariste habituel. Ils n'y voient que « confusion », « non sens » et « flou », se plaignent de ne pas avoir compris et d'avoir « gaspillé » la première dérive qu'ils estiment ratée à cause d'un manque d'explication. Ils n'ont pas pour autant envoyé de mails d'appel au secours à S. ce qui était suggéré dans la feuille avec les consignes en cas de problème ! Le faire aurait signifié un manque de compréhension ce qui contrevient à l'exigence implicite - supposée ou réelle - vis-à-vis des étudiants des grandes écoles : de se montrer intelligents, informés et souverains à tout moment !

Le courage d'avouer – individuellement et sans la protection de l'anonymat - son désarroi, son incompréhension et ses questions est certainement un point à travailler. Ce problème n'a pas été relevé lors des *debriefings* menés tambour battant, peut-être à cause du très grand nombre d'étudiants ! Il se peut d'ailleurs *que cela se travaille mieux en petits groupes.*

Même si le projet de la dérive est conjointement porté par P. et S. qui sont chacun à sa façon artiste et entrepreneur, le cd-rom confronte d'emblée les étudiants avec deux logiques différentes et contradictoires qu'ils projette sur les deux formateurs en fonction de leurs métiers :

1. Celle, désormais traditionnelle, des Situationnistes de la dérive « comme une technique du passage hâtif à travers des ambiances variées. Le concept de dérive est indissolublement lié à la reconnaissance d'effets de nature psychogéographique, et à l'affirmation d'un comportement ludique-constructif, ce qui l'oppose en tous points aux

notions classiques de voyage et de promenade. » (Debord 1956)

Il y a, d'après le texte de Debord, un aspect exploratoire presque scientifique (« le recoupement des impressions de ces différents groupes devant permettre d'aboutir à des conclusions objectives. ») et un aspect transformatif dans la dérive (« comportement ludique-constructif »). Les deux sont à la fois dirigés vers l'extérieur (« géographique ») et vers l'intérieur (« psycho »). D'ailleurs, Debord cite Marx ici : "Les hommes ne peuvent rien voir autour d'eux qui ne soit leur visage, tout parle d'eux-mêmes. Leur paysage même est animé." Cette logique de l'origine debordienne est représentée par l'artiste P. dans le dispositif.

2. La logique exprimée par S., professeur en entreprenariat, peut être considérée comme une première appropriation ***par lui*** du dispositif des Situationnistes . S. écrit :

Ce que vous avez fait, ce que vous avez appris pendant cette formation

O Élaborer des business models

O Réaliser des analyses stratégiques, des études de marché

O Rédiger un business plan

Ce que vous n'avez pas (peu) fait, ce que vous n'avez pas (peu) appris pendant cette formation

O Parler avec des clients – et des non clients !

O Toucher, fabriquer le produit, le service, sentir, goûter, s'immerger, voir l'environnement

O Exprimer ses sentiments su sa proposition d'action.

POUR VENDREDI MATIN RÉPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES VIA LA MISE EN OEUVRE D'UNE DÉRIVE :

* Qui êtes-vous (votre besoin d'agir, produit/service, entreprise, entrepreneurs, marque, style,

culture…) ?

*Quel est votre champ d'action (concurrents, clients, fournisseurs, substituts, investisseurs,

prescripteurs, collaborateurs, ambassadeurs, partenaires, journalistes…) ?

*Que pense-t-on de votre proposition d'action (selon les clients mais aussi les non clients) ?

Cette deuxième approche met la dérive ***au service du projet d'entreprise*** dans lequel sont impliqués les étudiants, qui en plus sont regroupés comme pour ces mêmes projets.

Cette logique n'est pas seulement différente de celle dont P. apparaît comme le porteur, mais lui est contraire, car elle oppose à la liberté poétique de la dérive un principe utilitariste. Debord écrit « Les difficultés de la dérive sont celles de la liberté. » Car pour lui il s'agit de réinventer la ville, l'usage de la ville et de soi-même en tant qu'habitant de la ville. Or utiliser la dérive pour rencontrer la ville et les citadins *autour d'un projet d'entreprise* déleste les dérivants partiellement de ce poids de la liberté en assignant d'avance une finalité à leur engagement et en créant la tentation de s'engouffrer dans des méthodes d'étude du marché assez classiques (micro-trottoir, questionnaire, ...).

Un étudiant dit bien « La dérive, c'est la liberté, mais si on ne la construit pas, ça devient de l'errance ! » La question reste posé : QUI doit construire la dérive et sur des finalités fixées par QUI? Et comment la garder ouverte, même à l'errance, tout en la construisant ? C'est d'emblée un défi dans la complexité.

Quel est *le statut du sujet en dérive* ? Agent ? Acteur ? Auteur ? (Ardoino 1983). Mais de toute manière, cette question se pose aussi concernant le fonctionnement en groupes. Dans le groupe *Bôm, le leadership naturel* était de toute évidence (on le voit dans leur film) exercé par une jeune femme au caractère tranché. Elle accapare la parole dans le film comme lors de la restitution, assure l'ensemble du montage (elle le dit lors d'un entretien) et organise les activités des autres. Pourtant, quand je demande à un des membres de l'équipe comment les décisions ont été prises dans ce groupe, il me répond : « C'était participatif, démocratique. Il n'y avait pas de problème ! ». En effet il n'y a pas de problème quand un leader *charismatique* prend les choses en main. Les autres adhèrent et sont heureux d'être délestés de leur liberté encombrante. Cela leur fait économiser de l'énergie ainsi qu'au groupe un investissement de temps pour mener des débats. Un mécanisme d'identification se met en place. Les sujets suiveurs *se collent au sujet leader* et deviennent dans une certaine mesure ses extensions psychiques. Le projet de celui-ci (dans la posture de l'auteur) devient le projet programme des autres (acteurs).

Ces observations ne sont pas à prendre comme une critique, mais comme un constat. Guy Debord (1956) lui-même encourage ce qu'il appelle le « *détournement* » qui est un autre *outil de subversion* :

« Il va de soi que l'on peut non seulement corriger une oeuvre ou intégrer divers fragments d'oeuvres périmées dans une nouvelle, mais encore changer le sens de ces fragments et truquer de toutes les manières que l'on jugera bonnes ce que les imbéciles s'obstinent à nommer des citations. »

Il ne s'agit donc pas ici de défendre la pureté de la dérive debordienne, mais simplement de constater le détournement, détournement d'autant plus facile à opérer que même les documents authentiques de Debord ne développent pas de façon détaillée les concepts utilisés et se contentent de rester dans l'évocation, l'allusion, les sous-entendus.

Si on considère le dispositif de la dérive comme un projet, ce serait initialement une simple *ébauche de projet*, *presque* une coquille *vide*, une simple *méthode* de projet. La visée de « professionnaliser les étudiants comme entrepreneurs » reste assez vague. Interrogé à ce sujet, S. ne prétend pas savoir exactement ce qu'est un entrepreneur (entretien 3 avec S.) : l'entrepreneur peut s'exprimer à travers tant de figures et, selon celles-ci exercer son activité de tant de façons différentes ... Les objectifs de la dérive restent ainsi suffisamment vagues pour nécessiter un effort d'interprétation:

- puiser des connaissances sur soi-même,

- explorer son champs d'action, les autres, la ville,
- avoir un retour sur son projet.

C'est dans ce flou relatif que surgissent les interstices pour la créativité des étudiants, leurs espaces d'appropriation. Ils sont invités à interpréter ces consignes et aussi à inventer le *comment*. En tant qu'interprètes, ils deviennent acteurs, en tant *qu'inventeurs du comment* de sa mise en œuvre, ils peuvent devenir co-auteurs de la dérive. *Les éléments poétiques sur le cd-rom peuvent servir de points d'appui à de nouveaux détournements, comme prétextes à revendiquer sa liberté.* Certains étudiants ont ainsi dialectisé l'opposition des logiques artiste et entrepreneuriale et se sont créé leur propre dispositif en s'étayant tantôt à une logique tantôt à l'autre.

3.3 Présentations des dérives (première série)

Cela a donné des résultats encore timides lors de la 1ère dérive..... : et qui s'expriment plus à des moments précis des processus de dérive que pour la conception d'ensemble qui reste dans tous les cas assez classique : une sorte de cheminement à travers la ville ou un quartier (parfois l'environnement direct d'EXXX) pour présenter le projet d'entreprise aux passants clients potentiels ou non ou –pour les projets B to B - à des professionnels sélectionnés (hôteliers, commerçants...). Ces moments, dont voici quelques exemples, échappent à la logique du *business* et s'expriment de diverses manières traduisant la –relative - liberté intérieure des étudiants, indicateurs de leur *potentiel d'autorisation* :

- Les « Agora Energy » ont organisé de vrais petits « happenings» interactifs avec les moyens du bord (cartons avec traces de pieds peints sur lesquels les gens étaient invités à marcher pour produire de l'énergie) : *appropriation de type happening ;*
- Les « pop corn » ont inventés de nouvelles recettes et se sont filmés en train de les mettre en oeuvre : *appropriation sur le mode alchimique ;*
- Les « micro-paiement » (payer via son téléphone portable) ont tenté d'acheter une antiquité par ce moyen actuellement pas encore concrétisé et ont provoqué la colère d'un marchand déçu : *appropriation dans la cruauté ;*
- Les « bôm » ont agrémenté leur film de restitution de chantonnements et de photos sandwichs et ont eu l'audace de proposer leur produit gastronomique à divers animaux en ne rencontrant que du dédain de leur part : *appropriation poétique animalière.*
- Les « sleep'een » (rénovation hôtelière aux normes écologiques) ont interviewé des hôteliers et ont réfléchi au prix de leurs prestations, aux compétences qu'il fallait et à a possibilité d'être simplement des labelliseurs ou des organisateurs de chantier : remaniement du projet dans la droite ligne d'une logique d'étude de marché.

Lors de la restitution, un certain « chaos en train de s'organiser » (retards, problèmes de salle, partage en deux grands sous-groupes des 71 étudiants...) fait place à une ambiance à la fois excitée et studieuse. Nous sommes dans un grand amphithéâtre. Les 5 autres équipes travaillent dans la salle à côté. Les groupes exposent leurs dérive (films et/ou powerpoints). Malgré un manque de temps dû au surcroit de projets imposés dans le cadre d'autres modules de cours, les productions sont parfois très élaborées : Les Sleep'een p.ex. sont restés dans une démarche 100% rationnelle, ont fait une petite étude de marché assez efficace et ont produit un powerpoint à la fois pro, agréable à voir et conforme aux attentes supposées de n'importe quelle école de commerce : de bons élèves donc, peut-être aussi de bons entrepreneurs, car : déterminés, imperturbables, logiques et doués pour les contacts pro.

Cela tendrait à confirmer les idées de Nietzsche (1872) de la double source de création : dionysiaque-éruptive et apollonienne-raisonnable. Les Sleep'een sont Apolloniens ! Cela n'enlève rien à leur sympathique concept de nuitées écologiques.

Certains étudiants ont pris tout particulièrement plaisir à « l'aspect rencontres » de la dérive. Un étudiant anglophone dit lors d'un mini-entretien : « Every 10 meters there was somebody who had no idea of the project giving us some ideas or pointing out a problem we didn't think about » (Tous les dix mètres il y avait quelqu'un qui n'avait pas la moindre idée du projet, mais qui nous en donnait ou nous faisait prendre conscience d'un problème que nous n'avions pas repéré.). Il souligne le plaisir, mais aussi le côté très fructueux pour le projet de ces rencontres imprévisibles. Son groupe a dérivé à la Défense comme d'autres. L'ambiance de ce quartier semble propice aux rencontres et à l'échange de paroles (pour tenter un diagnostic psycho-géographique à la Debord !).

Nombre d'étudiants décrivent une transformation de leur attitude lors de la dérive. Ils décrivent ce qui se passe en eux en relation avec la situation : « sortir d'un projet trop abstrait », « remise en cause des certitudes », « parler à n'importe qui », « déstructuration de l'approche du projet »... L'un d'entre eux exprime cela dans son écrit qu'il appelle un « poème zen » :

« réserve → extraversion

ordre → désordre

entente → engueulade

sens → non sens

visuel → oeil

bôm → bôm »

Tout en respectant le côté mystérieux de cette petite oeuvre, on peut y lire les traces d'un déplacement circulaire : Des choses se sont passées pour cet étudiant : sa relation aux autres a été travaillée par la situation vécue. Il a pu s'ouvrir. Contrairement à ce qu'il affirme dans l'entretien (tout s'est bien passé, c'était « démocratique »), le groupe a apparemment aussi vécu des choses fortes (un conflit). Des certitudes ont été ébranlées. Mais on est parti avec le bôm comme idée de départ et on revient avec ce bôm ... qui tout au long de la dérive a été exhibé comme nourriture possible sans jamais être consommé ! C'est à l'image de ce groupe même qui est artificiellement constitué par des personnes volontaires en surnombre dans les autres groupes projet : le projet sera-t-il jamais consommé (mené à terme) ? Ce groupe, peut-être plus que les autres, s'est vécu lui-même en tant qu'objet véritable de la dérive. L'enjeu principal avait été eux, leur vécu, leur évolution, leur vie de groupe*, la question de ce qu'ils peuvent ou non engendrer comme projet commun*. Le comportement un peu hystérique, en tout cas hyper-actif de L. (la leader charismatique du groupe) traduit probablement l'angoisse face à cette incertitude.

La dérive « bôm » est un bon exemple de l'appropriation du dispositif par la structuration du processus autour d'un objet plus ou moins fantasmé, mais représenté dans le cas « bôm » par un « bidule » concret (dont on peut d'ailleurs avoir de sérieux doutes si en l'état il est comestible). Cet objet est traité avec d'autant plus d'ironie que contrairement aux autres groupes celui-ci ne perçoit pas encore de véritable enjeu lié à son succès ou insuccès (à part le succès devant le jury des projets d'entreprise). Il est donc logique pour eux de se sentir plus

libres de transgresser et de jouer.

3.4 Évaluer la dérive … risques et chances évaluatifs ...

La dérive ne sera pas notée ! Cependant, l'association est faite avec le projet d'entreprise, via les consignes, mais aussi le contexte (cours d'entrepreneuriat. S. fait d'ailleurs un lien en se demandant lors d'un entretien *si lors de la dérive les groupes qui se montrent habiles pour leur projet de business vont aussi être les plus malins lors de la dérive*. Ils sont donc sous observation et, sans être directement sous la pression évaluative, prennent des risques d'image et de réputation entre eux et auprès de leurs formateurs.

Mais ce risque se trouve des deux côtés. Les enseignants ont des enjeux d'autant plus forts dans ce module, pourtant optionnel, que celui-ci est la concrétisation d'une alliance inter-écoles et que l'enseignement de l'entreprenariat, loin d'être à réformer comme celui du management, est tout juste en train de prendre sa forme initiale. Partout il y a des équipes qui travaillent sur des référentiels ou tout au moins sur des projets formalisés de formation à l'entreprenariat. Il y a donc des créneaux à prendre et des réputations à forger. Le risque d'être considéré comme faisant du n'importe quoi semble relativement important à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école.

Cela explique sans doute en partie le détournement de logique décrit ci-dessus. Une institution (les *business schools*), même sous l'injonction publique (dossier du Monde du 11 Novembre 2009) de *changer*, est toujours sensible aux expérimentations inédites à sa marge : d'une part elle sait que le changement est garant de survie institutionnelle et a besoin des impulsions venant de la marge, mais d'autre part c'est de là que viennent les tourbillons perturbateurs, les mises en question des allants de soi considérés comme facteurs de la stabilité à court terme du système.

Un point sur les liens entre innovation et évaluation.

Il me paraît vain de vouloir pointer les points forts et les points faibles d'une telle expérimentation. Elle a le mérite d'exister et se veut modestement exploratoire plutôt qu'un algorithme producteur d'effets prévisibles et contrôlables (entretien avec S.). L'hypothèse de base me semble être **qu'un enseignement en classe ne suffit pas pour éduquer des entrepreneurs.** Créer une entreprise c'est organiser (créer une organisation originale, singulière) à partir du désordre : à partir du magma des opportunités, des idées, des enjeux, des compétences et moyens matériels disponibles.

Demandons-nous plutôt ce qu'elle semble avoir provoqué (impacts) et quel est *son potentiel de développement*, en nous basant sur l'hypothèse que tout comme les étudiants, les professeurs, **les institutions, et même les dispositifs de formation ont quelque chose comme une *zone proximale de développement* (Vygotsky 1978) qui peut être renforcée et soutenue si on la nomme et si on en parle (Vermersch 1994), car cela permet d'y diriger l'attention, de l'énergie, voire des moyens supplémentaires. L'évaluation est ici entendue comme la *promotion des possibles souhaitables*** et non comme la mesure d'un écart à des supposés *good* ou *best practices.* **(Vial 1987 et 1991)** Reste à savoir *souhaitables pourquoi* et *souhaités par qui* : par les enseignants au nom du référentiel de formation ? Par l'école pour promouvoir ses valeurs éducatives ? Par les étudiants mêmes par souci de la qualité de leur formation et de la réputation de leur diplôme ? Par le CIRPP pour démontrer son utilité sociale au sein de la CCIP ? Par la chercheure pour faire la preuve de sa

perspicacité ? Il y a un enjeu fort lié au processus d'innovation : c'est le garant de l'avenir de l'organisation. Mais « […] à l'intérieur même des entreprises l'innovation repose sur le

développement simultané des forces de destruction et de création. » (Alter 2000/2005 p.1). Ce caractère destructeur de l'ordre établi, des façon plus anciennes de faire suscite la méfiance voire souvent l'hostilité des tenants de cet ordre établi qui ne sont pas forcément les dirigeants.

En nous fondant sur l'ensemble des traces et des témoignages, nous allons peut-être pouvoir établir des points communs entre la dérive et ce travail de l'entrepreneur qui consiste à *créer à partir du désordre*, d'une multitude de dynamiques qui se déploient en situation, dans la vie !

3.5 Réfléchir …c'est dériver encore : la dérive vue par les professeurs et les étudiants

Plusieurs étudiants ont exprimé qu'au fond *la dérive comprenait en elle également le moment de la préparation de la présentation et même la soirée de debriefing et de réflexion* : « Ça continue dans nos têtes et dans les discussions » dit un jeune fille. « Oui, c'est même des moments très chouettes, où on a eu plein d'idées et créé plein de choses ! » renchérit une autre.

Si tous les groupes se sont engagés dans la production de présentations, il y eût de fortes différences en ce qui concerne l'imagination déployée et le plaisir exprimé… aussi bien lors de la première que lors de la deuxième dérive. Pour certains c'était « l'occasion d'exprimer d'autres façons d'être et de connaître les autres étudiants dans des rôles inhabituels », pour d'autres c'était « très utile », car ils ont confirmé ou au contraire révisé leur projet d'entreprise et glané des idées intéressantes concernant la clientèle ou les partenaires éventuels. Une petite minorité trouve que tout cela est une « perte de temps fâcheuse parce qu'il n' y a déjà pas assez de temps pour mener à bien tous les nombreux autres travaux qu'on nous impose.»

L'idée que sortir de l'ambiance académique et scolaire est une nécessité tout particulièrement dans cette formation semble commune aux quatre intervenants (S., P., O. et E.). Ils s'intéressent au dispositif de la dérive principalement pour cette raison.

Cette conception correspond bien aussi à celle de J. qui lors de la première séance de préparation relate ce qu'elle a vécu avec un autre groupe en formation : « J'ai dû leur casser le projet d'entreprise pour qu'ils le reconstruisent. Alors ils ont fait une dérive. De minuit à 3 h du mat ; dans un bar etcetera… ce que l'on peut faire à cette heure-là. Un bide total, dur à présenter. Sensible, incommunicable. » J., sur fond d'une logue expérience d'entrepreneure, dit se méfier d'un « business plan trop lisse , trop parfait : ça ne marche jamais comme ça dans la vraie vie.»

Justement : **la dérive est une excursion dans la « vraie vie »** ! Mais c'est au fond une forme vide de sens, sans objet, même quelque chose d'étrange, de provocateur, dont il faut s'emparer et se servir pour l'habiter à sa manière. Cette étrangeté, d'après les échanges informels des étudiants, a été fortement ressentie la première fois parce que les documents du Cd-rom et la feuille de consigne semblaient se contredire et laissaient les étudiants perplexes. Ils en ont fait ce qu'ils ont cru bon, « ce que nous pensions que S. attendait de nous ! » Ce désarroi était clairement *voulu* par S. qui voulait absolument s'interdire d'être trop clair justement pour que les étudiants soient obligés de se débrouiller à LEUR manière et dans

l'impossibilité de se poser en tant que simples exécutants ! Cette posture du formateur est très intéressante et diamétralement opposée à ce qui se pratique d'habitude, notamment dans la PPO (Pédagogie par objectifs) !

3.6 L'autorisation ... processus précaire dans l'incertitude et la non maîtrise

E. trouve ce dispositif surtout intéressant à cause du processus d'autorisation (Ardoino) que non seulement il permet, mais provoque. Il rejoint en cela ce qui s'est dit lors d'un échange entre S., K (le cameraman) et la chercheure le lendemain de la première dérive. S. y souligne à quel point c'est une aventure, quelque chose d'imprévisible pour lui aussi. Rien n'est jamais pareil d'un groupe à l'autre. Le fait de faire deux dérives cette fois-ci est également quelque chose de totalement nouveau, et S. attend avec curiosité ce qui va se passer lors de la deuxième.

Un seul parmi les étudiants (un designer industriel) exprime clairement sa perception du paradoxe qu'est la dérive, toute dérive : Dans son écrit il dessine un navire doté d'une dérive et explique que cette dernière est « un élément fondateur sur un bateau qui permet de ne PAS dériver. »

Dans le mot *dé-rive* le *dé* exprime la séparation, le *rive* le lien. Cela se vérifie aussi bien dans la métaphore du partir à la dérive (en s'éloignant du rivage) que dans le phénomène linguistique où le mot dérivé garde le lien avec son mot racine, tout en s'en éloignant par les autres ingrédients qu'il s'est incorporés. Cela pourrait nous inciter à considérer la dérive non pas comme un exercice absurde, totalement délirant, mais plutôt comme un remaniement du sens produit par un changement, voire par le mouvement concret des dérivants à travers les situations et les ambiances changeantes comme le décrit Debord (1956)

Un étudiant écrit que pour lui c'était la « possibilité de sortir d'un concept fixé pour s'ouvrir de nouveau à toutes les idées », une sorte de bouffée d'air pour leur projet d'entreprise et pour eux-mêmes :« bonne méthode pour ne pas être standardisé ! ». Une fille écrit : « La dérive a été le vrai premier moment de vie de notre équipe ! La dérive nous a permis de sortir du cloîtrement physique (EXXX) et intellectuel (Marketing Myopia) habituel. »

La dérive se définit ici comme l'extérieur à un intérieur. On quittant le rivage ou les cadres de représentation, on se définit encore par rapport à eux. Ils sont dialectiquement compris dans la dé-viance comme dans la révolution qui est toujours *contre*... obligée d'investir des énergies dans cette relation qu'elle le veuille ou non.

À partir de nombreux commentaires très contrastés on peut deviner que *le ressenti* face à cet exercice bizarre dépend beaucoup du paradigme dominant chez les uns et les autres (le rationnel ou le complexe). En reprenant les métaphores d'Henri Atlan (1986) du cristal (paradigme rationnel) et de la fumée (paradigme complexe), on peut observer qu'une forte proportion d'étudiants sont solidement ancrés dans le paradigme rationnel et ont tendance à se « couler » dans la proposition d'utiliser la dérive comme un dispositif d'étude de marché immédiatement utile pour leur projet d'entreprise. Le cd-rom leur paraît comme un générateur de brouillard inutile. D'autres, et d'après mes impressions personnelles lors des mini entretiens pas forcément les designers, habitent avec plaisir le paradigme complexe et poétique : « On se rend compte qu'à partir du chaos peut remonter une multitude de choses intéressantes » et « apprendre à sortir d'une vision très rationnelle du projet, d'une vision très rationnelle du processus de création et d'approfondissement des idées.... sortir d'un système

trop organisé... »

On peut penser qu'ils ont un vrai avantage sur les rationalistes « purs », car étant donné les critères avant tout porteurs du paradigme rationnel sur lesquels ils ont été sélectionnés pour l'entrée dans leurs écoles respectives, on peut être certain qu'ils sont également à l'aise dans ce paradigme rationnel. Or, d'après P. Veltz (2007) un de défis majeurs des grandes écoles c'est de *développer la pensée complexe* chez leurs étudiants, particulièrement dans la filière ingénieurs, qui se vivent comme de simples « problem solvers », car, écrit-il « tout naturellement , les ingénieurs adorent la complication et détestent la complexité. » (Veltz 2007, p.48) Or, aujourd'hui « l'ingénieur doit non seulement prendre en compte ces facteurs humains et sociaux dans ses anticipations, mais aussi accepter de rendre des comptes sur ses projets , au sein de processus délibératifs ouverts qui se marient mal avec le fond positiviste de son éthique professionnelle […] ». (ibidem p.49)

Genelot (1992) , dans un livre trop peu connu, démontre à quel point la pensée complexe est également indispensable pour le manager, donc aussi pour l'ingénieur et l'entrepreneur qui exercent ce rôle. D'après lui, le processus d'innovation est *interactif* et se déploie dans une r*écursivité*, ce qui est fort différent de l'idée d'une pensée analytique, rationnelle, linéaire de résolution de problèmes compliqués. Les compétences pour répondre aux défis de l'innovation sont d'ailleurs plus collectives qu'individuelles (Genelot p. 282 à 285).

Les réactions des étudiants à la dérive et les différentes façons de se l'approprier devraient permettre aux professeurs de se faire une idée globale et parfois précise des capacités de leurs étudiants à *se sentir à l'aise et à travailler dans et avec le paradigme complexe*. Sans les pousser dans le brouillard des cactus hallucinogènes recommandés avec humour par un des étudiants : « Mon groupe a été trop rationnel : ils n'ont pas voulu essayer le peyotl ! » Par contre, certains ont intégré la puissance désinhibitrice de l'alcool dans leur deuxième dérive au point d'avoir quelque mal à s'exprimer de façon intelligible (voir restitution popcorn 2 visible sur youtube) ; il faut dire que les petits textes et documents des Situationnistes sur le cd-rom les préparaient à ce choix.

On peut penser qu'il y a une complexité pré-rationnelle, dans laquelle on peut re-chuter avec l'usage de drogues, et une complexité qui serait le dépassement de la pensée rationnelle. Les deux formes se ressemblent parfois étrangement, mais la qualité de la conscience est au fond très différente : l'extase alcoolique sombre dans la confusion, dans le magma, tandis que la complexité dépassement de la pensée linéaire éprouve les possibles entre les extrêmes *sans* les confondre. Ce serait peut-être aussi une question à aborder avec des professionnels de la création exposés à la tentation de la drogue.

3.7 Construire sa dérive sans la programmer pour autant

Quelques-uns parmi les étudiants ont finement observé que dans le dispositif de la dérive, s'ils avaient la possibilité de réaliser librement leur parcours, ils devaient en même temps *le construire*. **Sans construction, donc sans structure, une dérive « devient errance » : Elle** « doit être un minimum construite » , avoir « un fil rouge ». Or, la difficulté est de faire cela à plusieurs et aussi **de ne pas tomber dans la programmation** qui est diamétralement opposée à l'esprit de la dérive. La dynamique à l'intérieur des groupes n'a pas été vraiment analysée malgré les questions « Comment ça s'est passé dans votre groupe ? Qu'avez-vous appris ? » et « Que pensez-vous du travail des autres équipes et de vous par rapport à eux ? » Les réponses étaient vagues, superficielles, globales (« Ça s'est bien passé ! » ou « On s'est bien

amusées. » ou « On n'était pas à la hauteur en comparaison avec les autres équipes ! On a pas produit grand chose ! »), et surtout restaient sans retravail en grand groupe, sans doute à cause du manque de temps et à cause du grand nombre d'étudiants. Pourtant, certains ont relevé que la dérive était très forte pour le « team building ». Le côté *cheminement* et *construction itérative*, chemin faisant, pouvait être vécu surtout dans les dérives qui ne se voulaient pas une application d'un dispositif classique d'étude de marché, mais avaient tout au moins un projet de sensibilisation, voire un projet politique implicite comme l'équipe *Agora Energy* qui a cherché à combiner leur projet d'entreprise avec leur militantisme écologique. En installant des « machins » supposés capter l'énergie des pas des passants, et en se plaçant à des lieux stratégiques de circulation, ils ont fait évoluer leurs idées sur les modes opératoires nécessaires au succès de leur projet et sur les choix de lieux grâce aux remarques que leur faisaient les gens lors des discussions. L'idée de la *captation de l'énergie de la danse* et de *création d'événements de danse écologique et énergogène* est venue du public lors de ces happenings-marche-discussions qu'ils ont organisés !

Cheminer …

Le défi est de faire d'une possible errance un parcours intentionnel, mais néanmoins ouvert et influençable par le dialogue, autour d'une idée structurante poétique, de recherche, d'action, de rencontres : intentionnelle donc, mais pas forcément *utile* dans le sens étroit. L'apport du dispositif était de confronter les étudiants avec cette problématique. Elle soulève des questionnements existentiels par son caractère archétypal : cheminer et construire son chemin en cheminant, c'est ce que nous faisons dans notre vie. C'est aussi ce que fait l'entrepreneur dans sa création d'entreprise qui n'est justement jamais un simple déroulement d'un business plan qui aurait tout prévu. C'est l'art d'avoir une visée, un but, mais d'accueillir les aléas en les transformant en opportunités. C'est un thème qui renvoie aux théories concernant les logiques et registres d'action (Dodier 1993) aux schémas d'action incorporés (Kaufmann 2001 et Lahire 2001) .

Il renvoie aussi à l'idée d'auto-éco-organisation du sujet (Morin 2005) , car, en cheminant, nous nous produisons nous-mêmes en interaction avec nos rencontres et nos aventures. Cette **autopoïèse** (Varela 1989)[223], cette élaboration de soi, se trouve, de façon plus ou moins conciente, au centre de ***toute*** formation **: Que peut apporter la dérive à cela et comment la faire évoluer pour s'assurer qu'elle produise les effets visés ?**

3.8 La deuxième dérive par rapport à la première : du déjà vu ou une percée après de premiers essais timides ?

Impossible de donner une réponse globale à cette question ! Entre *ONIRIS* où deux étudiants (sur sept) ont dérivé en faisant de la musique (chant et guitare) dans la rue et en faisant chanter et musiquer des gens rencontrés, touristes ou marginaux, et *Sleep'een* qui a profité de la deuxième dérive pour affiner leur concept de business en allant interviewer des hôteliers, il y a toutes les variantes. Ce qu'on observe le plus, c'est la recherche de contacts avec des passants (publics cibles ou tout venants), des échanges de paroles soit très maîtrisés (avec toujours les mêmes questions) soit un peu délirants (le dialogue qui part à la dérive). La

[223] AUTO-POÏESE Concept dérivant du grec "autos", c'est-à-dire "soi", et "poïen", "produire".« Un système auto-poïétique est un système organisé comme un réseau de processus de production de composants qui, par leurs transformations et leurs interactions, régénèrent continuellement le réseau qui les a produits, et constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau. » (Varela 1989, p.45)

deuxième dérive pop corn était de ce genre. Le film sur Bôm offre un bel exemple d'alternance entre rencontre-exploration et réflexion en groupe sur ce qui venait de se passer. Ce groupe, très énergique et actif, a ensuite été capable d'une phase réflexive intéressante induite par la demande de S. d'élaborer un support pour la restitution.

Pour beaucoup de groupes l'influence du contexte scolaire sur la deuxième dérive a été extrêmement forte. La tension était déjà très forte 17 jours avant la présentation des projets à la Défense, chez Ernst et Young, à un jury d'hommes d'affaires, de consultants et de *business angels* qui devra non seulement couronner les meilleurs projets, mais aussi en financer certains, couronnés ou non. Tous ces étudiants sont passés par des concours et motivés pour remporter des succès dès qu'ils se trouvent en situation de compétition. Pourtant ils savent que les enjeux réels sont limités, sauf s'ils veulent réellement mettre en oeuvre le projet d'entreprise sur lequel ils ont travaillé en groupe pendant trois mois. C'est loin d'être toujours le cas, d'autant plus qu'ils n'ont pas forcément des affinités électives avec les autres membres de leur groupe.

La dérive-amusement d'ONIRIS peut aussi bien signifier un manque de motivation pour le projet d'entreprise - des tables « animés » visuellement pour des restaurants - que la difficulté de dériver autour d'un projet difficile à mettre au centre d'une dérive car non matérialisé par un prototype, tout comme celui de « plastic cell » (emballages « bio ») ou « intelligence collective » qui concerne un projet de B to B en informatique et semble assez incommunicable au commun des mortels (ou peut-être juste à la chercheure). Plastic cell et I.C. se sont contentés d'aller voir directement d'éventuels clients pour affiner leurs concepts.

C'est dans le travail de groupe (esprit d'équipe) et dans la créativité lors de la restitution que l'on peut apercevoir un net progrès. Les petits films et diaporamas étaient pour la plupart très intéressants et bien faits et donnaient à voir la joie et l'esprit convivial dans lesquels ils ont été fabriqués. Malgré la pression de travail, ces rendus étaient une surprise agréable et témoignaient d'une nouvelle étape d'appropriation. Les rendus écrits étaient parfois plutôt pauvres à côté (ce qui à 22h00 peut tenir à la fatigue et à l'hypoglycémie).

3.9 La réflexion sur l'aspect formation

Les professeurs se posent bien entendu *la question des effets formatifs* tout au long de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation du module. Cette dimension « formation » semble par contre totalement absente de l'esprit des étudiants ! Le chercheur leur a systématiquement posé la question : « Qu'avez-vous appris ? Qu'est-ce que cela vous a permis de développer en vous ? » La première réaction consistait presque à tous les coups à répondre en termes de progrès du projet d'entreprise ! Ces étudiants n'ont apparemment pas un projet *conscient* de *se* former, mais celui de *trouver des moyens de faire un projet.* Il n'y a que celui-ci qui compte. Eux se conçoivent comme de simples *porteurs de projets*, des faiseurs !

La dimension de *l'apprendre tout au long de la vie*, de *se mettre en projet soi* n'est pas appréhendée. L'homme n'est qu'une ressource pour la réussite, la « performance », fétiche des temps modernes**.**

Juste avant le *debriefing* de la deuxième dérive, la chercheure a « poussé » un de ses jeunes interlocuteurs – très intelligent, fort en formulation, mais de tempérament extraverti - à réfléchir à cette dimension. C'était visiblement une prise de conscience, un cheminement de

sa pensée assez inhabituel. L'entretien se situe à mi-chemin entre l'entretien d'explicitation de savoirs incorporés (Vermersch 1994) et l'entretien didactique (permettant de construire de *nouveaux* savoirs avec aussi l'introduction d'éléments extérieurs). En tant qu'objet de recherche (et non seulement outil), cet entretien permet d'une part d'apprécier ce que l'étudiant dégage spontanément de son expérience vécue lors de la dérive, mais donne aussi un éclairage sur ce qu'il est possible de faire à partir d'une expérience de dérive si l'on en a les moyens en termes de temps et de liberté pédagogique.

M. : Quelles sont les compétences qu'on peut développer grâce à la dérive ? Quels sont les effets formatifs ?	
E. : La dérive, ça représente assez bien la situation de l'entreprenariat . Car le principe de la dérive est que l'on part d'un point sans savoir exactement où l'on va, et c'est au fil des rencontres, des éléments extérieurs qui interfèrent sur nous qu'on définit notre trajectoire….	Parallèle dérive/entreprenariat : rapport dialectique avec la situation.
M. Et ça développe quoi ?	
E. Ça permet de mieux connaître son marché, les gens quoi ! Ça permet … ça amène des connaissances : les aspirations du consommateur, ce qu'il est prêt à dépenser etc. Ce qui m'a frappé lors de la première dérive, c'est qu'on est entouré en permanence d'une mine d'informations gigantesque mais qu'on exploite peu ! Qui est pourtant là , à notre disposition ! Mais on s'inhibe, on est timide ! Alors on n'y fait pas appel !	Connaître sont marché Le monde source d'information gratuite
M. : Et la dérive, ça change quelque chose par rapport à cette difficulté ?	Surmonter sa timidité
E. Oui, ça donne un cadre : on est là, on y va ! Ça permet de surmonter cette inhibition. Parce qu'une fois qu'on a fait les premiers pas, on se rend compte que les gens, en général, sont intéressés, curieux et qu'ils entrent dans le jeu !	
M. Ça développe la confiance en soi ?	
E. Oui ! On peut dire ça : complètement !	
M. Alors, si l'on regarde la dérive comme un entraînement, ça entraîne quoi exactement ?	La dérive comme prétexte à explorer le monde
E. Oui, c'est exactement : un entraînement ! Ça nous entraîne aussi pour le pitch, c'est-à-dire décrire d'une manière ultra synthétique ce que l'on fait . Il faut quand on intercepte une personne dans la rue, qu'on arrive à lui expliquer en dix secondes ce qu'on veut, qui on est, ce qu'on lui demande. Et aussi quel pourrait être son intérêt à nous répondre ! En gros c'est ça. Comme une négociation ! Pour que les gens ne disent pas au bout de dix secondes : « Non, non, je n'ai pas envie ! » Mais qu'au contraire ils disent « Oui, j'ai envie de discuter avec vous ! »	Les gens sont plus ouverts qu'on s'imagine Développer son assurance S'entraîner à

Oui, ça développe cette capacité synthétique de dire ce que vous cherchez !	communiquer
M. : Et Après, une fois que vous serez entrepreneur, comment pourrez-vous utiliser ça ?	
E. : Chez l'entrepreneur c'est un exercice qui se fait quotidiennement : quand il rencontre un client, un fournisseur, quand on fait du réseautage dans un hôtel p.ex. On va vers des inconnus et, très vite, il faut arriver à les toucher. La difficulté supplémentaire dans la dérive c'est qu'on ne connaît absolument pas les gens qu'on a en face. On ne sait presque rien sur eux. Alors que dans le travail, souvent on a pu se préparer : on sait au moins quel type de personne il y aura en face. Qu'est-ce qui nous rassemble … ou non !	Analyser les enjeux de l'autre, négocier la relation
M. C'est intéressant ce que vous dites là ! Comment compense-t-on ce non savoir en situation face à des inconnus ?	Capacité de synthèse... se faire comprendre par n'importe qui
E. Ben … (réfléchit) … Du coup je pense qu'au début la forme est extrêmement importante, la façon de nouer le contact. Il faut à la fois être sympathique, souriant, dynamique pour que la personne ait une confiance spontanée et s'intéresse ensuite au fond de ce qu'on lui demande. D'abord la forme, puis le fond !	
M : Y a-t-il une recette pour ça ? C'est pareil dans toutes les rencontres ?	Décoder vite l'autre
E. : Non ! Parce que quand on rencontre une personne, elle nous renvoie immédiatement énormément de signes : par les vêtements qu'elle porte, son âge, si elle a un accent etcetera. En fonction de ça, on s'adapte. Enfin, pendant notre dérive on a p.ex. rencontré des jeunes de banlieue. On n'est pas allé les voir en utilisant un vocabulaire …. impressionnant. C'était une discussion très informelle. De la même manière, quand on est allés rencontrer des personnes d'un certain âge, habillés d'une certaine manière, on leur a parlé d'une toute autre façon. Il faut s'adapter aux interlocuteurs ! Bien sûr !	
M. : décodage …. encodage Vous interprétez la façon d'être de l'autre et cherchez à donner à votre propre façon de faire et de communiquer une forme adéquate.	
E. : Oui, et c'est très rapide ! En quelques secondes on arrive à les classer.	Entrer en contact
M. : Ça se passe à quel niveau cette interprétation.	La confiance
E. : Je pense que c'est entièrement intellectuel !	

M. :Et l'affectif, ça ne participe pas ?!	Lire les signes qu'envie l'autre
E. : Euh … hmmm Oui. Effectivement. Ce n'est peut-être pas entièrement intellectuel. Peut-être d'abord instinctif.	
M. : Et quand on s'avance un peu, qu'on dit quelque chose…. On perçoit les réactions de l'autre … qu'est-ce qui se passe alors ?	Le langage... la polyglotie
E.: Eh bien, après, souvent on voit qu'on s'est trompé dans le décodage initial ! C'est assez fréquent. P.ex. dans notre dérive on s'est adressés à une personne d'un certain âge en pensant que quand-même, elle ne pourrait sans doute pas répondre à notre question assez technique sur l'usage d'internet. Et on s'est trompés complètement ! C'était une personne utilisant internet comme n'importe quel jeune ! Donc : au fil des échanges, on doit s'adapter en permanence. On doit ajuster son discours. C'est un rapport dialectique entre notre discours et les retours qu'on a par l'autre. (de nombreux étudiants rentrent dans la salle, la chercheure comprend qu'il ne reste que peu de temps pour clore l'entretien)	S'ajuster à l'autre
M. : Et le *debriefing* en Octobre, qu'est-ce qu'il vous a apporté ?	
E. : Il nous a permis de mieux comprendre le contexte de la dérive : qu'il y a effectivement une pensée derrière, voire un courant de pensée, puis qu'il s'agit, à la base, d'anarchistes ! Il y a une vraie idée derrière ! Forcément, la première fois quand on nous a dit « Voilà, allez dans la rue et voyez ce qui s'y passe ! » on était un peu dubitatifs !	
M. : Corrigez-moi si je me trompe. Il m'a semblé que pour la première dérive vous aviez deux consignes :	
1. Le Cdr-om autour des idées de Debord	Ne pas s'enfermer dans des préjugés mais rester ouver
2. La feuille de S. pour vous dire de mettre la dérive au service du business plan. Comment avez-vous fait avec ça ?	
E. : En effet, il y avait les deux. Finalement le CD a rajouté une difficulté en brouillant les autres consignes. Ça nous a laissés complètement perplexes. On a vu ce cd-rom et on n'a pas du tout compris la logique qu'il y avait derrière ! Et effectivement, la logique était qu'il n'y avait pas de logique.	Construire son propre projet dans le brouillard
M : Ou deux logiques : business et délire ?	
E. : Oui, utiliser le délire pour s'affranchir des règles pré-établies dans l'élaboration du projet, se débarrasser des contraintes.	S'affranchir de règles pré-établies

M. : N'y a-t-il pas une contradiction de se laisser aller à la dérive en rupture avec tout et un projet utilitariste ?, Là l'utilité de la dérive était quand-même prédéfinie … E. : Oui, sauf qu'avec la dérive, le sens est mis en question, ça peut bouger. Il y a interrogation, multiplication de points de vue. M. : Et la deuxième dérive ? E. : La deuxième dérive a été plus spontanée. On avait des objectifs plus clairs et est allés voir directo les spécialistes ce logiciels. M. : C'était donc encore plus utilitariste ? E. : Oui, sans aucun doute ! M. : Merci beaucoup pour cet entretien !	Questionner le sens Deuxième dérive : l'utiliser à des buts précis....

Cet entretien est intéressant à plusieurs égards :

1° Il constitue une transgression – consciente - de la part de la chercheure (-accompagnatrice) qui « pollue » l'objet de sa recherche en y induisant un changement significatif par une forme de dialogue qui relève plus de la formation que de la recherche. En prenant au sérieux le principe de Kurt Lewin qui dit qu'*il faut changer son objet de recherche pour vraiment arriver à le connaître*[224], elle a été plus loin encore en expérimentant elle-même une dérive avec un autre groupe en formation (Licence de formation de formateurs) afin de mieux connaître le dispositif de la dérive et son potentiel.

2° Elle a fortement influencé le rendu écrit du groupe d'E. Apparemment c'est E. qui l'a rédigé : On y retrouve l'essentiel des échanges avec la chercheure !

3° C'est plus précisément au niveau de l'appropriation que l'entretien se joue. Même un entretien de recherche pur (*debriefing* sans chercher à pousser la réflexion plus loin) aurait eu un effet. Se découvrir comme *acteurs réflexifs* est relativement nouveau pour nombre de ces étudiants brillants, mais pour la plupart fortement extravertis.

Il n'y a peut-être pas de temps-lieux pour réfléchir à eux-mêmes ou à leurs projets professionnels dans leurs écoles. Dans le cas de E., il rentre facilement dans le mouvement réflexif et y déploie son intelligence vive.

[224] « You cannot know a system unless you try to change it. » (Kurt Lewin d'après E.H. Schein.1995)

On peut se demander si la réflexivité ne constitue pas un point intéressant à travailler en relation avec la dérive, mais aussi bien au-delà. N'y a-t-il pas là un fort potentiel de développement et de renforcement des effets formatifs que les écoles produisent ?

Quelles formes pédagogiques faut-il mettre en place pour *provoquer et accompagner la réflexivité* au-delà de la simple injonction de réfléchir, surtout pour des étudiants qui privilégient une culture de l'action ?

Une culture de la réflexivité ne peut s'acquérir que grâce au dialogue, à la rigueur grâce au dialogue avec soi (dans un journal par exemple, voir Hess 1998). De Socrate à Vermersch l'offre des formes que peut prendre un tel dialogue est immense.

Mais il faudra aussi penser les *conditions matérielles*. En amphi p.ex. les conditions sont particulièrement mauvaises.

3.10 Thématiques mythopoétiques identifiées

Le cheminement a déjà été évoqué comme le geste fondamental dans la dérive. Il évoque « en harmoniques » le cheminement dans le projet de formation et celui dans la vie. On pourrait le penser –contrairement à ce qui se fait habituellement en relation avec le beau poème de Machado – non pas seulement comme une construction simultanée de soi et du mouvement, mais aussi comme une série de choix qui en élimine d'autres. En vieillissant et au fil de nos choix successifs nous réduisons le champ de nos possibles. En choisissant, nous écartons d'autres choix. La contemplation de nos cheminements nous donne à la fois la joie du créateur qui contemple son oeuvre et nous inspire le deuil de la totalité. Les dépassements de ce rétrécissement se situent d'une part dans la conscience de la communauté de créateurs (des co-créateurs parfois) qui ouvre de nouveau le champ des possibles et dans la conscience intergénérationnelle : nous ne sommes que les maillons d'une chaîne ! Après nous, mais en s'étayant à nous, d'autres iront plus loin en défrichant de nouveaux champs. Cet aspect-là n'a pas été évoqué dans l'expérimentation, mais il est dans le potentiel de la dérive. Cette sensation de richesse dans les rencontres et chez les personnes rencontrées a été évoqué par E. mais aussi par d'autres étudiants. La solitude est une pauvreté dans ce sens : chez l'apprenant, chez le chercheur et aussi chez l'entrepreneur. Le dialogue avec ceux qui ne nous ressemblent pas en tant que source de dépassement de nos limites est une expérience centrale dans la dérive !

Les figures de l'entrepreneur...

Pour l'enseignant S., c'est la *destruction créatrice* (Schumpeter 1943) qui caractérise l'entrepreneur[225] . Lors d'un entretien à la fin du 1er *debriefing*, S. précise :

[225] Schumpeter J. (1943, Traduction française 1951) *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Paris, Payot, p.123 : « L'impulsion fondamentale qui met et maintient en mouvement la machine capitaliste est imprimée par les nouveaux objets de consommation, les nouvelles méthodes de production et de transport, les nouveaux marchés, les nouveaux types d'organisation industrielle - tous éléments créés par l'initiative capitaliste. *[...]* L'histoire de l'équipement productif d'énergie, depuis la roue hydraulique jusqu'à la turbine moderne, ou l'histoire des transports, depuis la diligence jusqu'à l'avion. L'ouverture de nouveaux marchés nationaux ou extérieurs et le développement des organisations

» Il faut faire autrement pour savoir comment on a fait d'habitude. Je suis impressionné par ce que l'on a vu ce soir. L'entrepreneur a quelque chose de subversif. Il ne fait pas comme tout le monde. Notre question c'est comment faire ressortir cette dimension de la subversion dans un dispositif pour former des entrepreneurs. »

Projeté sur la dérive l'idée de la destruction créative se concrétise dans la *rupture partielle avec les cadres imaginaires et comportementaux* (destruction) qui permet l'inattendu, l'insolite, la *construction d'une démarche* (création) et surtout un surgissement d'idées, de découvertes de l'autre et des possibles de la situation qui rétro-agissent continuellement sur cette construction qui du coup restent un éternel provisoire. La dérive nous apprend à vivre dans et avec les flux.

S. : « Le problème est que nos élèves sont de « bons « élèves qui ont toujours bien fait. Ils ont tendance à se soumettre aux contraintes. Les entrepreneurs créatifs ont quelque chose en décalage, ils bousculent, révolutionnent les choses. Comment introduire ces aspects dans la formation sans se trouver avec des procès sur le dos ? C'est clair que beaucoup d'histoires d'entrepreneurs montrent des trait de rebelles. De l'originalité, on sort des boîtes ; c'est des tartes à la crème mais important, et confirmé par plein de cas qui l'illustrent. Le dispositif de la dérive est subversif en soi parce qu'il ne contraint pas, ne donne pas de consignes précises sur comment faire. »

Le chercher a pu poser des questions sur les qualités et les figures de l'entrepreneur à plusieurs étudiants lors de la pause du premier *debriefing*.

Il en ressort que d'après les étudiants l'entrepreneur a besoin de TOUTES les compétences, d'apprendre continuellement, de « chercher toujours à en savoir plus ». Il y a comme une jubilation chez ces étudiants qui affirment que l'entrepreneur, c'est l'Homme universel, au fond l'archétype de l'Homme. M. au cours de son expérience professionnelle de trente ans a très souvent constaté l'importance du motif de l'Homme universel chez les personnes entre 16 et 28 ans. Le choix d'un métier et la spécialisation sont vécus certes comme un moyen d'émancipation, mais aussi comme un renoncement à d'autres possibles : le début du vieillissement. Ce motif re-surgit au mitan de la vie sous forme de crise.

M.« Alors un entrepreneur est un généraliste curieux et volontaire . Vous avez dit TOUTES les compétences ... ! »

- «Oui toutes, C'est énorme et aussi tous les langages : savoir accaparer le vocabulaire de toutes les personnes. Parler avec n'importe qui, tous les secteurs, tous les niveaux, des étrangers... C'est une espèce de caméléon, quoi. »

M. « Mais il est assez passif le caméléon ! »

« Oui il observe. Mais quand quelque chose lui passe devant la bouche il bondit et rien ne

---

productives, depuis l'atelier artisanal et la manufacture jusqu'aux entreprises amalgamées telles que l'U.S. Steel, constituent d'autres exemples du même processus de mutation industrielle - si l'on me passe cette expression biologique - qui révolutionne incessamment de l'intérieur la structure économique, en détruisant continuellement ses éléments vieillis et en créant continuellement des éléments neufs. Ce processus de Destruction Créatrice constitue la donnée fondamentale du capitalisme : c'est en elle que consiste, en dernière analyse, le capitalisme et toute entreprise capitaliste doit, bon gré mal gré, s'y adapter. »

l'arrête ! Il faut se méfier de l'eau qui dort. »

Autre étudiant : Mettre un animal, sur une personne ou un métier c'est intéressant !

M. « Et pour vous ce serait quel animal ? »

-« Un castor qui construit. »

- « Pour moi c'est un écureuil. »

M : « Qui amasse des capitaux ? »

Étudiant: « ça, c'est plutôt le financier ? «

« Les fourmis aussi : busy et organisées ! »

« Pour moi c'est l'abeille : qui butine de fleur en fleur !

« Pour moi c'est un renard qui traîne partout, qui est rusé, approche sa proie. »

« Moi je projette un fauve, qui observe bien son environnement et bondit sur sa proie. Une panthère , un lion »

M.: « Un lion ? »

Une fille : « c'est les lionnes qui chassent, pas les lions ! »

M. « Merci pour cet échange imaginatif ! »

Dans ce court entretien collectif dans la pause du 1er *debriefing,* l'imaginaire se déchaîne d'autant plus facilement qu'avec l'entrepreneur, c'est de leurs rêves d'eux-mêmes qu'il s'agit. Ils se sentent très concernés : les paroles se bousculent. Les animaux réputés rusés et industrieux côtoient le constructeur et les prédateurs. L'éventail est assez large.

Au-delà du choix des animaux qui échappe au cliché héroïque lié si souvent à l'entrepreneur, il est intéressant de prêter attention aux verbes exprimant quasiment tous un mouvement ou un changement et souvent la cueillette ou la chasse.

Ces motifs renvoient sans doute à la dérive dont les images les habitent encore.

4. Éléments pour un éclairage théorique distancié

4.1 Autonomisation – appropriation – empowerment : au service de la montée en puissance du jeune entrepreneur.

Dans une discussion entre E. (membre de l'équipe pédagogique) et M. (chercheure) il y avait une convergence de vues sur la base d'une analyse s'étayant à des références différentes : E. trouvait intéressant d'éclairer les processus de la dérive à partir de la notion d'*autorisation* (Ardoino 1983), tandis que M. était partie sur les processus d'*appropriation*. L'autorisation est l'aboutissement d'un processus de maturation du sujet qui, en sortant de l'état d'agent (exécutant dans la conformisation à des normes venues d'ailleurs), passe par celui d'acteur (interprète d'une pièce écrite par un autre, l'auteur) pour finir par conquérir lui-même la liberté créatrice de l'auteur. L'autorisation est un processus valorisé dans les milieux de l'éducation et du travail social, tout comme les notions proches d'*autonomisation* ou, dans les pays anglophones, l'*empowerment (processus de conquérir un pouvoir d'agir)*: M. Godelier

(1984) constate que « […] l'objectif d'empowerment des personnes et des collectivités est élevé au rang de vertu incantatoire. » Pour un entrepreneur ce *pouvoir d'agir* comme Godelier traduit le mot anglais, semble primordial et est aussi sous-entendu dans le projet de formation cité: « gérer son projet », « mener des hommes et des femmes […] vers un but commun » suggèrent la maîtrise, le leadership. Appropriation, tout en étant proche, ne signifie pas exactement la même chose, mais plutôt : intégrer quelque chose d'extérieur qui ne nous appartient pas dans le cercle de nos objets propres, familiers, mais sur lesquels nous exerçons aussi le droit de propriétaire. Ce sont *nos* choses, nous en disposons. L'autonomie n'implique pas d'emblée la relation à autre chose ou à quelqu'un, sauf en négatif en s'opposant à l'hétéronomie. Mais que ce soit un pouvoir d'agir ou un pouvoir sur autrui ou sur des choses ou symboles : cela implique dans tous les cas un renforcement, une augmentation de la puissance du sujet. Chez les étudiants (la plupart de ceux qui ont participé en tout cas), cela se traduit comme un renforcement de la confiance en soi et se manifeste comme joie et comme créativité par exemple lors de la fabrication des supports de présentation.

Sous cet angle, la dérive est un dispositif efficace et très positif pour former des entrepreneurs mais aussi d'autres publics.

On peut distinguer des paliers dans le processus d'appropriation.

Au total je distingue au moins **cinq phases lors de chacune des mises en oeuvre de dérive** :

- L'interprétation des consignes (*herméneutique*) ;
- L'intégration des *consignes interprétées* et du *projet d'entreprise* (que ce soit un projet « de désir » ou non) dans le *projet dérive du groupe* (*négociée* plus ou moins collectivement) ;
- L'intégration du projet dérive dans les situations qui se déploient peu à peu : c'est une *appropriation itérative*, un processus long à rebondissements et où il y a la plupart du temps une altération du projet initial ;
- La réappropriation du vécu lors de la fabrication du support de restitution (appropriation très *créative) ;*
- Le retravail de tout cela lors de la séance de *debriefing* (*reflexive/ régulée*).

Ce processus en paliers de l'appropriation du dispositif est sous tendu par un *travail de soi en situation* se déclinant dans un processus cognitif (interprétation), la construction collective d'une démarche projet, un engagement en situation, une co-création et une distanciation réflexive. Pour ceux parmi les étudiants qui s'impliquent pleinement dans le dispositif – M. estime que cela concerne environ les deux tiers – l'expérience est d'une grande richesse.

La possibilité de faire une deuxième dérive environ 4 à 5 semaines après la première, permet d'exercer les compétences acquises lors de la première et de consolider et d'enrichir ainsi ce qui a été appris en produisant des variantes à la première mise en oeuvre. C'est lancer un deuxième cycle d'appropriation.

Plusieurs étudiants l'ont formulé : la dérive ne se limite pas à faire une balade dans la ville ; quand on fait le power point et quand on fait le *debriefing*, c'est encore la dérive !

L'élaboration post dérive s'apparente au « voyage immobile » de Deleuze qui écrit dans Mille plateaux :

« On est devenu soi-même imperceptible et clandestin dans un voyage immobile. Mes territoires sont hors de prise, et pas parce qu'ils sont imaginaires, au contraire : parce que je

suis en train de les tracer. »

En tant qu'expérimentation de soi (Krichewsky 2009) et du groupe, le dispositif de la dérive permet de ***travailler la dialectique intérieur/extérieur*** et même l'aspect intime/extime (expression de Rémi Hess) chez les étudiants. Cette dialectique ne permet pas seulement une construction de la capacité d'adaptation, de la souplesse, mais aussi de la sensibilité et des capacités évaluatives et autorégulatrices du sujet. C'est un processus subtil demandant des conditions d'attention profonde et de respect de sa temporalité propre pour pouvoir se déployer pleinement. En très grand groupe cela paraît difficile. Entre le groupe de l'école E. (71 étudiants) et le groupe de futurs formateurs (23 étudiants) de la Licence à l'Université, il est pour cette raison impossible de faire des comparaisons valables. L'intimité d'un groupe restreint permet de créer un espace transitionnel (Winnicott 1971), où le processus d'élaboration peut vivre, ce qui n'était pas vraiment possible avec les 71 de provenance hétérogène.

Cela n'a pas empêché certains étudiants de continuer d'expérimenter des dynamiques intéressantes même lors des *debriefing* en salle avec le bruit et les interférences des autres groupes que ça impliquait !

4.2 La dérive comme élaboration provisoire et continue de sens : individuellement et collectivement

En partant d'observations, d'écrits produits par les étudiants, des enregistrements des restitutions après les dérives et d'entretiens courts ou longs avec d'une part les étudiants et d'autre part les porteurs d'initiative, quelques motifs, thématiques « saillants » ont pu être identifiés que je me propose d'aborder ici quitte à les développer davantage ultérieurement dans des articles séparés :

- **Les trois sens de la dérive :**

  - comme détournement partiel d'un ruisseau ou d'une rivière ,
  - comme éloignement de la rive et de ses certitudes rassurantes
  - comme élément d'un bateau permettant de garder le cap malgré les courants

Parmi les trois sens de la dérive, il y en a un apporté dans la discussion par un étudiant : celui de *l'élément permettant au bateau de garder le cap*. Il complète merveilleusement les deux premiers sens :

- *Dériver un cours d'eau* (lat. *rivula*, le ruisseau) est une action technique planifiée, un projet dont l'auteur a une intention précise, que ce soit l'irrigation d'un champ ou le dégagement du lit d'un cours d'eau pour y entreprendre des travaux p.ex. Nous sommes dans la logique rationelle et dans la maîtrise de la nature par l'homme.
- *Aller à la dérive*, se laisser dériver exprime tout à fait autre chose : On quitte la rive (lat. *ripa*). Au lieu d'imposer sa volonté aux éléments, on s'abandonne à eux, se laisse pousser par l'eau et le vent. On fait ça soit par goût de l'aventure, soit par nécessité p.ex. si on a perdu les rames. On peut aussi le faire de façon calculée en évaluant où le vent et l'eau risquent de nous amener. Mais de toute manière, au fond, c'est un geste à la fois d'abandon, de désespoir (je ne lutte plus : le radeau de la Méduse) et d'espoir (voyons ce qui arrive, si je ne vais pas vers un mieux ainsi : Moïse dans son panier tressé confié au Nil par sa mère pour échapper à une mort autrement certaine).
- Le troisième sens semble tout à fait paradoxal, comme le fait remarquer l'étudiant :

« une dérive qui permet de ne **pas** dériver ».

-

> La dérive fonctionne comme une aile, mais une aile sous-marine cette fois. La dérive du voilier (entendez: 'son déplacement en crabe') crée un écoulement de l'eau autour de ses appendices sous-marins. Sa dérive (entendez cette fois: 'son aileron mobile'), soumise à ce courant, voit apparaître à son extrados une force hydrodynamique. C'est cette force hydrodynamique qui permet au bateau de moins dériver. Elle est parfois appelée 'force anti-dérive'.
>
> (Goderniaux 2003)

Donc il s'agit d'une aile solide, mais mobile qui se trouve sous le bateau, immergée, invisible et qui tout en étant « soumise » au courant permet au bateau de « moins dériver ». En lisant cette description, on est frappé par la puissance de l'image : c'est une projection, il est vrai mécanique, dans le monde des flux, mais tout de même une métaphore possible du *sujet en tant que régulateur de son parcours* dans le monde.

Le courant seraient les pressions de la situation auxquelles il est soumis et auxquelles il oppose une certaine résistance non pas frontale mais en biais : elles sont légèrement détournées et même si ainsi le bateau est légèrement freiné, il peut avancer sans blocage tout en gardant le cap. C'est un jeu «dynamique et invisible, sous la surface de l'eau (dans notre for intérieur), mais produisant des effets sur le parcours – visible - du bateau.

Le sujet qui *joue avec* les forces opposées (les deux paradigmes de la pensée occidentale : rationnelle et complexe (Morin 1990), est nécessairement un sujet mûr (*acteur* ou *auteur* dans la trilogie d'Ardoino ...). Nous retrouvons cette figure du sujet régulateur avec le conducteur de char dans le dialogue « Phèdre » de Platon. Là aussi il s'agit d'avancer en conjuguant des forces divergentes. Cette métaphore-ci est supérieure à la première parce que prise dans le monde du vivant. Car, bien entendu, la conscience joue un rôle décisif, et la dérive sous-marine et invisible pourrait à tort suggérer que ce qui se passe reste entièrement dans l'inconscient. Le conducteur de l'attelage est proche du Dieu Soleil (Osiris), se tient fièrement debout et représente la conscience et l'idéal de la maîtrise de soi.

Ramené à l'homme, la thématique des trois sens de la dérive prend un sens mythopoétique particulier dans le sens où elle exprime la difficulté de l'homme à (se) gouverner , à avancer, entre ses visées (le sens) et la pression des situations changeantes et souvent violentes.

Cette interrogation du sens est en tension avec le motif de l'errance, du fortuit des rencontres, du hasard dont Debord (1956) écrit :

« On peut dire que les hasards de la dérive sont foncièrement différents de ceux de la promenade, mais que les premières attirances psychogéographiques découvertes risquent de fixer le sujet ou le groupe dérivant autour de nouveaux axes habituels, où tout les ramène constamment. »

Le fonctionnement psychique tend en effet continuellement vers la clôture du sens : l'absence de sens étant vécu comme une menace et un inconfort, nos forces mentales en cas de rupture de sens se réorganisent rapidement sur de nouveaux axes préférentiels, créant ainsi des filtres et assurant une cohérence tant mentale que comportementale. Le millefeuille des significations latentes qu'est la ville engendre autant d'univers de sens que de regards portés sur elle. Pour se connaître il est bon de s'y confronter et d'explorer son propre univers de sens

construit en tension avec les autres possibles.

Tensions entre l'utile, le gratuit et l'absurde : c'est ***l'exploration des interstices et des possibles*** d'un monde « déjà là », déjà formaté et si souvent ressenti comme « étanche » par ceux qui sont dans la phase de « l'entrée dans la vie » professionnelle (Lapassade 1997).

4.3 Sur le mode musical : l'expérience des temporalités, des processus : ruptures, retentissements, harmonies et harmoniques, alliances , polyphonies et cacophonies ...

Cet aspect-là est particulièrement sensible dans *les restitutions filmées*. Dans plusieurs d'entre elles on a l'impression que c'est un mode d'expression très naturel pour cette génération à l'aise dans les vidéoclips et la musique. En les regardant, la chercheure avait l'impression d'entrer dans un mouvement où elle était portée, emportée ... à la dérive. La forme même du film se prête à cela. La musique et le rythme des images relient ce qui s'enchaîne sans forcément être relié par le sens. Conditionné par la « culture » des vidéoclips qui nous envahissent jusque sur les quais de métro, on ne remarque même pas qu'il s'agit de juxtapositions, d'un kaléidoscope, d'un jeu où les sens – si on y prête attention - se languissent de sens, d'ordre, de lignes de force. Car gavés de diversité, de déferlements de possibles et de surgissements éphémères , nous sommes comme anesthésiés : des spectateurs passifs. Ce n'est pas vide de sens, mais riches en potentialités de sens jamais affirmés, morts nés pour ainsi dire. Il y a effectivement aussi un côté mortifère dans la dérive qui resterait une errance sans fin (sans but) et sans fin (interminable) : on y perdrait effectivement sa vie à regarder !

Ce que j'en retire **:**

> Il faut une entrée et une sortie à la dérive, et une dramaturgie improvisée mais forte. Dériver est un art ! Certains étudiants l'ont compris comme on peut voir. D'autres, en renonçant à la dimension de l'art, en ont au moins fait une technique (de l'artisanat pour ainsi dire). Dans la logique d'entreprise c'est ça qui domine ... une technique au service du projet d'entreprise. La question des *techniques élaborées dans ce cadre* est d'ailleurs posée lors de la deuxième restitution !
>
> L'autre aspect, c'est l'art. Mais il est présent dans ce contexte avant tout pour créer du décalage . Dans certaines restitutions il a s'est pourtant exprimé comme « art pour l'art », librement et visiblement pour le plaisir des étudiants de créer ensemble.

Les temporalités dans les films sont souvent « endiablées » ou bien un peu hystériques. Lors de la ré-écoute des bandes son, l'entourage de la chercheure a réagi : « Qu'est-ce que c'est que ces voix hystériques, ces cris et cette excitation continuelle ? Qu'est-ce que tu écoutes-là ?! »

Oui, c'était les étudiants de la dérive, et particulièrement les filles, aussi bien dans les films de restitutions qu'en salle pendant les phases réflexives du dispositif ! Ce que l'on y observe est significatif non seulement dans le contenu, mais aussi dans la forme même :

Pas le temps de réfléchir ! Peur du silence , du vide, de ce qui peut affleurer à la conscience à ces moments-là ?

Question : y a-t-il des moments lents, des silences, une ambiance pensive de temps en temps ? Ou est-ce contraire à la culture des trois écoles *? Que se passerait-il si on introduisait de la*

lenteur et du silence dans ces lieux ? Rendrait-on les étudiants incapables de devenir de bons traders et de supporter l'excitation des salles de marché ?

4.4 Jouer - ou non - le jeu... règles du jeu ou jeux sans règles ?

« Entrer dans le jeu » ou « accepter de jouer le jeu » de la dérive ont été des expressions récurrentes. Les étudiants ont prouvé leur goût du jeu tout au long de l'exercice. Mais au début, ils avaient l'impression de *ne pas comprendre la règle du jeu*. Certains disent avoir au début été un peu frustrés et hésitants pour se prêter à ce jeu—là qui est en rupture avec leur vie scolaire hyper réglée depuis des décennies !

Sommés de devenir les co-auteurs de ce jeu-là qui tout au début se réduit à une idée ou pire – pour ceux qui en prennent conscience - à deux idées contradictoires, la plupart des étudiants sont perplexes. Selon leur tempérament, ils se réfugient vite vers les consignes en plusieurs points très rationnelles ou se laissent toucher par l'ambiance poétique et nomade. La plupart ont tenté de *choisir sans renier* en mettant un peu de jeu, d'imagination, dans leur démarche foncièrement utilitariste de *testeurs de business project*. Un hommage à l'art en quelque sens comme on en voit dans les sièges d'entreprise arborant une belle statue ou des tableaux ultra modernes dans le hall d'entrée.

Aurait-il fallu ensuite pousser l'analyse jusqu'à leur faire comprendre que le jeu est tout ce qu'il y a de plus sérieux : Que le JE – le sujet - n'advient que dans le jeu et quand il y a du jeu ? (Schiller 1795). Peut-être le savent-ils déjà de façon expérientielle ? Le jeu semble très important pour eux ! Ils semblent tout le temps *enjoués*. ***Explorer davantage ce que le jeu peut amener en formation et en éducation d'adultes reste une thématique à approfondir !*** Tout comme celle du « jeu nécessaire » dans les organisation qui se sclérosent s'il n'y a que du mécanique réglé, sans espace d'autonomie (Bernoux 2002), sans liberté ! Cet aspect-là les concerne aussi en tant que futurs concepteurs d'organisations et managers.

- Jouer à plusieurs : Quels étaient les dynamiques de groupe, les enjeux et les dynamiques : était-ce « dérive fusionnelle » contrôlée ou « à hue et à dia » ?

Le groupe Bôm était dans la fusion sous l'emprise de leur leader, ce qui a entravé l'épanouissement des possibles chez les autres membres du groupe. Pour les autres groupes c'est plus difficile à dire. Certains avaient l'air assez raisonnables et très organisés (*Bio-celle* et *Sleep'een* p.ex.). D'autres comme Erasplus sont arrivés à s'organiser dans la diversité, voire le désordre, et malgré un certain éclatement géographique. En considérant les consignes et leurs deux logiques :

- celle de S. s'exprime dans la cohérence et la cohésion : le groupe projet productif, soudé et organisé, même si c'est *à sa manière*.
- celle de P. est en rupture et dans la jouissance et parfois la souffrance des effets de sens produits dans les articulations imprévisibles qui se font entre les univers des dérivants et ceux qui se présentent en situation.

ONIRIS est un bel exemple de *concertation* (au sens propre comme au sens figuré). Deux musiciens suivis d'un vidéaste amateur cherchent à inciter le public à entrer dans leur dérive musicale. Ils cherchent à faire plaisir et à se faire plaisir en co-créant leur démarche. Il n'est pas question de commandement ni même de leadership. La logique exprimée est une logique de cheminement porteur de valeurs plutôt que d'objectifs à atteindre.

Sleep'een a des objectifs et fonctionne à la fois dans la concertation et de façon structurée et

maîtrisée.

4.5 Postures et attitudes : s'expérimenter – et les autres - en situation

A la racine des effets formatifs sur le plan du savoir être, donc à un niveau bien plus difficile à évaluer que l'acquisition de savoirs ou de savoirs faire, il y a l'expérimentation de soi et de différentes postures et d'attitudes *en situation* en relation avec des valeurs et des stratégies, mais aussi en interaction avec les opportunités. C'est la *façon d'être au monde du sujet* qui est concernée. La dérive en tant que dispositif d'expérimentation en situation offre à la fois une richesse illimitée d'opportunités de découvertes et échappe presque totalement au contrôle du formateur.

Les dérives, comme on les devine au travers des restitutions par les étudiants, se sont déployées entre des pôles extrêmes évoqués par les couples de notions à la fois opposées et reliées :

- Subversion - soumission,
- détournement - programme,
- appropriation - adaptation,
- déviation - conformisation,
- négatricité - acceptation

L'institution et l'enseignant en tant que représentants de celle-ci ont tendance à surinvestir la deuxième notion dans chaque couple. Pour la dérive ça donne à peu près cela:

Le groupe dérivant type se soumet à la consigne « business plan » et teste son projet d'entreprise. Il s'expose aux retournements de la situation, à l'inattendu et –dans le sens de la dérive sous le ventre du bateau - tient le cap malgré tout en adaptant le projet selon les connaissances acquises sur le terrain. Il s'adapte en permanence à la situation (à son futur marché). Il se conforme aux attentes en jouant les règles du jeu. Il trouve néanmoins les moyens de développer une certaine créativité ... au service du projet qu'il présentera au jury (aux juges !) moins de trois semaines après la deuxième dérive. Cependant en faisant la dérive de cette manière, le groupe reste dans le monde de la *résolution de problèmes* évitant les problématiques existentielles et le travail de soi en relation avec la situation (Vial 2008).

Sur le mode révolutionnaire et anarchiste (privilégiant plutôt les premiers termes des couples de notions), cela pourrait donner tout autre chose : S'inspirant résolument de l'esprit situationniste, le groupe dérivant décide de transgresser systématiquement les codes et les règles convenus.[226] Il décide alors de ne **pas** être poli avec les gens, de se comporter de façon provocatrice, de ne pas s'adapter aux attentes de la société pour voir ce qui se passe. Provoquer des ruptures dans la situation pour la forcer à révéler ses faces cachées et pour se connaître mieux soi-même face à la norme et à la transgression. Non pas par rage ni par colère, mais scientifiquement, pour produire de la connaissance. En détournant ainsi

[226] « Il existe plusieurs manières de se rebeller. Par la rupture bien sûr, on est alors un révolutionnaire. Pas de compromis possible, pas de doute, pas d'entre-deux : « Du passé faisons table rase. » Mais il est une autre manière, non moins déstabilisante : la subversion. Le travail de sape se fait de l'intérieur, presque l'air de rien. On reprend les codes, les conventions, l'héritage et par des déplacements, au début imperceptibles, on fait jouer les règles contre elles-mêmes. Le résultat est inédit, non conforme mais ne prend sens que par l'écart et donc par la ressemblance avec ce avec quoi il détonne. » Halpern (2005).

l'exercice prévu par S. et en le poussant à l'extrême de ce que suggère le situationnisme, l'autorisation et l'appropriation vont très loin. Le groupe fait de cet exercice *sa* chose. Il dévie le sens comme il l'entend, et, en passant par une phase de *négatricité* (Ardoino) libère la créativité qui devient sauvage, éventuellement violente, *s'émancipe de son utilité* pour un projet de business recevable par un jury d'experts et de banquiers. Au niveau de leur projet d'entreprise existant les membres d'un tel groupe risquent de ne pas apprendre beaucoup. Mais ils pourraient en concevoir un autre, insolite, en rupture. Cependant, cela ne se maîtrise pas .

Bien entendu, aucun groupe n'a versé dans un tel extrémisme. Le groupe le plus révolutionnaire a probablement été celui d'ONIRIS (les musiciens ambulants) qui a affiché le principe de plaisir et de convivialité comme primordial et aux dépens de toute utilité étroite. Leur audace si bien affirmée l'a d'ailleurs été dans une parfaite *non violence*.

4.6 La richesse du monde à notre portée... mais il faut aller vers l'autre

« Il y avait en permanence autour de nous une source d'informations disponible et gratuite. » La ville est ainsi doublement riche : en possibilités de cheminements, mais aussi en vécus et en interprétations par ses innombrables habitants. L'aspect des rencontres avec toutes sortes de personnes avec qui ils n'auraient pas conversé autrement a probablement été une expérience-clé pour la plupart des étudiants. Certains ont trouvé difficile de s'adresser à autrui. Un groupe avait d'ailleurs décidé de nouer le contact en donnant une fleur à chaque personne qu'il désirait interviewer. Un autre s'est adressé de préférence à des personnes qui eux aussi faisaient des quêtes ou des enquêtes. Le côté « disponible et gratuit » n'a donc pas été vécu comme tel par tous.

Il fallait faire parler les gens et se mettre à leur écoute, provoquer des situations propices. Un groupe a acheté des roses et a offert une rose à chaque personne qu'il voulait interviewer, entrant ainsi dans le rituel social de don et contre don décrit pas Mauss (1924).

Il était peu question d'ambiances, de poésie ou de symboles et pas non plus de ce que permettent de capter les différents sens. On aurait pu imaginer une dérive centrée sur les odeurs ou les bruits ou les couleurs. Rien de tout cela : les étudiants n'ont pas pu se départir de leur *approche principalement intellectuelle du monde*.

Le fait que nous percevons le monde au travers d'un filtre et qu'il est possible de changer de filtre est une des principales prises de conscience possibles grâce à la dérive. Elle a à peine été conscientisée ce qui est dommage parce qu'il s'agit d'une des conditions de l'émancipation du sujet.

La thématique de la richesse du monde, du captage de cette richesse et des filtres reste encore à développer tout comme une réflexion sur les modes de se mettre en dialogue avec le monde. La dérive en tant que prétexte pour y réfléchir me semble une trouvaille extraordinairement prometteuse.

L'identification des ruptures de logique, des interstices, des contrastes et des failles dans les situations à explorer serait particulièrement intéressante sous l'angle des opportunités pour l'action... avec une visée politique à la Debord, ou bien pour des finalités détournées (celles des entrepreneurs ou autres). Cela nécessiterait peut-être des formes de *debriefing* plus patientes (10' semblent vraiment trop court) et aussi plus imaginatives. « Le dessin de vécu » de Vermersch (...) ou une autre forme d'élaboration artistique plus lente (collages ? mime, écriture de pièce de théâtre) donneraient sans doute des résultats plus profonds : un retravail

du sens global et des significations des détails.

Ainsi « Penser out of the box » (comme l'écrit un étudiant) devient non seulement possible, mais pourrait se prolonger dans un travail d'élaboration et de pensée critique. Il y aurait peut-être des changements en profondeur, un travail sur soi en relation avec le projet professionnel à envisager ... Ce dispositif, déjà très riche pour les étudiants et apprécié par eux, a sans doute encore de la marge pour monter en puissance.

4.7 De l'expérience brute via une cartographie du vécu vers le sens : travailler l'aspect réflexivité

Avancer vers quoi ? Nous ne le savons pas forcément d'avance. Le dispositif de la dérive transposé dans le contexte de cette formation ne prescrit pas un degré précis de fermeture ou d'ouverture, ou plutôt il peut suggérer à la fois l'ouverture (art) et une certaine fermeture (projet concret du business). Mais même avec l'idée d'utilité sous jacente, il est radicalement différent des dispositifs de la pédagogie par objectifs et à l'opposé de leur imaginaire de la toute maîtrise. Les expériences que l'étudiant peut faire grâce à la dérive sont virtuellement illimitées.

Derrière la double orientation on pourrait supposer deux intentions pédagogiques pas nécessairement exclusives l'une de l'autre . La première viserait plutôt la créativité, la rencontre « inconditionnelle », la *sérendipité* comme capacité de trouver ce que l'on ne cherchait point, tandis que la deuxième proposerait une orientation davantage déterminée, quitte à laisser les dérivants libres dans les choix stratégiques comme pour les ruses tactiques. Elle favoriserait ainsi des savoirs d'action plus immédiatement proches de ceux d'un manager de projet ou d'un entrepreneur qui doit tendre ses forces vers un but tout en restant inventif et souple sur les manières de l'atteindre. Si la première peut provoquer une errance sans buts et éventuellement sans résultats notables, la deuxième –selon le tempérament des étudiants - peut donner quelque chose de contraint et pauvre. Le fait de rester ambiguë tout en poussant à l'action, voire d'imposer un choix, est intéressant et révélateur dans les cheminements effectivement réalisés. Ce que nous ne savons pas, c'est combien d'étudiants n'ont PAS participé à la dérive. Cela dépendait apparemment parfois de la présence d'un « leader naturel » ou de la capacité du responsable d'équipe à « motiver ses troupes » (comme le dit un étudiant). Pour la deuxième dérive tout cela était très différent.

Dans tous les cas la dérive semble être un des rares dispositifs qui incluent l'imprévisible, l'événement, la possibilité d'errer et de se perdre. Dans ce sens il a une affinité incontestable avec la vie d'un entrepreneur qui par moments ne maîtrise pas la situation et doit supporter de *naviguer au feeling* (prendre des risques). L'intuition est précieuse dans ces moments. Elle est difficile à développer, même par l'analyse de cas. Probablement il n'y a que l'expérience qui permet de la développer bien : Sur le site de Harvard (Silverthorne 2005) nous lisons :

"Successful businessmen told a roomful of students that ultimately, the world outside the classroom will be their best teacher in entrepreneurship. […] « If you are taking an entrepreneurship class, you want to be a venture capitalist," said Andrew J. "Flip" Filipowski, chairman and CEO of Silk Road Technologies. For the true entrepreneur, he continued, reality is the superior teacher; and school is an excuse to delay failure."

Cependant : l'expérience seule paraît insuffisante : il faut rajouter la réflexion:

« Une théorie de soi, renouvelée, se trouverait engagée par la réflexion a posteriori sur ce qui a été vécu dans le cadre expérientiel. Au bout du processus, on retrouverait, comme pour l'expérience contingente, l'étape indispensable de la réflexion post expérience. Ce serait donc le projet et la tentative de maîtrise du processus qui différencierait essentiellement l'expérimentation de soi de l'expérience vécue involontairement. »(Verrier 2003)

Vermersch (2005) montre que cette réflexion se mène sur la base d'une explicitation qui peut se servir de dessins (la méthode du « dessin de vécu ») ou bien aussi de mots et particulièrement d'un langage intérieur que le sujet se tient à lui-même pour élaborer son expérience. Lainé (2005) décrit l'élaboration de compétences grâce à un tel processus, p.ex. dans le cadre d'une VAE. Dans le cas de la dérive le *debriefing* tenait lieu de phase réflexive. C'était une gageure avec 71 étudiants en moins de trois heures après chaque dérive. Il n'y était bien sûr pas possible d'aller dans les détails, d'écouter tout un chacun. L'exercice – d'après mes impressions – a été néanmoins bien accueilli. Les échanges ont permis de mieux comprendre, d'arriver aussi à comprendre des approches différentes de la sienne. Ainsi le *debriefing* de la première dérive a été fondateur pour la deuxième.

La demande de l'équipe pédagogique de produire des éléments permettant une présentation efficace de chaque dérive en 10 minutes a provoqué une réappropriation du vécu intense par ceux qui ont répondu à cette demande, même si c'était difficile, parfois un peu loin de la réalité et inabouti. Nous lisons et entendons entre autres :

- « Délicat de restituer ce qu'on a fait ! »

- « Nous avons fait plus du storytelling moins de conceptualisation »

- « Ce qui m'a le plus plu c'est la richesse des approches lors du rendu ce soir. »

Chez bon nombre d'étudiants un véritable *plaisir à pouvoir réfléchir seuls et ensemble,* selon les moments, était perceptible. Malgré l'heure tardive, lors du premier *debriefing* (plus que pendant le deuxième), ils se sont livrés avec passion au décryptage des leurs aventures. Le *storytelling* a effectivement occupé une place importante : c'est le côté artistique de la restitution. Communiquer l'expérience conduit toujours à une sorte de récit. La conceptualisation était en effet presque absente ... faute de temps et de bonnes conditions de travail sans doute (nombre, salle). L'étape de la réflexion post expérience (Verrier 2003) mériterait d'être encore travaillée et approfondie[227].

4.8 Quelques réflexions sur le contexte et le potentiel du dispositif

Un dispositif peut se lire comme structure ou comme « machine », c'est à dire dans sa fonctionnalité (Vial 1998). Il est toujours situé dans un contexte qui détermine le sens qu'il prend. Le contexte prégnant ici était l'*embeddedness* dans le projet d'entreprise. Au-delà de ce projet, il y a le projet de formation évoqué ci-dessus, et le projet de vie de chaque étudiant. En tant que structure, la dérive est une structure souple, ouverte, malléable. Comme machine (dans sa fonctionnalité) elle peut « s'accommoder à toutes les sauces ». C'est là sa force. On peut l'utiliser dans des contextes très divers. M. l'a utilisé dans un module de formation de

[227] « Une théorie de soi, renouvelée, se trouverait engagée par la réflexion a posteriori sur ce qui a été vécu dans le cadre expérientiel. Au bout du processus, on retrouverait, comme pour l'expérience contingente, l'étape indispensable de la réflexion post expérience. Ce serait donc le projet et la tentative de maîtrise du processus qui différencierait essentiellement l'expérimentation de soi de l'expérience vécue involontairement. » Verrier 2003.

formateurs avec des résultats à la fois comparables à ceux des dérives décrites ici et complètement adaptées aux besoins spécifiques du groupe et des individus. C'est un dispositif puissant pour travailler des aspects existentiels :

- apprendre à faire avec l'imprévu
- accepter la non maîtrise des situations
- s'ouvrir à l'autre et aller vers lui
- lâcher prise par rapport à ses habitudes
- retenir son besoin de juger (autrement on ne dérive pas loin !)
- écouter, voir, ouvrir ses sens
- lire les événements
- jouer avec le temps, l'espace, ses postures
- agir librement, autrement
- (s)'expérimenter en situation
- réfléchir
- ne rien faire, s'arrêter, faire silence, laisser advenir
- entrer en dialogue

La liste n'est pas exhaustive et rien de tout cela n'est garanti d'avance. C'est un dispositif qui *invite* l'apprenant à devenir auteur de son apprendre. Il ne l'y force pas.

En fin de compte, pour réussir une dérive, il faut avant tout *l'esprit d'initiative* ou d'entreprendre : la qualité centrale de l'entrepreneur ! Et c'est pour cela que cette expérimentation semble tout particulièrement adaptée à une formation de futurs entrepreneurs.

4.9 Schéma synthétique des dimensions de l'homme concernées par le dispositif de la dérive.

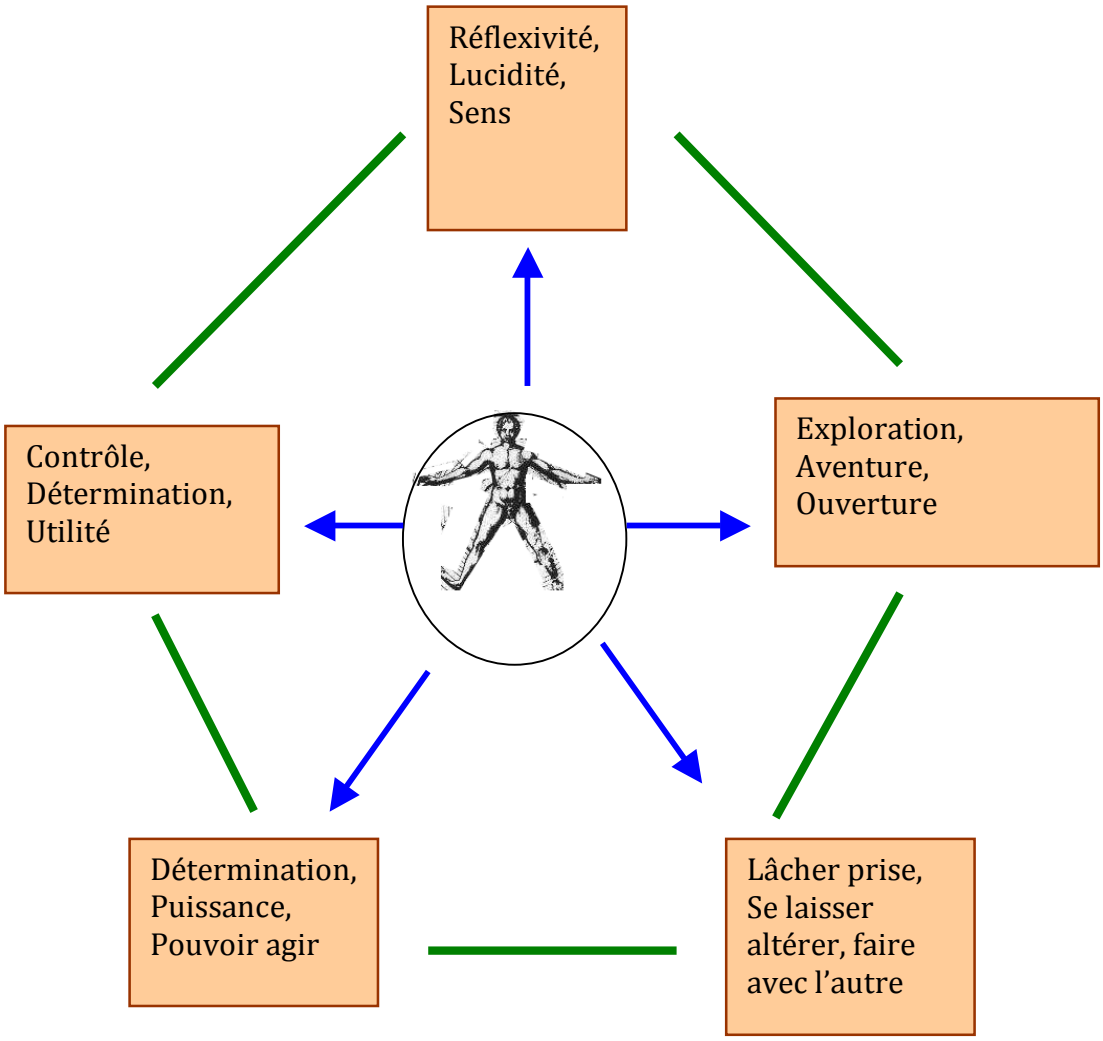

Figure 2 L'Homme en prise avec la situation et soi en situation.

Le schéma ci-dessus devrait permettre d'approfondir certains aspects des apports du dispositif *dérive* dans la formation. Il permettrait peut-être d'évaluer –dans le sens du mieux comprendre – les différentes expérimentations les unes par rapport aux autres. On peut aussi imaginer de mettre les cinq champs en rapport avec différents moments clé de la dérive. C'est peut-être un outil possible pour structurer une recherche comparative sur plusieurs dispositifs et leurs potentiel d'apport à la formation et à l'éducation.

Bibliographie/Webographie

Alter N. (2000/2005)), *L'innovation ordinaire.* Paris : PUF Coll. Quadrige.

Ardoino J. (1983) Polysémie de l'implication. L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales,dans *Pour, n° 88*, Paris.

Ardoino J. (1998) « Education et politique aux regards de la pensée complexe »,*Congrès AFIRSE,* Lisbonne.

Atlan H. (1986) Entre le cristal et la fumée. Paris : Seuil, Collection Points.

Audran J. (2007) Dispositifs et situations, quelles articulations ? dans *Questions Vives* Vol. 4 N° 8, p.11 – 15.

Bernoux P .(2002) Le changement dans les organisations : Entre structures et interactions. Dans *Relations industrielles / Industrial Relations*. Volume 57, numéro 1, hiver / winter 2002, p. 77-99.

Bureau S. & **Fendt** J. Apprendre a entreprendre ? Essai par la dérive.

Debord G. (1956) *Théorie de la dérive*. Les Lèvres nues. Réédité dans MOSCONI Patrick (dir.), 1997, *Internationale situationniste*, Paris : Fayard, 51-55

Dodier N. (1993) Les appuis conventionnels de l'action. Eléments de pragmatique sociologique. In : *Réseaux*, 1993, volume 11 n°62. 63-85.

Duvoux N. (2009) La fabrication sociale d'un individu. Entretien avec Bernard Lahire.

Téléchargé le 15-12-2009 sur le site de *la Vie des idées* : http://www.laviedesidees.fr/La-fabrication-sociale-d-un.html?decoupe_recherche=duvoux%20lahire

Genelot D. (1992)*, Manager dans la complexité, Réflexion à l'usage des dirigeants*, Paris, Ed. INSEP.

Godelier M. (1984) *L'idéel et le matériel*. Paris : Fayard.

Goderniaux H.(2003), Physique appliquée du Dériveur dans *Manuel à l'attention des cadres de voile,* Waterstart, 2003.

Halpern C. (2005) Deleuze : Pensées rebelles. Dans Sciences Humaines « Foucault, Derrida, Deleuze : Pensées rebelles » N° Spécial N° 3 - Mai -Juin 2005**.**

Hess R. (1998) La pratique du journal. L'enquête au quotidien. Paris : Economica.

Imbert F. (1990) Action et fabrication dans le champ éducatif, Les nouvelles formes de recherches en éducation, Colloque international francophone d'Alençon, Paris : Matrice Andsha, 105/111.

Kaufmann J.C. (2001), *Ego*, *Pour une sociologie de l'individu*, Paris : Nathan.

Krichewsky M. (2009) Pédagogie transitionnelle: L'expérimentation de soi accompagnée pour développer des « soft skills ». *Actes du Colloque des 40 ans de Paris 8* en Mai 2009.

Téléchargeable sur http://*www.univ-paris8.fr/colloque-mai/.../pedagogie-transitionnelle.pdf*

Lahire B. (2001), *L'homme pluriel, Les ressorts de l'action*, Paris : Nathan.

Le Bossé Y. (2003) De « l'habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'*empowerment*. Dans : *Nouvelles pratiques sociales* Vol 16, N°2, 2003, Univ. du Québec . Montréal. p.31-51.

Machado A. (1917) Chant XXIX des proverbes et chansons, Chants de Castille.

Mauss M. (1924/1985) Essai sur le don in Sociologie et Anthropologie, Paris, PUF Quadrige.

Morin E. & **Motta** R. & **Ciurana** E.-R. (2003) Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines.Paris : Balland.

Morin E. (1990) Introduction à la pensée complexe. Paris : Seuil.

Lainé A. (2005), VAE, quand l'expérience se fait savoir, Ramonville Sainte-Agne : Erès.

Lapassade G. (1997) L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme. Paris : Anthropos.

Nietzsche F. (1872) *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*, téléchargé le 15-12-2009 sur : http://www.gutenberg.org/etext/7206 .

Platon (éd. bilingue 2002*), Phèdre*. Paris : Société d'édition Les Belles Lettres.

Ricœur (1986/1997) *L'idéologie et l'utopie.* Paris :Seuil.

Schein E.H. (1995) Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. Working Paper **3821** Revised July 1995.

Téléchargé le 15-12-2009 sur : http://74.125.155.132/scholar?q=cache:hmfgiH6RwokJ:scholar.google.com/&hl=fr&as_sdt=2000 .

Schiller F. (1ère éd. 1795) Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In *Schillers Sämtliche Werke* Vol. 4. (1879) Stuttgart : Cottasche Buchhandlung.

Schumpeter J. (1943 Traduction française 1951) *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Paris : Payot.

Silverthorne S. (2005) *Lessons of Successful Entrepreneurs*. Téléchargé le March 21, 2005 in HBS Working Knowledge : http://hbswk.hbs.edu/cgi-bin/print?id=4704 .

Varela, F. (1989) *Autonomie et connaissance. Essai sur le Vivant*, tr. fr. Paul Bourgine et Paul Dumouchel, Paris : Seuil.

Veltz P. (2007) Faut-il sauver les Grandes Écoles ? De la culture de la sélection à la culture de l'innovation. Paris Sciences Po Les Presses. Coll. Nouveaux débats.

Vermersch P. (1994) L'entretien d'explicitation. Paris : ESF.

Vermersch P. (2005) Éléments pour une méthode de « dessin de vécu » en psychophénoménologie. Dans *Expliciter* n° 62 novembre 2005.

Verrier C. (2003) , Les dimensions expérientielles de l'autoformation. Dans *Journal des chercheurs.* Téléchargé le 15-12-2009 à

http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=121 .

Vial M. (2009) Figures de la médiation dans un dispositif d'accompagnement professionnel. *Conférence Ariane Sud du 07/12/2009*, Marseille. Enregistrement audio privé et powerpoint téléchargé le 15-12-2009 à http://www.michelvial.com/html_mv/annees_06_10_mv.html .

Vial M. (2008) *Faire, être et exister.* Texte issu d'une intervention dans la formation « Les Fondamentaux de l'Accompagnement » à Marseille en Déc. 2008. téléchargé le 15-12-2009 sur : http://arianesud.com/content/download/1653/7455/file/VIAL%20Etre%20et%20existence.pdf .

Vial M. (2005) *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.

Vial M. (1998) Ecrire des dispositifs, pourquoi ? dans *En Question Cahier n°17. Recueil de l'année 1998,* 69-124.

Vial, M. (1987) "Evaluer n'est pas mesurer", Les Cahiers pédagogiques n° 256, p.16 repris dans le numéro hors série, L'évaluation, 1991, p.34/35

Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development (79-91). *In Mind in Society*. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winnicott D.V. (1975) *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. (1971).

****

Film sur la dérive tourné par les étudiants (consulté le 16/12/2009) :

http://www.youtube.com/watch?v=b1RKKUGbitM#http://www.youtube.com/watch?v=b1RKKUGb

2.7.5

Krichewsky, M. (2010). "*Du dispositif de formation au dispositif de développement organisationnel :Du changement et de la vertu du vide*." (fondé sur la Dérive à l'EXXX et une 3ème année de Licence à Paris 8) 22 pages. Rapport CIRPP © Chambre d'Industrie et de Commerce de Paris.

http://cirpreau.ccip.fr/sites/cirpreau.ccip.fr/files/Rapport%20la%20d%C3%A9rive%20VF%20%20MK.pdf

1. Introduction et présentation des hypothèses :

Ce papier de recherche s'étaye à deux textes écrits l'un pour le congrès de l'AREF[228] à Genève en 2010, l'autre pour le congrès IMHE[229] (Institutional Management in Higher Education) de l'OCDE à Paris (2010). Il propose de « prendre le lecteur par la main » pour l'amener en un premier temps devant quelques *défis que nous lance l'époque actuelle* dans le domaine de la formation professionnelle. Face à ces défis, il n'y a pas seulement *plusieurs réponses possibles, mais même plusieurs attitudes et méthodes* pour les trouver. Cependant, d'autres essaient de trouver eux aussi des réponses qu'ils prescrivent ensuite comme des solutions passe-partout pour remédier aux difficultés et guérir les inadéquations des systèmes éducatifs existants. Souvent, ces solutions qui se déclinent en politiques éducatives européennes ou nationales rajoutent aux difficultés en créant de nouvelles contraintes et en aliénant ainsi un peu plus les acteurs de terrain qui se trouvent condamnés à un rôle d'exécutants et à qui on refuse de devenir les auteurs de leurs projets institutionnels et de leurs pratiques professionnelles.

Nous posons donc ici l'hypothèse qu'une « bonne » politique éducative aux niveaux européen et national est une politique qui s'en tient aux idées et à quelques grandes lignes générales évitant d'entrer dans les détails et renonçant à déterminer la façon dont les acteurs de terrain (au niveau organisationnel et individuel) *s'approprient* ces politiques générales. Car, en faisant fi des principes d'autonomie et de subsidiarité, on stérilise le potentiel de créativité des acteurs et la capacité des organisations à évoluer dans le temps. Bien entendu, l'autonomie des établissements et la créativités des professionnels provoquent des difficultés d'harmonisation et d'équivalences entre les parcours et les diplômes. Mais ces difficultés perdent en importance à une époque d'individualisation des parcours et du développement de la démarche portfolio qui à terme affaiblira l'importance attribuée aux diplômes « ancien style ». Actuellement, nous sommes dans une phase de transition où les nouvelles tendances cherchent à se frayer un chemin dans la jungle de l'existant. Mais le mouvement du modèle de la qualification basée sur l'instruction et la mémorisation de savoirs vers celui de la compétence en tant que puissance d'un individu et de groupes d'individus pour faire face à une situation et la prendre en charge paraît désormais inéluctable. Le rapport du Cedefop « The shift to learning outcomes » (2008) est là pour en témoigner. Il parle de transformations réelles et non seulement d'intentions politiques.

L'exemple de SciencesPo et la politique d'ouverture sociale de Richard Descoings (Le Monde

---

[228] « Développer les compétences transversales non techniques (CTNT) dans l'enseignement supérieur : quels dispositifs de formation ? » proposition de contribution au Congrès de l'AREF à Genève en Septembre 2010 présentée par François Fourcade et Marlis Krichewsky.

[229] Quel modèle de changement pour les organisations d'enseignement supérieur ?
Proposition de contribution au Congrès IMHE de l'OCDE en Septembre 2010 à Paris cosignée par François Fourcade, Marlis Krichewsky et Jeanne Mallet.

du 5/01/2010 et celui du 8/01/2010) peuvent nous enseigner une chose : il vaut mieux prendre les devants et devenir force de proposition qu'attendre que d'autres nous imposent des changements qui ne nous conviennent pas. Une passivité prolongée conduit à devoir subir et non conduire le changement.

Mais le deuxième trait caractéristique d'une bonne politique d'éducation est sans aucun doute qu'elle met à la disposition des acteurs les *moyens nécessaires* à l'élaboration du changement. Car il s'agit d'un gros investissement en temps, en forces et en idées et aussi d'un gros effort de formation : savoir faire évoluer une organisation s'apprend et est une compétence à part entière. Pour la développer on peut se former et se faire accompagner. Un changement non accompagné coûte *in fine* bien plus cher en dysfonctionnnements et en perte de motivation qu'un changement facilité par des professionnels formés à cela.

Après la présentation d'un tableau comparatif de quatre modèles de changement, il y aura une comparaison entre trois expérimentations de dispositifs pédagogiques dont nous espérons dégager des idées utiles pour penser des dispositifs de changement au niveau organisationnel. Car si l'on regarde les processus individuels, de groupe et organisationnels de près, on trouve des *processus type* communs. Or, un processus type n'est pas identique à une procédure à appliquer !

Ma première hypothèse est qu'un processus type est une idée agissante, incorporée dans des pratiques : à l'exemple des animaux qui, pour se mouvoir dans l'espace, ont besoin de s'orienter. Cela se fait en boucles de régulation rapides et répétées, soit au moyen de la vision, ou bien de l'audition ou encore d'autres sens comme le quasi-radar des chauves-souris (et parfois combine différents sens simultanément).

Ma seconde hypothèse est que les processus type (les idées sous jacentes) aux dispositifs pédagogiques sont identiques à ceux sous jacents aux modèles de changement organisationnel.

Le plan du papier serait donc le suivant :

1. Introduction : présentation des hypothèses
2. Modèles de changement organisationnel,
3. Recherche comparative sur 3 dispositifs,
4. Mise en lien entre les dispositifs pédagogiques et les modèles de changement,
5. Changements historiques qui agissent aussi bien sur le développement organisationnel que sur la formation et l'éducation des individus.

6. Conclusions pour une méthodes CCIP pour l'accompagnement du changement.

2. Modèles de changement organisationnel

Les modèles de changement présentés dans le tableau ci-dessous ont été dégagés à partir de pratiques de changement et de gestion de situation-problèmes réellement existantes, encore que dans une modélisation on force les traits et stylise le modèle en l'épurant de ses contingences. Derrière ces modèles il y a des visions du monde, des registres de pensée et des philosophies politiques sur lesquelles les opinions des uns et des autres peuvent diverger et divergent en effet. Les chercheurs notamment ceux qui sont aussi consultants ne peuvent pas être neutres face à ces modèles. Et ils ne le sont pas dans les faits. Il serait donc autoritaire de dire d'un modèle qu'il est le seul bon. On peut être soviétique, conservateur, social-démocrate ou anarchiste de diverses manières. Le statut du sujet sera différent selon les systèmes,

l'imaginaire aussi ainsi que le type anthropologique produit. On peut jouer avec ce tableau pour s'interroger sur ses propres positions. Selon ses partis pris épistémologique et politique on mettra le curseur quelque part entre les extrêmes que voici :

Le cristal ⟷ La fumée

La pensée linéaire disjonctive ⟷ la pensée complexe conjonctive[230]

Le centralisme ⟷ les solutions locales

L'imaginaire de la maîtrise ⟷ le pari sur les compétences des acteurs

La perfection à un moment donnée ⟷ l'à peu près

Collectif valeur suprême ⟷ individu valeur suprême

Planificaton, programmation ⟷ démarche erratique & adhocratique

Descripteurs Critères ↓	Modèle 1 techno-bureaucratique	Modèle 2 adaptatif	Modèle 3 élaboratif	Modèle 4 adhocratique
Fondements idéologiques	Pseudo-scientifique technocratique	Conventionnel démocratique	Participatif	Libertaire-utopique
Accentue	Règle, modèle unique, Les décrétées « best practices »	Négociation entre cadre convenu et situations (nationales) : « good practices »	Intègre cycles De co-évaluation & d'innovation entre acteurs locaux : think globally & act locally.	Refus de régulation. « Faites ce que voudrez », refus de s'accorder au-delà du local.

[230] Il s'agit des deux grands paradigmes de la pensée occidentale d'après Edgar Morin. Il les présente entre autres dans L'introduction à la pensée complexe.

				Changement anarchique.
Avantages espérés	Contrôle & notation faciles ; Concentration de pouvoir. Ordre. Stabilité Mobilité de la main d'œuvre (standardisation des learning outcomes)	Compromis entre Homogénéisation et diversité. Relative plasticité systémique. Evolutif.	Motivant pour acteurs locaux. Devenir auteur de ses actes professionnels (autonomie), très souple, intégrant la complexité entre le global et le local. Développe les compétences locales.	(pseudo ?)-liberté totale ; créativité ; indépendance,
Désavantages possibles	Démotivation, Révolte, Rigidité, Stagnation, inadaptation rapide aux évolutions. C'est débilitant pour les acteurs.	Luttes de pouvoir. Clans et alliances. Cumul bureaucratie plus féodalismes locaux. Tendance vers 1er modèle.	Enlisement dans les processus d'élaboration. Sentiment permanent d'inaboutissement Manque de facilitateurs formés.	Non faisable : éternelles luttes de pouvoir, Enfermement dans le local très restreint.
Efficience	Très mauvaise parce que résistance au changement maximale et rigidité. Souffrance des acteurs.	Coût initial plus élevé, mais pertinence et efficacité accrues cf. Mod 1	Bonne, si facilitateurs bien formés et méthodes au point. Sans cela tendance vers Mod. 4	Extrêmement mauvaise : inefficace et totalement instable.
modèle	dit scientifique	expert	consultant	bricoleur

Tableau 1 « Les quatre modèles du changement »

Le chercheur prend ici clairement position – en tant que consultant qu'il est aussi : le modèle 1 « style soviétique » est complètement dépassé, même s'il fait encore des ravages à la fois en Corée du Nord, en Iran, en Chine et même chez nous qui avons assisté avec satisfaction à l'effondrement du régime soviétique. Mais hélas la plupart d'entre nous ont fait l'économie de la réflexion sur l'imaginaire autoritaire et pseudo-scientifique qui s'incarnait dans ce modèle

de société. On retrouve cet imaginaire autoritaire encore très présent dans nos propres institutions publiques et privées (écoles, prisons, entreprises...). Nulle part on ne fabrique autant de lois et de normes qu'en France !

Le modèle 4 existe bel et bien aussi, que ce soit ailleurs ou ici : l'arbitraire de la « justice » locale en Bolivie ou les dérives mafieuses en Sicile ou en Corse sont des manifestation de pratiques anarchiques et sur lesquelles le pouvoir central semble avoir peu de prise, voire, dans le cas de la Bolivie, qu'il encourage pour des raisons idéologiques en tant que sources de ré-indianisation de la culture boliviene.

Les modèles 2 et 3 semblent d'emblée plus viables et intéressants que les deux autres . Basés sur des processus de médiation, de négociation et de facilitation, ils cherchent à des proposrtions variables à ménager la chèvre des intérêts globaux et le chou des acteurs locaux. Si le deuxième modèle reste dans le changement adaptatif et concède aux acteurs de terrain tout au plus un rôle d'acteusr-interprêtes de directives, le modèle 3 compte avec le temps et se veut optimiste aussi bien pour le progrès des compétences des acteurs qui se construisent en s'exerçant pleinement et avec beaucoup d'autonomie, que pour la souplesse des organisations qui ne peuvent de toute manière pas s'adapter une fois pour toutes à des situations et des contraintes changeant continuellement. C'est un changement qui, au-delà de l'adaptation, exige un remaniement et une créativité qui s'inscrivent dans le temps et dans la culture de l'individu : Le sujet qui *apprend tout au long de la vie* est l'équivalent de la *learning organization* !

On pourrait rétorquer que le changement inspiré par le modèle de Schein (1995) n'exige non seulement un assouplissement (defreeze) et du mouvement (*move*), mais aussi de la consolidation (*refreeze*). C'est exact, et nos décideurs politiques cherchent à établir des cycles de ce type p.ex. quand les parcs naturels régionaux qui re-définissent eux-mêmes leurs axes prioritaires d'intervention tous les 10 ans précédée d'une régulation intermédiaire à mi-parcours. Pour le modèle 3 il y a un processus type sousjacent qui s'exprime aussi dans le mouvement spiralé de la recherche action (Barbier 1997) et dans le cycle de Deming (PDSA) : Plan, do, check, adjust. Déjà ici nous pouvons entrevoir des liens entre les effets formatifs dans une recherche-action existentielle et les effets de changements visés eux aussi dans cette même recherche-action ! Cela est possible justement parce que pour le travail sur soi aussi bien que pour le changement organisationnel intentionnel il y a toujours un humain ou un groupe d'humains initiateur, auteur et metteur en œuvre du changement. Or induire un changement est un geste archétypal qui s'exprime dans différents avatars tout en restant au fond identique. Mieux comprendre les aspects de ce geste archétypal ou de ce processus type nous semble très important pour éviter certaines *pathologies du changement*. Norbert Alter (2000/2005) en parle, quand il dénonce *l'innovation dogmatique* en des termes très dures. Il la caractérise comme une invention « introduite et maintenue de force […] de manière autoritaire et normative. […] elle détruit des formes de sociabilité sans en créer de nouvelles. » (89) Il la trouve aussi bien installée dans les pays occidentaux qu'ailleurs : « Les procédures de qualité totale correspondent plutôt à une invention dogmatique : elles réduisent la place des initiatives ; elles en considèrent bon nombre comme illégales. » (240) Alter insiste beaucoup sur les effets stérilisants et débilitants du changement imposé. François Dupuy (2001) souligne la nécessité du « pari de la confiance » pour que « l'alchimie du changement » - c'est le titre de son ouvrage – puisse opérer.

3. Exploration de trois dispositifs de formation

L'étude comparative de trois dispositifs de formation qui suit est en un premier temps centrée sur le *développement de compétences transversales* que sont censés permettre ces dispositifs.

Car : sans enjeux, sans intention, il n'y a pas de dispositif. Tout dispositif est en fin de compte une « machine » à imposer ou à faciliter un changement selon le modèle de changement sous jacent.

3.1 Contexte politique et problématique

En Décembre 2006, le Parlement Européen a voté une liste de huit compétences clé à intégrer dans les politiques de l'apprendre tout au long de la vie dans ses pays adhérents. Élaboré par cinq experts sur la base des travaux du projet DeSeCo (1997- 2005) de l'OCDE, ce référentiel doit son existence à la prise de conscience par les décideurs politiques des changements de la demande en compétences du monde du travail. La stratégie de Lisbonne se propose depuis dix ans déjà de re-fonder l'économie européenne sur la base de l'excellence des savoirs et savoirs faire des citoyens européens. De tels enjeux exigent des réformes majeures des systèmes éducatifs des pays membres et un gros effort d'harmonisation des systèmes nationaux pour assurer la mobilité des travailleurs.

Le référentiel des compétences clé peut être divisé en deux parties : la première comporte quatre compétences plutôt techniques :

1. Langue maternelle
2. Langues étrangères
3. Mathématiques
4. TIC

La seconde, même si elle exige la maîtrise de méthodes, comporte des compétences transversales non –ou moins - techniques

5. Apprendre à apprendre
6. Esprit d'initiative/d'entreprise
7. Compétences relationnelles et civiques
8. Expression et sensibilité culturelles

Dans ce quatuor, on peut encore regrouper les éléments par deux :

- *Apprendre à apprendre* et *esprit d'initiative* sont des compétences ayant à faire avec la réalisation de soi, l'autonomisation, l'individuation, ce sont des compétences émancipatrices pourrait-on dire.
- Les compétences *relationnelles et civiques* et *culturelles* nous concernent davantage dans notre relation à autrui, au collectif, dans notre enracinement culturel.

En même temps ces deux couples de compétences sont étroitement liés, car l'individuation est inconcevable *sans* la socialisation.

Cette contribution se centre sur les compétences 5 à 8 et, en se fondant sur une série d'expérimentations dans l'enseignement supérieur en 2008 et 2009, questionne *la relation entre la forme des dispositifs de formation et les quatre compétences en question.*

3.2 Les hypothèses et questions de recherche au départ :

Un dispositif peut se lire comme une structure, mais selon le moment où on l'appréhende, on peut le considérer comme un projet : « parler du dispositif, c'est se mettre dans la même

position que de parler du projet » (Vial 1998 p.70) ou bien comme une reconstruction ex post, car « En entrant dans une formation, on ne voit pas le dispositif. La pratique se donne comme imbrications de gestes, d'actes, d'activités qu'on a envie de qualifier de "complexe". » Pour Vial le dispositif est donc soit un projet et en tant que tel un moyen de s'orienter dans l'action, ou bien le résultat d'une analyse structurale, donc un moyen pour voir plus clair dans le fouillis des pratiques professionnelles réelles du formateur. On s'y réfère, et de façon différente avant, pendant et après une séquence de formation. Notons que, même en tant que projet, un dispositif peut être plus ou moins programmatique et «fermé » ou, au contraire, se décliner simplement en quelques structures de base – des passages obligés – pour accueillir largement les projets des étudiants qui ne co-incident pas nécessairement avec le projet de formation dont le formateur se fait porteur.

Les dispositifs pédagogiques classiques, p.ex. le face-à-face avec le formateur en salle de classe ont été conçus plus pour la transmission des savoirs et pour une éducation dans l'esprit de la discipline que pour le développement des CTNT, même si certains aspects de celles-ci peuvent être travaillés dans un tel cadre classique: les connaissances culturelles et historiques ou l'éthique de la discussion par exemple.

Mais comme Jonnaert (2009 p. 7-8) l'observe : dans la construction, voire la co-construction des compétences, les *situations* ont remplacé les objectifs. Désormais on vise à *développer des compétences en situation* pour en fin de compte apprendre à *prendre en charge des situations*, car être compétent signifie pouvoir faire face avec succès à des situations ou familles de situations (Perrenoud 2001). *Apprendre serait donc ici non pas une activité abstraite et déconnectée, mais plutôt « située », déployée soit dans la vie professionnelle ou non, soit dans des situations-artefacts.* Le formateur ne serait plus prioritairement la source autorisé des savoirs mais plutôt celui qui arrange ou assure l'arrangement des situations dans lesquelles l'apprendre – la co-construction des compétences - peut avoir lieu.

Avec cette tendance socioconstructiviste, des théoriciens-praticiens plus anciens comme Dewey ou Freinet, mais aussi Steiner et Montessori retrouvent une nouvelle actualité !

L'ensemble des dispositifs observés se situent dans le *learning by doing* que ce soit de façon individuelle ou en petits groupes, souvent en combinant les deux dans des phases successives. Les processus d'apprentissage sont dans tous les cas co-gérés par les étudiants. Une des questions de recherche, déjà abordée précédemment, concernait *la tension entre cadre défini par le formateur et l'espace de liberté et d'appropriation* laissé à ou revendiqué par les étudiants (Krichewsky 2009b). Selon la retenue ou l'engagement actif dans les situations, le formateur favorise-t-il ou au contraire freine-t-il le développement des CTNT ? On peut s'attendre à des réponses paradoxales à cette question : face à des contraintes très fortes, les étudiants ne déploieront-ils pas justement leurs forces de négatricité (Ardoino 2000) leur permettant d'entrer dans un processus *d'émancipation par la transgression* ?

La structure de base dans tous les trois cas décrits est la même :

1. préparation de l'expérience (consignes),
2. déroulement,
3. retravail par la réflexion.

Or, comment la première phase agit-elle sur la deuxième et donc sur les expériences faites ?

Quelle est la place de la réflexion *ex post* dans l'ensemble du dispositif ?

Et enfin : quels sont le rôle et la posture du formateur dans ces dispositifs et comment influe-t-

il sur les apprentissages selon ses choix pédagogiques ?

Ces questions se situent déjà dans une exploration transversale aux expérimentations pédagogiques. Nous les abordons ici tout en sachant que la place nous manquera pour les traiter en profondeur.

3.3 Les terrains de référence : une série d'expérimentations d'innovation pédagogique

Depuis 2008 les auteurs ont réalisé et supervisé une série d'expérimentations pédagogiques dans le cadre d'une recherche-action autour de l'innovation pédagogique dans l'enseignement professionnalisé supérieur non universitaire. Parallèlement, des recherches ciblées ont été menées dans une licence de formation de formateurs sur la relation entre CTNT et dispositifs. L'analyse détaillée de ces expérimentations a été ou sera publiée ailleurs. Ici les auteurs s'en serviront simplement pour illustrer leur propos.

La recherche-action en cours a plusieurs finalités :

- *Organisationnelle* : en stimulant la dynamique innovatrice dans les établissements par la valorisation des initiatives originales
- *Praxéologique et formative* : en analysant les pratiques dans le cadre de ces expérimentations (conscientisation, réflexivité)
- *Axiologique* : par un questionnement sur les valeurs éducative sous-jacentes aux pratiques relatées
- *Réformiste voire re-fondatrice* : conscients des changements intervenus depuis vingt ans dans le paysage de la formation professionnelle, la direction des écoles se prépare à provoquer et à accompagner des modifications en profondeur des politiques, projets et pratiques éducatifs.

Les autres expérimentations dans le cadre de la formation continue à l'Université ont été menées plus spécifiquement en relation avec la question des CTNT (comment les développer à l'Université ?).

Voici trois exemples de dispositifs : les deux premiers dans l'enseignement professionnalisé supérieur non universitaire, le troisième dans une licence universitaire de formation de formateurs.

Le dispositif *Art'titude* : **130 étudiants futurs entrepreneurs en 1ère année Licence** dans une Grande École Buts : - développer l'aptitude à prendre des risques (audace) et - leur créativité en se libérant de la	Pendant cinq jours en tout début d'année universitaire, les étudiants ont partagé leur temps entre activités sportives plus ou moins « à risque », théâtre, arts plastiques, fabrication de cerfs-volants, jeux de piste etc. Fortement encadrés, ils *devaient* participer aux activités et leur temps était rigoureusement structuré. Les enseignants ne voulaient, eux , prendre aucun risque avec ces très jeunes étudiants perçus comme *exubérants* après avoir surmontés tout récemment l'épreuve du baccalauréat. Résultats : la créativité était « très sage », les processus d'autorisation (Ardoino 1990 a) extrêmement contenus et la prise de risque absente en dehors d'un jeu de vachettes un peu sportif.

posture de l'écolier.	Mais : les étudiants ont fait connaissance entre eux et avec leurs professeurs rendant ainsi superflu le « week-end d'intégration » qui avait été prévu juste après.
Le dispositif *Dérive créative* dans le cadre d'un cursus pour futurs entrepreneurs dans une « grande école »: 71 étudiants, provenant de trois grandes écoles (commerce, ingénieurs et design) en 2ème année Master Buts un peu contradictoires: - faire une dérive sous l'inspiration de Guy Debord et des Situationnistes - tester leurs projets d'entreprise en situations réelles (en allant à la rencontre de leurs futurs clients, concurrents, partenaires)	Ce dispositif avait trois phases : une préparation qui se limitait à la transmission d'un CD-rom avec des documents situationnistes et une feuille avec des consignes enjoignant aux étudiants de mettre leurs dérives au service de leur projets d'entreprises. Assez perplexes, les groupes de 7 à 8 étudiants constitués autour de leurs projets de business ont interprété ces éléments disparates comme ils ont pu. Ils devaient à la fin de leur dérive préparer un support de présentation de leur expérience en grand groupe. Ces présentations étaient d'une richesse extraordinaire. Le « brouillard » dans les consignes leur avait finalement permis de s'approprier le dispositif selon leurs besoins. Parmi les résultats obtenus : - apprendre à aborder les gens les plus divers dans la rue et à dialoguer avec eux ; - mettre en question le business plan conçu trop loin des « vrais gens » et pas toujours pertinent ; - déployer une créativité considérable aussi bien pour l'appropriation et la structuration du dispositif à partir de négociations dans leurs groupes respectifs que pour la présentation de l'expérience aux autres (films, power point, collages ...) ; - s'entendre entre étudiants issus de trois grandes écoles différentes avec des cultures scolaires et aussi ethniques très diverses - faire avec l'imprévu et profiter de ce que l'on trouve ... en sortant de ses schémata mentaux habituels : la sérendipité. La partie réflexive était très importante dans ce dispositif, mais rendu difficile par le grand nombre d'étudiants, malgré la présence de quatre formateurs.
***Dérive créative* pour 23 futurs formateurs** d'adultes (FC à l'Université) Buts : Expérimenter en petits groupes (4 à 5) une dérive à thème existentiel Buts : - créer du matériau de terrain pour le module recherche-action	Inspirée par ses observations dans le dispositif précédent, un des auteurs chercheurs, ici dans le rôle de formatrice, s'y est prise différemment. Partant de thématiques individuelles, les étudiants ont accepté de se regrouper autour de cinq pôles thématiques. Chaque groupe a décidé de la *méthode de dérive* qui semblat convenir à leur thématique : Le groupe *présence-absence* a exploré le deuil et la mémoire au Père Lachaise et en a ramené des photos présentées au grand groupe dans un « silence de mort ». Le groupe « changement » a exploré les *émotions positives et négatives* liés au changement en mettant en scène une dérive avec des consignes assez « dadaistes » : « faire 100 pas en avant, suivre la dame, prendre la première rue à droite etc. » . Ils se sont mis ainsi dans des situations assez cocasses et ont vécu des expériences fortes au point de reprocher après coup à la formatrice que la prise de risque

existentielle, - se travailler en situation - expérimenter la dynamique de son groupe - changer de regard sur une thématique d'importance existentielle pour chacun d'entre eux - créer une base commune pour réfléchir à l'apprentissage expérientiel	était trop grande dans ce dispositif ! Résultats d'apprentissage : - une appropriation vivante des notions essentielles de la Recherche-action existentielle, - une expérience de groupe forte, - développement de la confiance en soi grâce aux « épreuves » vécues en situation, - découverte de l'autre (co-étudiants mais aussi personnes abordées dans la rue), - communication et négociation en situation, - dialoguer avec des personnes de tout horizon social, - trouver des éléments de réponses ou un nouveau regard sur la problématique existentielle personnelle, - créativité pour la restitution au grand groupe.

Tableau 2 : Comparatif entre trois dispositifs de formation.

3.4 Eléments de réponse pour les quatre questions de recherche

En comparant les trois dispositifs sous l'angle de la phase préparatoire – celles où les consignes sont données et les contraintes instaurées – Art'titude était sans aucun doute le dispositif le plus « fermé » et le plus contraignant, aussi celui où les étudiants étaient les plus jeunes et se connaissaient le moins entre eux. La « révolte » n'y a pas eu lieu. La transgression d'est limitée à la modification d'une saynète jouée autrement par les étudiants que ce qui avait été convenu avec le professeur. Et pourtant, les étudiants ont beaucoup *aimé* cette expérience où ils étaient en permanence contrôlés de près et guidés. Les retombées en termes d'audace et de créativité étaient certes assez maigres, mais les trois résultats inattendus fort appréciés : la constitution de groupes d'étudiants, la connaissance mutuelle entre enseignants et étudiants et la *transition de l'état d'élève à l'état d'étudiant porteur d'un projet professionnel* (voir Krichewsky 2009 a*)*. La dérive des 71 étudiants des trois grandes écoles a démarré avec une phase préparatoire paradoxale où deux logiques s'opposaient : la dérive libertaire à la Debord et la dérive « étude de marketing » style *business school*. Certains étudiants étaient comme paralysés par cette contradiction, d'autre, au contraire, s'y sont étayés pour *s'approprier le dispositif à leur façon*, mariant les deux logiques dans une étude de marché assez délirante (surréaliste), parfois assez alcoolisée aussi. La transgression était plus facile à cause de la contradiction, mais aussi parce qu'il s'agissait d'étudiants plus mûrs et s'autorisant plus facilement.

Le dispositif universitaire était *un cadre vide* avec une prescription de phases, mais où pour le contenu les seuls critères étaient : « *à caractère existentiel* « et « *faisable dans le temps et avec les moyens à disposition* ». Avec des moyens plus modestes –sans caméras vidéo – c'est sans doute dans ce groupe qu'il y eût le plus de diversité et de créativité. Le nombre limité de 23 étudiants a permis une phase réflexive approfondie très forte pour l'ensemble du groupe. Il y eut des « conquêtes » de l'espace public et des « victoires » sur la timidité ... des vécus existentiels à forte émotionnalité, mais suivis d'une distanciation réflexive très fertile en apprentissages :

- compétences relationnelles dans les groupes dérivants et avec des passants abordés,

- créativité et esprit d'initiative dans la mise en oeuvre et les restitutions,
- franchissement des barrières interculturelles, car les étudiants avaient délibérément noué des contacts avec des marginaux, des étrangers et des gens « d'autres classes sociales »,
- prise de conscience forte des potentiels d'apprentissage expérientiel.

Évidemment : La formatrice avait pu bénéficier des expérimentations de ses collègues qu'elle avait pu observer en tant que chercheure. Par ailleurs : la taille de son groupe (23) favorisait la mise en oeuvre du dispositif de façon maîtrisée en ce qui concerne le dispositif-cadre et vide en ce qui concerne les contenus.

La posture du formateur se joue différemment selon les phases :

- évaluation ex ante du potentiel de la situation lors de la première phase : les consignes dépendent nécessairement des visées du ou des formateur(s) et du groupe qu'il a en face : on ne travaille pas avec des jeunes de 25 ans comme avec des étudiants post-bac de 18 ans, ni avec 130 étudiants de la même manière qu'avec 23.
- épochè (« se mettre entre parenthèses ») lors de la phase de conception des détails et de la mise en oeuvre des processus d'apprentisage : sans cela on empêche l'appropriation et la créativité !
- présence intense – lors de la phase de réflexion à la fin, qui gagne à être « bien » animée, c'est-à-dire dans la posture questionnante du consultant (Ardoino 1990 b) qui pousse l'autre à toujours plus de clarification et d'élaboration du sens .

3.5 Conclusion de cette exploration comparant trois dispositifs

Vial (2000) critique une certaine tendance qu'auraient les formateurs à vouloir transformer l'autre (désir insensé d'après lui) : « Faire le deuil de ce désir de transformer l'autre est une compétence nécessaire du formateur pour qu'il puisse parier sur l'auto-évaluation du formé. Le lieu où se dévoile ce désir de gestion est le dispositif. » (p.76). Les dispositifs décrits ici, même Art'titude, sont clairement en rupture avec ceux que Vial critique. Leur côté innovant se situe peut-être dans le fait qu'ils sont des projets-visée et non des projets programmes avec des objectifs précis à atteindre, et qu'avec la visée émancipatrice qu'ils ont en commun, leur réussite dépend avant tout de l'appropriation « libre » par les étudiants et de la qualité des processus évaluatifs et réflexifs pendant et après l'expérimentation.

4. Les dispositifs pédagogiques : des avatars des modèles de changement ?

Pour essayer de faire une classification des dispositifs de formation en lien avec les modèles de changement sous-jacents, il faut d'abord revenir sur ce qu'est un dispositif en général et un dispositif de formation et de changement organisationnel en particulier. Charlier & Deschryver & Peraya (2006, p.470) écrivent à propos du dispositif :

« Issu du domaine de la technique, un dispositif désigne à l'origine « un ensemble de moyens disposés conformément à un plan ». Par extension, le dispositif a très vite désigné un ensemble de moyens humains et matériels mis en oeuvre afin d'atteindre un objectif ou, dans le champ de la formation, agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage »

Le sens traditionnel dénoncé par Vial que la notion de dispositif prend dans la pédagogie par objectifs est ici confirmée. Fixer des objectifs à l'autre, c'est avoir un projet sur lui et vouloir le pousser où spontanément il n'aurait probablement pas envie d'aller. Nous sommes dans le

système traditionnel où il arrive qu'un ministre prétende non seulement imposer des programmes détaillés mais veut prescrire aux professionnels quelle méthode ils doivent ou ne doivent pas appliquer pour atteindre tel ou tel objectif d'apprentissage[231].

Or, à l'autre extrême nous avons les « libres enfants de Summerhill » , un concept de 1921 en réaction à l'imposition et à l'imposture scolaires[232]. Ces enfants organisent ou non leurs apprentissages comme ils l'entendent. Entre le centralisme français et sa pyramide d'autorité et le laisser faire de Summerhill il y a autant d'écart qu'entre le modèle 1 et le modèle 4 du changement présentés en relation avec le changement organisationnel. Ce qui nous paraît intéressant c'est ce qui se passe *entre* ces extrêmes !

Autrement dit, comment imaginer un dispositif dans le modèle 2 et dans le modèle 3 ?

En examinant de près Art'titude, on constate qu'en dépit des apparences, il tient plus du modèle 2 que du modèle 3. L'impression que dans l'ensemble du dispositif le théâtre tenait la place la plus importante est significative : ici la pièce est écrite ou tout au moins convenue d'avance. C'est l'équipe pédagogique qui en est l'auteur et le garant et en a retiré un grand plaisir. Pour les étudiants, c'était une « aventure » uniquement parce qu'ils venaient tout juste de passer par l'examen final qui couronnait leur long séjour dans le modèle 1 dont Foucault (1975) écrit si justement : « Il est un regard normalisateur, une surveillance qui permet de qualifier, de classer et de punir. Il établit sur les individus une visibilité à travers laquelle on les différencie et on les sanctionne. C'est pourquoi, dans tous les dispositifs de discipline, l'examen est hautement ritualisé. En lui viennent se rejoindre la cérémonie du pouvoir et la forme de l'expérience, le déploiement de la force et l'établissement de la vérité. » (p. 186) En contraste avec ce qu'ils avaient vécu, les élèves sortaient pour la première fois pour certains de la pédagogie par objectifs et d'un behaviorisme modéré pour expérimenter une pédagogie par projet. Ce fût certes une découverte agréable pour la plupart d'entre eux, mais fallait-il les guider à ce point ?

Le dispositif « dérive » pour futurs entrepreneurs , lui, hésite entre les modèles 2 et 3. Il est bâti sur une injonction paradoxale : Soyez les auteurs de votre dérive ! Mais qu'elle soit bien utile pour votre *projet de business* ! Les réalisation ont donc varié entre poussées créatives très joyeuses et études de marché très sérieuses. On pourrait dire que ce dispositif débordait du modèle 2 par les impulsions artistique et libertaire symbolisée par Guy Debord.

En s'affranchissant plus largement de toute utilité prédéfinie, la dérive pour formateurs de formateurs s'est organisée essentiellement autour d'une idée : se travailler individuellement et collectivement autour d'une problématique existentielle ! Elle était très construite, bien plus que celle des entrepreneurs, mais sur un mode de fonctionnement où la formatrice s'abstenait de toute intervention sur le contenu de ce qui était construit par les groupes. Un seul élément utilitaire y est cependant aussi intervenu par la question traitée à la fin : Que pouvons-nous

---

231 Remarquons que si les prises de position du ministre de l'éducation (Gilles de Robien en 2005) sont mises en question, rares sont ceux qui (se) exprime le moindre doute sur la légitimité d'un ministre à prendre des décisions concernant telle ou tellle méthode ou dispositif d'instruction ou de formation des enfants ou des adultes. Centralisme et autoritarisme ne semblent pas poser de problèmes à la majorité des Français historiquement très marqués par le système de l'Éducation Nationale. Même le très international Gaston Mialaret n'ose pas s'attaquer à cette « vache sacrée » dans sa lettre ouverte au ministre (en Décembre 2005).

232 Summerhill : " Les cours y sont facultatifs. Les élèves peuvent les suivre ou ne pas les suivre, selon leur bon vouloir, et cela pour aussi longtemps qu'ils le désirent; il existe un emploi du temps - mais il n'est là que pour les professeurs." (p.25)

tirer de cette expérience nous, en tant que futurs formateurs ? C'était une question évaluative *ex post* qui aurait pu venir des participants, mais qui a en fait été introduite par la formatrice. Là on peut dire qu'il s'agissait d'un essai d'harmonisation entre le dispositif réalisé très librement et le projet de formation –institutionnel - englobant.

Nous voyons ici que les modèles de changement organisationnel peuvent servir pour une taxonomie des dispositifs de formation. On peut en faire facilement un petit outil au service des professeurs et formateurs pour situer les dispositifs :

Questions évaluatives	Réponses	Classifications
Modèle d'apprentissage privilégié ?	Pédagogie par objectifs & behaviorisme	Modèle 1
	Pédagogie par projet (l'auteur du projet est le formateur)	Modèle 2
	Pédagogie par projet autour d'une idée formelle (l'auteur est l'apprenant ou un groupe d'apprenants). Socioconstructivisme.	Modèle 3
	Pédagogie libertaire à la demande spontanée	Modèle 4
Posture du pédagogue ?	(Pseudo-scientifique) : Il sait l'unique façon de faire (one best way) Il l'impose.	Modèle 1
	Expert fort de son savoir de spécialiste et de son expérience il oriente et conduit l'apprenant où il veut, souvent en appelant ça à tort « accompagnement » !	Modèle 2
	Consultant : il provoque l'apprenant à devenir auteur et l'accompagne si nécessaire par moments. C'est un catalyseur !	Modèle 3
	Guichetier : il attend le client !	Modèle 4

Statut de l'apprenant ?	Exécutant : il est aux ordres et sanctionné s'il dévie.	Modèle 1
	Acteur-interprète ; il suit un chemin largement prétracé mais comme il veut ou peut : en sautillant, en dansant ou en trainant les pieds. Régulations s'il prend trop de	Modèle 2

	libertés.	
	Co-auteur. Il s'approprie une idée et en fait quelque chose : autre chose s'il veut. C'est un prétexte à agir et parfois à agir ensemble. Originalité valorisée !	Modèle 3
	Auteur. Il suit son idée ou ne suit aucune idée comme cela lui convient. Il utilise les services des formateurs pour bricoler ce qui lui plaît.	Modèle 4
Rôle de la situation en tant que dispositif	Situation artificielle où l'enseignant cherche à maîtriser tous les ingrédients	Modèle 1
	Situation plus ouverte mais toujours fortement contrôlé par les intentions du maitre.	Modèle 2
	Situation très ouverte et co-construite par les apprenants avec le maître comme personne ressource avant tout méthodologique.	Modèle 3
	Situation réelle non maîtrisée, où tout est laissé au hasard et au désir des apprenants.	Modèle 4
Effets formatifs:	Formatage ou révolte . Atteinte des objectifs.	Modèle 1
	Modèle unique du « bon élève » avec tolérance limitée de variantes . Réalisation du prévu.	Modèle 2
	Diversité accueillie et considérée comme une richesse. Valorisation de l'originalité en pertinence avec la situation. Construction continue inachevable.	Modèle 3
	Individualisme avant tout. Liberté, mais aussi du n'importe quoi. Bricolages éphémères.	Modèle 4

Tableau 3 : Les modèles de changement appliqués à la formation

Aussi bien dans la formation que dans le développement organisationnel, on développe des pratiques d'évaluation, de contrôle et d'assurance qualité. Les modes d'évaluation et d'assurance qualité utilisés varient selon les modèles qu'on choisit.

Le modèle 1 privilégie le contrôle et l'audit, le modèle 2 le pilotage et le bilan, le modèle 3 l'évaluation-accompagnement qui déploie la problématisation du sens et compte sur la réflexivité des acteurs, tandis que le modèle 4 se contente de la satisfaction du « client » puis qu'il est basé sur le désir de celui-ci.

5. Changements historiques qui agissent aussi bien sur le développement organisationnel que sur la formation et l'éducation des individus.

Historiquement, le modèle à l'ordre du jour est de plus en plus le troisième, car il se « marie » le mieux avec :

- l'approche par les compétences,
- le socioconstructivisme,
- la pensée complexe.

Depuis la fin du siècle dernier ces trois courants s'imposent toujours plus comme cadres théoriques de référence. Ils sont représentés dans les pays francophones :

- en Belgique p.ex. par De Ketele, Roegiers et Gérard (Approche par les compétences),
- en Suisse par P. Perrenoud (compétences),
- au Québec par P. Jonnaert (Socioconstructivisme interactif) et
- en France par Edgar Morin (pensée complexe comme fondement de l'éducation).

Aucune réforme éducative dans les pays francophones ne peut plus faire l'économie de s'y intéresser de près, que ce soit au niveau organisationnel ou des pratiques éducatives et de formation. Les représentants cités de ces trois courants s'intéressent tous aussi bien aux systèmes dans leurs contextes qu'aux processus d'élaboration des compétences en relation avec des situations ou des familles de situations. Ils témoignent dans leurs écrits d'une sensibilité politique, sont engagés dans les réformes éducatives au niveau national et international et visent une société ouverte et évolutive avec des individus mettant en pratique l'apprendre tout au long de la vie et de toutes les manières :

- formelles (en classe),
- non formelles (ciblé, mais « hors institution) » et
- informelles (sans faire exprès).

Apprendre, dans ces écoles de pensée, signifie avant tout *apprendre en situation* pour faire face à et agir en situation : « Le sujet construit ses connaissances *par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà*, adaptant ses propres connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux caractéristiques *qu'il décode lui-même* sur l'objet à apprendre. » (Jonnaert 2009, p.71) L'interaction avec la situation evient essentielle : « L'activité réflexive et dialectique du sujet qui apprend […] n'est possible que s'il y a interaction avec le milieu physique et social et rencontre, dans ce milieu, avec l'objet à apprendre. » (74)Quand il parle de dialectique, Jonnaert entend par là qu'il n'y a pas une situation objet et un individu sujet, mais que les deux interagissent et s'altèrent mutuellement : le sujet transforme la situation qui le transforme : « Les situations « source » de connaissances permettent au sujet d'y onstruire ces dernières. Les situations « critère » de connaissances en testent la viabilité. »(77)

Sans avoir ici la possibilité d'approfondir la question, on peut envisager que la dialectique décrite n'est pas seulement susceptible d'être source de compétences mais aussi d'identité - professionnelle ou non – et de maturation du sujet (agent →acteur →auteur).

Ce qui nous intéresse ici – par rapport à l'organisation apprenante comme par rapport à l'individu ou au groupe, c'est le caractère –relativement – vide des dispositifs-situations.

En laissant les situations ouvertes à la fois en ce qui concerne les contenus qu'en ce qui concerne *les intentions et projets des apprenants ou responsables organisationnels*, l'intervenant introduit un surcroît d'incertitude. Or d'après Morin (2003, p.37) « […] « la seule connaissance qui vaille est celle qui se nourrit d'incertitude, et […] la seule pensée qui vive est celle qui se maintient à la température de sa propre destruction. »

La nature des apprentissages échappe à la toute maîtrise de l'intervenant qui lance un défi à l'apprenant ou à l'organisation. Ce défi, ce n'est pas seulement de réagir à la situation, mais de la créer avec les éléments qu'il arrive à mobiliser et surtout avec lui même et ses compétences virtuelles de créateur qu'il peut enfin actualiser en situation. On est bien amené à distinguer avec Jonnaert (op.cit . p.30) entre *compétences virtuelles* qui sont un potentiel du sujet et *compétences actualisés* en situation, qui produisent ce que les analystes du travail appellent des *performances* .

Ce qui est souvent occulté, c'est l'aspect « évaluation » de la situation que cette actualisation suppose. Car il ne s'agit pas seulement *d'évaluer la situation* pour y actualiser son potentiel de compétences, mais aussi *d'anticiper sur le potentiel de la situation y compris sur son propre potentiel.* L'incertitude, le risque et l'erreur n'y figurent pas seulement comme ingrédients inévitables, mais doivent devenir des ressources. L'évaluation n'est pas une activité seulement préalable à l'action, mais *se joue à tous les instants* dans les remaniements continuels à la fois de soi et de la situation : Le dispositif lui-meme prend peu à peu forme et reste toujours souple et évolutif dans ses concrétisations. Il n'y a que les grandes phases de la dérive qui sont respectées : concertation, mise en oeuvre et évaluation-bilan. Tout le reste est individualisé, singulier.

L'évaluation du potentiel de la situation exige sans doute des compétences au-delà de celles contenues dans la plupart des référentiels et taxonomies (celle de Bloom 1956 par exemple). Bien sûr, on peut apprendre à évaluer et même s'étayer à des théories pour cela. Mais évaluer un potentiel, c'est évaluer sans objet autre qu'imaginaire et virtuel, c'est imaginer des choses, se raconter une histoire dont parfois on est le héros, c'est aussi interroger ses propres intentions en fonction de ses expériences et de son horizon d'attente (Ricœur 1986) et c'est même imaginer ce que s'imaginent les autres acteurs de a situations qui ne sont pas toujours prêts à l'exprimer clairement. En cherchant à identifier les compétences mobilisées dans l'évaluation de la situation et de son potentiel, on trouvera sans aucun doute ce qu'on appelle des compétences transversales non techniques (generic skills) et des métacompétences[233]. Créer serait, d'après Sylvie Lay (2007) une telle métacompétence : « Définir cette compétence nous amène à distinguer trois sous-compétences : Expérimenter/Explorer ; Conceptualiser ; Formaliser. Mais l'acte de créer n'est pas la somme stricte de ces trois champs ; leur maillage effectue des allers-retours permanents, auquel s'ajoute la part d'engagement. L'acte de création serait le résultat de cette navigation et la compétence « créer », une métacompétence dont la définition ne relèverait que des liens établis entre ces sous-compétences plus précises et reconnaissables en tant qu'actes par l'élève. »

La prise en charge d'une situation ou ici la mise en oeuvre d'une intention au sein d'une situation ne serait donc pas une combinatoire de compétences assurée par une

[233] ce terme de métacompétences est encore assez flou. Lo Presti (2009) les décline à la fois comme savoirs (qui, quoi, comment etc.) et comme adaptabilité et élaboration identitaire (identity growth).

métacompétence, mais plutôt l'émergence énigmatique et progressive d'un acte *complexe* où tous les aspects de sous-compétences qui s'y actualisent seraient tissés ensemble de façon inextricable.

Lay voit les métacompétences comme supercompétences complexes en situation. D'autres les conçoivent comme transversales aux situations, voire comme garants de la réussite professionnelle dans un monde devenu incertain : c'est la création de sa carrière qui est en jeu.

Ainsi pour Lo Presti (2009) les métacompétences doivent permettre à l'individu de mener sa vie professionnelle dans le monde du travail précaire et changeant de l'ère postmoderne. Il les visualise ainsi :

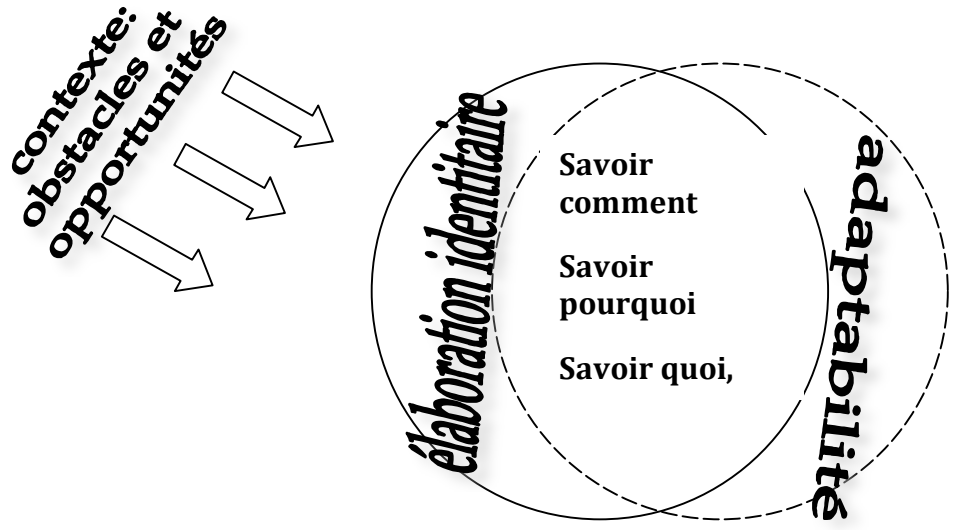

Figure 1 : métacompétences d'après Lo Presti (2009)[234]

Cette modélisation convient, elle aussi, autant à l'individu qu'à l'organisation apprenante qui cherche à se développer. Les analogies surgies au fil de nos réflexions nous amènent à nous demander dans quelle mesure il s'agit d'un effet hologrammatique caractéristique des systèmes complexes[235] : question que nous ne pouvons pas travailler ici dans le détail. Elle

[234] Le schéma d'origine étant en langue anglaise, l'auteur l'a traduit en prenant quelques libertés avec l'expression « identity growth » qu'elle a rendu par « élaboration identitaire ». « Growth » ou croissance lui semblait trop relever d'un langage quatitatif. Or ici nous ne sommes pas dans le mesurable mais dans le qualitatif.

[235] Le principe hologrammatique : « "Il signifie que dans un système, dans un monde complexe, non seulement une partie se trouve dans le tout (par exemple, nous êtres humains, nous sommes dans le cosmos), mais le tout se trouve dans la partie. Non seulement l'individu est dans une société mais la société est à l'intérieur de lui puisque dès sa naissance, elle lui a inculqué le langage, la culture, ses prohibitions, ses normes; mais il a aussi en lui les particules qui se sont formées à l'origine de notre univers, les atomes de carbone qui se sont formés dans des soleils antérieurs au nôtre, les macromolécules qui se sont formées avant que naisse la vie. Nous avons en nous le règne minéral, végétal, animal, les vertébrés, les mammifères etc. Nous sommes, en quelque sorte, non pas, à la façon ancienne, microcosmes du macrocosme, miroirs du cosmos; c'est dans notre singularité que nous portons la totalité de l'univers en nous, nous situant dans la plus grande reliance qui puisse être établie." (P.4)

semble néanmoins importante à traiter : l'organisation support de formation (université, grande ou petite école etc.) est elle-même *une situation* pour l'apprenant qui s'y trouve. Ne peut-on pas penser avec quelque raison que son état et sa configuration, même son architecture, interagissent avec l'élaboration identitaire et des compétences aussi bien des formateurs que des étudiants ? N'est-ce pas un acte pédagogique que de faire – bien – évoluer l'organisation support , quelque soit la signification qu'on donne au terme « bien » ?

6. Conclusion : Pour une « méthode CIRPP » d'accompagnement du changement !

Le CIRPP avec sa double mission de recherche et d'innovation à deux niveaux –celui des pratiques pdagogiques et celui du développement organisationnel - se doit d'être un acteur réflexif et s'interroger à la fois sur les aspects spécifiques de chacune de ses missions, mais aussi sur les liens qui les relient entre elles. Il s'agit du « & » entre le R et le D d'une part, et entre les actions singulières menées d'autre part. Cela nous amène à un schéma où les quatre termes sont interreliés entre eux. Au milieu on voit un grand espace vide : c'est l'espace d'élaboration où le travail du CIRPP se concrétise. Cet espace intérieur est en osmose et en interactions avec des environnements divers. Ces interactions sont –comme dans la théorie du don (Mauss 1923-1924) des contributions et des rétributions. On peut donc se demander ce qui est produit et ce qui est consommé, comment le CIRPP agit sur la situation, comment la situation agit sur lui et comment les deux co-produisent leur changement et leur devenir :

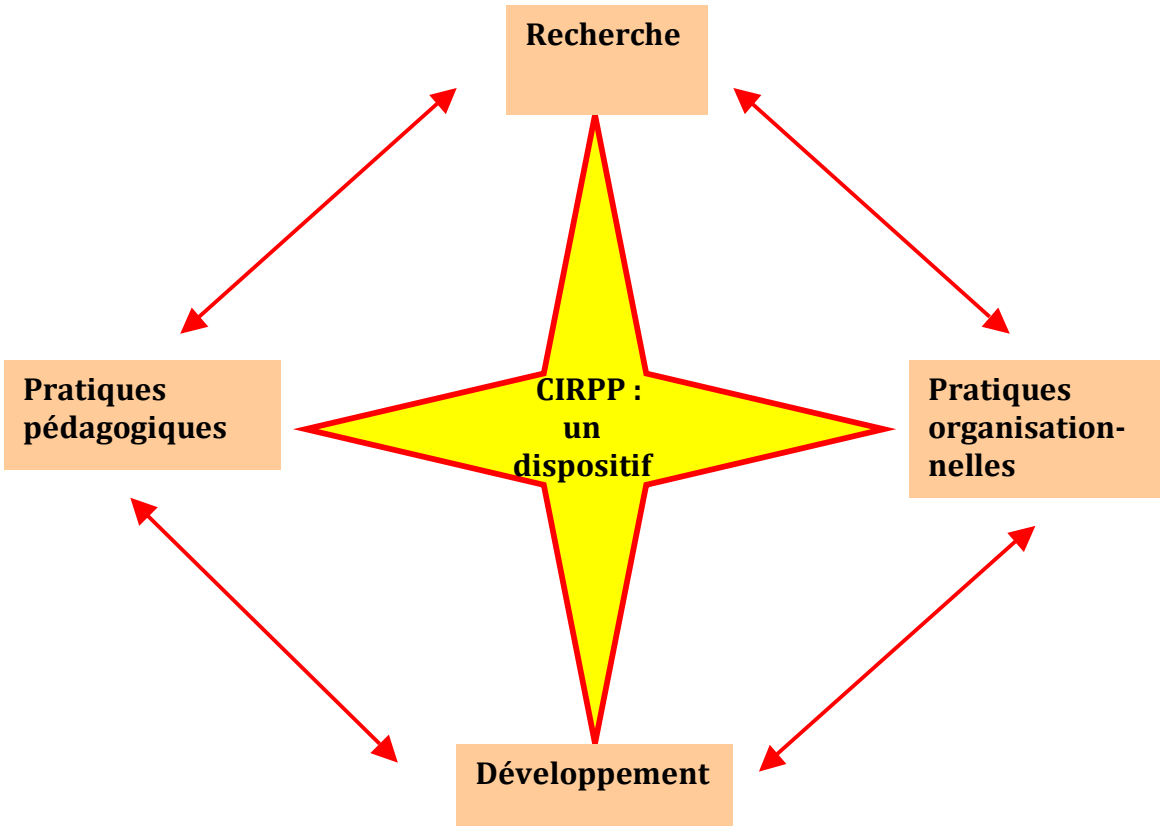

Figure 2 : Le CIRPP comme *dispositif* de R&D au service de deux pratiques en évolution.

Le sens donné à « au service de » dans ce schéma co-détermine l'évolution des pratiques et, simultanément l'évolution du CIR C'est une relation d'interdépendance. Pour conclure posons des questions plutôt que d'affirmer des vérités établies :

Comment garder une part de vide (de souplesse) à ce dispositif ?

Ne pouvant pas directement agir sur les pratiques professionnelles et organisationnelles : sur QUOI le CIRPP agit-il :

- Les compétences des acteurs ?
- Les ressources conceptuelles proposées aux acteurs ?
- Des méthodes et outils pour améliorer les pratiques (évaluatifs p.ex.)?
- .... ?

Les acteurs partenaires (directions des écoles et équipes pédagogiques) voudraient-ils grâce à ce dispositif CIRPP :

- co-élaborer des concepts ?
- accompagner des processus ?
- avoir des recettes et des conseils prêts à l'emploi ?
- se co-former (acquérir de nouvelles compétences ou remanier les anciennes) ?
- .... ?

Dans quel modèle de changement le CIRPP et ses partenaires se situent-ils ? Dans un des quatre proposés ou encore dans autre chose ? Le CIRPP ne peut pas ne pas avoir de concept de changement explicite. *Les notions carrefour de la RAE* pourraient fournir une bonne base, mais elles doivent être explicitées et appropriées sur le terrain. C'est une cartographie, un outil d'orientation et en soi un dispositif vide pouvant « être habité de diverses manières ». Il a toutes les vertus d'un tel dispositif : c'est-à-dire il accueille, exige et stimule la créativité plutôt que de l'empêcher par un trop plein pré-pensé.

Bibliographie

Ardoino, J.

- (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- (1990 a). « Autorisation » dans *Encyclopédie Philosophique Universelle*, les notions philosophiques,dictionnaire, 2 T.Paris : PUF. Téléchargé le 5-1-2009 sur http://jardoino.club.fr/TextesThematique.htm
- (1990 b)"Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant" dans *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*. Paris: Matrice/Andsha .

Alter N. (2000/2005) *L'innovation ordinaire.* Paris : PUF Coll. Quadrige.

Atlan H. (1986) *Entre le cristal et la fumée.* Paris : Seuil, Collection Points.

Barbier R. (1996) *La recherche-action*. Paris: Economica, Coll Anthropos.

Blandin B. (2002) « Les mondes sociaux de la formation », *Education Permanente, Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, 152, 2002, p. 199-211.

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Handbook 1: Cognitive domain. New York: McKay.

Bureau S. & Fendt J. Apprendre a entreprendre ? Essai par la derive. Contribution au *6ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat* 19 au 21 novembre 2009 Sophia Antipolis.

Debord G. (1956) *Théorie de la dérive*. Les Lèvres nues. Réédité dans MOSCONI Patrick (dir.), 1997, *Internationale situationniste*, Paris : Fayard, 51-55.

Charlier & Descryver & Peraya (2006) « Apprendre en présence et à distance.

Une définition des dispositifs hybrides. »dans *Distances et savoirs*. Volume 4 – n° 4/2006, 469 à 496.

Descoings R. (2010) : « C'est la réaction antisociale dans toute sa franchise ! » *dans Le Monde* du 05 Janvier 2010.

Dupuy F. (2001) *L'alchymie du changement*. Paris : Dunod.

Foucault M. (1975) *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris : Gallimard.

Jonnaert P.(2009) *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

Krichewsky M.

- (2009 a) Pédagogie transitionnelle: L'expérimentation de soi accompagnée pour développer des « soft skills ». Contribution au *Colloque international des 40 ans de Paris 8* en Mai 2009 à St. Denis. Téléchargeable à http://*www.univ-paris8.fr/colloque.../Pedagogie_transitionnelle--M-Krichewsky_S9_.html*
- (2009 b) Entre cadre et liberté : une « pédagogie transitionnelle » pour développer des compétences transversales ? Analyse critique de deux dispositifs dans l'enseignement professionnel supérieur. Contribution au *Colloque international de l'AFEC « Orientation et mondialisation »* du 25 au 27 Juin 2009 à Dijon (en cours de publication).

Lay S. (2007) « Créer » : une métacompétence ? La métacompétence « créer » peut-elle se construire et s'évaluer ?

Téléchargé le 9/01/2010 sur : http://ww2.ac-poitiers.fr/arts_p/spip.php?article47

Lo Presti A. (2009) Snakes and ladders : stressing the role of meta-competencies for post-modern careers. In *International Journal For Educational and Vocational Guidance*. 2009/9 125-134.

Mauss M. (1923-1924) *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques.* Téléchargé le 5/01/2010 sur http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don.html

Morin E. & Ciurana É.-R. & Motta R.D. (2003), *Eduquer pour l'ère planétaire : La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines.* Paris : Éd. Balland.

Morin, E. (2005) *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.

Neill A.S. (1926 et 2004) Libres enfants de Summerhill. La découverte. Coll.Poche.

Perrenoud P. (2001) *Construire un référentiel de compétences*

pour guider une formation professionnelle. Téléchargé le 5-1-2010 sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Textes_2001.html

Ricœur P. (1986) « L'initiative » *dans Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Ed. du Seuil.

Rychen D. S. & Salganik L. H. (2003), *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society.* Cambridge (Massachusetts) : Hogrefe & Huber.

Rychen D. & Salganik L.H. (2001*), Defining and Selecting Key Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations*. Kirkland, WA : Hogrefe & Huber Publishing.

Schein E.H. (1995) Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. Working Paper **3821** Revised July 1995.

Téléchargé le 15-12-2009 sur :
http://74.125.155.132/scholar?q=cache:hmfgiH6RwokJ:scholar.google.com/&hl=fr&as_sdt=2000 .

Vial M.

- (1998) Ecrire des dispositifs, pourquoi ? dans *En question N°17. Les Cahiers de l'année 1998*. p. 69-124.
- (2000) *Organiser la formation : Le pari sur l'auto-évaluation.* Paris : L'Harmattan. Coll. Défi-formation.

***

Textes officiels :

- **Cedefop** (2008) *The Shift to Learning Outcomes : Conceptual, Political and Practical Developments in Europe*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.

- ***Key Competences for Lifelong Learning*** *– A European Framework*, Annexe à la Recommandation du Parlement et du Conseil Européens du 18 Décembre 2006 ; publié au JO de l'UE le 30 Décembre 2006/L394. téléchargeable sur :

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf