



HAL
open science

Transmettre au cœur d'une mutation industrielle

David Faure

► **To cite this version:**

David Faure. Transmettre au cœur d'une mutation industrielle : approche sociale clinique du sujet de la connaissance. Sociologie. Université Sorbonne Paris Cité - Université Paris Diderot, 2017. Français. NNT : 2017USPCC042 . tel-04188844

HAL Id: tel-04188844

<https://hal.science/tel-04188844>

Submitted on 8 Mar 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Thèse de doctorat
de l'Université Sorbonne Paris Cité
Préparée à l'Université Paris Diderot

Economies, espaces, sociétés, civilisations : pensée critique, politique et pratiques sociales

Ecole doctorale 382

Laboratoire du Changement Social et Politique

Transmettre au cœur d'une mutation industrielle

Approche sociale clinique du sujet de la connaissance

Par David Faure

Thèse de doctorat de sociologie

Dirigée par Florence Giust-Desprairies

Soutenue publiquement à Paris le 24 octobre 2017

Mme Florence Giust-Desprairies, Professeur, Université Paris 7 Denis-Diderot

M. Fritz Böhle, Professor-Dr, Universität Augsburg

Mme Christine Delory-Momberger, Professeur, Université Paris 13 Villetaneuse

M. Gilles Herreros, Professeur, Université Lyon 2

M. Jean-Yves Rochex, Professeur, Université Paris 8 Saint-Denis Vincennes

Titre : Transmettre au cœur d'une mutation industrielle – approche clinique sociale du sujet de la connaissance.

Résumé :

Les processus de transmission sont à la fois cruciaux pour la pérennisation des savoirs mais souvent occultés par une représentation dominante du savoir comme innovation. Cette recherche étudie les processus contemporains de la transmission au travail dans une approche sociale clinique en sciences humaines et sociales. Nous repérons des figures historiques de la transmission qui montrent que sa conception évolue en étroite corrélation avec la société et les représentations du temps. Actuellement, le sujet au travail est requis dans un processus de « subjectivisation » où il engage ses capacités subjectives pour faire face à l'incertitude. Nous posons que les difficultés rencontrées dans la transmission au travail aujourd'hui sont issues de l'activité d'explicitation et d'objectivation comme un processus long qui détermine les formes du travail. Ce faisant, les liens au collectif sont fragilisés et rendent plus difficile la transmission.

L'étude empirique se base sur une intervention dans une entreprise produisant de l'électricité à l'occasion d'un chassé-croisé entre deux générations, dans un contexte de transformation de l'outil industriel.

Cette recherche étudie ces processus de transmission à partir d'une compréhension de l'activité de connaître comme subjectivation. Les apports conjoints de la phénoménologie de Michel Henry, de la psychanalyse de la relation d'objet et de la sociologie de la connaissance de Karl Mannheim nous permettent de proposer la notion de « corps subjectif collectif » comme instance où s'articulent sujet individuel et collectif au travail et qui porte les processus de transmission.

L'étude de terrain montre le rôle joué par cette instance ainsi que la crise qui résulte de sa fragilisation, à partir de laquelle peuvent être interprétés les difficultés relationnelles entre générations. Enfin, la thèse met en évidence l'existence d'idéologies de la connaissance opposées, selon qu'elles s'appuient sur le corps subjectif collectif ou sur les représentations qui permettent la circulation de connaissances explicitées et dessinent un nouveau modèle d'apprentissage.

Mots clefs : transmission – connaissance – épistémologie clinique – subjectivation – Karl Mannheim – corps subjectif collectif – explicitation des connaissances

Title : Transmission processes in an industrial change – clinical and social approach of the knowledge subject

Abstract :

Transmission processes are very important to keep knowledge developed by organizations but are often neglected because of a dominating conception of knowledge as innovation. This research studies contemporary transmission processes using a clinical and social theory and methodology. We identify historical figures of transmission showing their dependency with the evolutions of society and time conceptions. The subject at work is today involved in a situation of « subjectivization », requiring all his capacities as a subject to face risk and uncertainty. We say that these difficulties are linked to an intense activity of elicitation and objectivation of knowledge in a long historical development determining the work forms. The relations between people are thus made vulnerable making transmission a problem. The case studied here is based on an intervention in an organisation producing electricity that is engaged in a demographical transition. We propose to understand knowledge acquisition in the perspective of subjectivation, relying on the philosophy of Michel Henry, object relation theory in psychoanalysis and the knowledge sociology of Karl Mannheim. We define the concept of « collective subjective body » as a support for transmission processes. Our study shows that this « body » gets vulnerable, producing a crisis in transmission and relational problems between young and elder workers. We show that « knowledge ideologies » are at work, opposing workers referring to the collective subjective body and people, mostly managers, who refer to a model of explicit knowledge making its free circulation possible and the roots of a new model of learning.

Keywords : transmission – knowledge – clinical epistemology – subjectivation – Karl Mannheim – collective subjective body – knowledge elicitation

A mon grand-père Maurice FAURE,

dont le souvenir vivant m'a accompagné pendant toute cette aventure

Remerciements

J'adresse mes très chaleureux et vifs remerciements à ma directrice de thèse Florence Giust-Desprairies, pour sa patience à accompagner cette recherche de ses premiers balbutiements jusqu'à sa concrétisation dans l'écriture ; pour la confiance accordée et la liberté dont j'ai pu disposer dans mes recherches ; pour le partage constant et généreux du sens, de la justesse et des enthousiasmes rencontrés sur la voie singulière qu'est la recherche clinique.

Je remercie particulièrement le Professeur Fritz Böhle d'avoir accepté de participer au jury. Outre le fait que ses travaux ont constitué un point d'appui et de discussion pour ma recherche, il me permet de concrétiser un lien intellectuel avec l'université et le champ des sciences humaines allemands, tissé pendant mes études à la Freie Universität de Berlin, et entretenu pour cette recherche lors de séjours estivaux à la bibliothèque de l'Université Humboldt.

Je remercie les enseignants du Laboratoire du Changement Social (et Politique), Vincent de Gaulejac et la regrettée Jacqueline Barus-Michel pour la mise en scène vivante de la dialectique du social et du psychique ; Pascal Fugier pour ses initiatives et la tonalité vivifiante de ses interventions ; les collègues doctorants pour les rencontres et leur compagnonnage, spécialement Dominique Piau, à qui notre collectif et la convivialité de ce lieu de recherche doivent beaucoup. Merci à Corinne Renault, pour nos échanges et le soutien que représente notre intérêt commun pour l'objet connaissance. Merci à Louisa Baralonga pour avoir partagé nos avancées. Merci également à Rose Goulancourt pour son souci constant de faciliter les choses administratives.

Je remercie vivement Thomas Hetsch, inspirateur et pilote du projet des Rencontres, pour la confiance accordée et la conviction et la passion dédiées à faire entendre la parole des jeunes embauchés. Je remercie l'ensemble des membres du groupe avec qui cette démarche a été menée, pour leur implication durable dans un dispositif qui les a beaucoup sollicités et questionnés.

Ce travail a été porté par le lien établi avec les jeunes et moins jeunes qui ont fait du dispositif proposé un lieu vivant et passionnant. C'est à leur écoute que j'ai pu accéder à un milieu de travail complexe et attachant, aux défis et à la dramaturgie de la transmission, qui ont motivé cette recherche.

Cette écoute doit beaucoup à Michel Pialoux, à la lecture et au contact de qui j'ai acquis ce que je crois comprendre du monde ouvrier, et qui m'a donné à voir que la recherche est l'occasion de rencontres d'une grande densité humaine.

Je suis très reconnaissant à Carine Médou-Marère de m'avoir proposé de la suppléer au départ de cette mission, et à Catherine Besse, avec qui je me suis lancé dans la co-animation de la première édition, mouvementée, des Rencontres, avant l'arrivée des jeunes embauchés.

Cette recherche s'est déroulée dans un lien de fécondation durable avec ma pratique professionnelle, partagée avec mes collègues du Centre ESTA que je remercie très affectueusement :

Annie-Charlotte Giust-Ollivier et Alain Aymard, qui font exister ce lieu d'étayage si précieux, et m'ont tant apporté dans ma formation d'intervenant psychosociologue et d'être humain.

Clarisse Lecomte, avec qui j'ai conduit l'intervention qui a servi de base à cette recherche, et qui est associée à ce travail par nos élaborations communes ; je lui sais gré du soutien qu'ont représenté sa force et sa lucidité dans l'animation des groupes, et de son amitié.

Eric Doazan, dont les questionnements et les ouvertures méthodologiques, autant que la présence contenante ont été une aide précieuse à un tournant du projet.

Marie-Caroline Artaud, Patricia Kindts-Ecoffet, Sophie Goutte, et Elsa Tuffa (pour ses relectures et ses encouragements), avec qui je partage le plaisir et la gravité des questionnements sur le métier d'intervenant dans notre collectif.

Ma reconnaissance va aussi à ceux qui m'ont accordé leur confiance pour des enseignements à l'université : Richard Gaillard à l'Université d'Angers, Françoise Hatchuel à l'Université de Nanterre.

Je remercie mes collègues psychosociologues du CIRFIP, en particulier Elwis Potier, Chantal Humbert, Danielle Hans, Christian Michelot, Olivier Gourbesville ; et tous ceux, finalement nombreux, amis, connaissances qui se sont montrés intéressés par ce que je pouvais dire de ma recherche.

En remontant dans mes expériences professionnelles, qui ont participé à la gestation de mon questionnaire, je remercie Joanna Pomian et mes collègues du cabinet Nemesia ; ainsi qu'Alain Burger et Yves Winchenne, du cabinet GPB Conseil, qui ont accompagné mes premiers pas professionnels.

Je remercie aussi mes parents et mes proches, qui ont pu s'étonner sinon s'inquiéter de ce chemin suivi avec insistance. Merci à mon oncle Emmanuel Faure qui m'a transmis des documents sur les centrales et l'histoire de l'entreprise. Merci à ma mère pour sa mobilisation toute professionnelle sur la relecture de certaines parties du manuscrit.

J'espère qu'aux yeux de mes enfants Gabriel et Madeleine, cette étrange activité, cause d'un certain nombre d'absences, prendra un jour un sens différent, mais je sais que je peux partager déjà avec eux la fierté d'un aboutissement.

J'exprime ma profonde et aimante gratitude à ma femme Hélène qui m'a accompagné indéfectiblement dans ce projet au long cours.

Table des matières

REMERCIEMENTS	4
INTRODUCTION	10
PARTIE 1 : TRAVAIL DE LA TRANSMISSION ET TRANSMISSION AU TRAVAIL	22
CHAPITRE 1 : LA TRANSMISSION, DE LA SOCIALIZATION A LA SUBJECTIVATION	22
1. DEFINIR LA NOTION DE TRANSMISSION POUR LA RECHERCHE	22
2. DIMENSIONS ET FIGURES DE LA TRANSMISSION	28
3. LA TECHNIQUE, UNE FIGURE A PART (ET) ENTIERE DE LA TRANSMISSION	41
4. LA TRANSMISSION COMME SUBJECTIVATION	47
5. DE LA NOTION A LA « SCENE » DE LA TRANSMISSION	55
CHAPITRE 2 : SUBJECTIVISATION DU TRAVAIL ET FORMES DU SAVOIR	58
1. SUBJECTIVITE AU TRAVAIL, DU REFOULEMENT A L'EXPLOITATION.....	58
2. DES SAVOIRS DE NATURE HETEROGENE.....	64
3. RATIONALITE ET CLIVAGE DES MODES DE CONNAISSANCE.....	80
CHAPITRE 3 : L'EMPRISE DE L'EXPLICITATION	84
1. DU TACITE A L'EXPLICITE, GENESE FORMELLE DE L'OBJECTIVATION.....	84
2. FORMES HISTORIQUES DE L'EXPLICITATION ET EMPRISE DE L'OBJECTIVATION.....	95
3. DIFFUSION DES SAVOIRS OBJECTIVANTS ET FORMES DE REFLEXIVITE.....	110
CHAPITRE 4 : LA TRANSMISSION AU TRAVAIL	116
1. LA CENTRALITE DE LA DIMENSION TACITE DANS LA TRANSMISSION.....	116
2. LA TRANSMISSION FRAGILISEE PAR LA FONCTIONNALISATION DU SAVOIR	122
3. LA TRANSMISSION DU METIER, UN COMPROMIS FRAGILE	128
4. CONCLUSION : TRANSMISSION AU TRAVAIL ET ENIGME DU CONNAITRE	134
PARTIE 2 : UNE THEORIE SOCIALE CLINIQUE DE LA CONNAISSANCE	140
CHAPITRE 1 : UN PROJET CLINIQUE ET CRITIQUE DE LA CONNAISSANCE	140
1. LE PROJET D'UNE THEORISATION SOCIALE CLINIQUE DE LA CONNAISSANCE	140
2. LA CONCEPTION DOMINANTE DE LA CONNAISSANCE COMME OBSTACLE	144
3. LA DIMENSION COLLECTIVE DE LA CONNAISSANCE : LES CADRES SOCIAUX	149
4. SUBJECTIVITE ET AFFECTIVITE CHEZ MICHEL HENRY	158
CHAPITRE 2 : APPORTS DE LA PSYCHANALYSE A UNE THEORIE CLINIQUE DE LA CONNAISSANCE	162
1. CONNAISSANCE ET PENSEE	162
2. LA RELATION D'OBJET ET LES VOIES DE LA CONNAISSANCE	168
3. LE LIEN DE CONNAISSANCE ET L'INCONNU AU CŒUR DE L'EXPERIENCE.....	174
4. PROCESSUS DE LA SYMBOLISATION ET NIVEAUX DE CONNAISSANCE	183
5. L'ARTICULATION DES PENSEES ET LES FORMES DE LA CONNAISSANCE	189
6. CONCLUSIONS.....	197
CHAPITRE 3 : KARL MANNHEIM ET LA PSYCHANALYSE	199
1. KARL MANNHEIM SOCIOLOGUE CLINICIEN ?	199
2. LA FORMATION DU RAPPORT A LA PSYCHANALYSE CHEZ KARL MANNHEIM	204
3. RECOURS A LA THEORIE PSYCHANALYTIQUE FACE A LA CRISE	215
4. EXIL A LONDRES, LA PSYCHANALYSE EN SOUTIEN DE LA DEMOCRATIE	223

CHAPITRE 4 : LA CONNAISSANCE CONJONCTIVE	230
1. PRESENTATION.....	230
2. LA CONNAISSANCE CONJONCTIVE	234
3. CONNAISSANCE CONJONCTIVE ET COMMUNICATIVE.....	245
4. CONNAISSANCE COLLECTIVE ET ESPACE D'EXPERIENCE CONJONCTIF	250
5. LE SUJET DE LA CONNAISSANCE CONJONCTIVE.....	256
6. CONCLUSIONS.....	258
CHAPITRE 5 : APPROCHE SOCIALE CLINIQUE DU SUJET DE LA CONNAISSANCE AU TRAVAIL.....	260
1. L'ARTICULATION ENTRE TRAVAIL PSYCHIQUE ET TRAVAIL DE PRODUCTION.....	260
2. LA CONNAISSANCE DE L'OBJET DU TRAVAIL : APPROCHE CLINIQUE	265
3. LA DIMENSION COLLECTIVE DE LA CONNAISSANCE AU TRAVAIL.....	274
4. ESPACE D'EXPERIENCE CONJONCTIF ET CORPS SUBJECTIF COLLECTIF.....	280
5. CONCLUSION	290
<u>PARTIE 3 : CADRE ET METHODOLOGIE DE L'ENQUETE DE TERRAIN.....</u>	<u>291</u>
INTRODUCTION	291
CHAPITRE 1 : LE TERRAIN DE L'INTERVENTION.....	294
1. ORIGINE ET CONTEXTE DE L'INTERVENTION SUR L'INTEGRATION DES JEUNES EMBAUCHES	294
2. LE TERRAIN : LA DIVISION THERMIQUE	294
3. METHODOLOGIE ET DEROULEMENT DU DISPOSITIF DES RENCONTRES	302
CHAPITRE 2 : UNE APPROCHE DIALECTIQUE DE L'ARTICULATION ENTRE INTERVENTION ET RECHERCHE.....	319
1. INTRODUCTION	319
2. GENESE ET DILEMMES D'UNE PRATIQUE EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES.....	320
3. L'EMERGENCE DE LA CLINIQUE DU SENS ENTRE RECHERCHE ET INTERVENTION	325
4. LA CLINIQUE COMME PRISE EN COMPTE DE LA NATURE CONJONCTIVE DE LA CONNAISSANCE	337
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ANALYSE	342
1. L'ELABORATION PROGRESSIVE D'UN CADRE DE PENSEE POUR LA RECHERCHE.....	342
2. LES BASES METHODOLOGIQUES DE L'ANALYSE SOCIALE CLINIQUE DES MATERIAUX	350
3. CONCLUSION : UN CHOIX D'ECRITURE POUR L'ANALYSE DU TERRAIN	362
4. LE MATERIEL UTILISE POUR L'ANALYSE	364
<u>PARTIE 4 : TRANSMETTRE AU CŒUR D'UNE MUTATION INDUSTRIELLE</u>	<u>368</u>
CHAPITRE 1 : L'EXPERIENCE DE LA CENTRALE	368
1. LA DEMESURE DE LA CENTRALE	368
2. LE GROUPE CONSTITUE DE LA COMMUNAUTE	370
3. APPRENDRE LA LANGUE	376
4. AU CŒUR DE L'ESPACE D'EXPERIENCE CONJONCTIF : L'IMMERSION	378
5. LA HIERARCHIE SYMBOLIQUE DES METIERS DANS LA CENTRALE.....	380
6. SE SITUER DANS UNE COMMUNAUTE DIFFERENCIEE ET HIERARCHISEE	382
7. LE CORPS EXPOSE AU DANGER, ENTRE CORPS SUBJECTIF ET CORPS OBJECTIF.....	386
8. DU DANGER AU CONNAITRE.....	390
CHAPITRE 2 : L'INTEGRATION AU CORPS SUBJECTIF COLLECTIF	394
1. LA CENTRALE COMME CORPS VIVANT	394
2. L'IDEAL DU SAVOIR ET L'IDENTIFICATION	399
3. L'ACCES A LA CONNAISSANCE : PRENDRE LA MESURE DE LA CENTRALE	403
4. DES MODALITES DIFFERENCIEES D'INTEGRATION AU COLLECTIF DE METIER.....	408
5. L'EXPERIENCE DU TERRAIN COMME FORME PRIVILEGIEE DE LA CONNAISSANCE	413
6. MEMOIRE FORMELLE ET INFORMELLE : LA DOCUMENTATION TECHNIQUE	417

7. QUAND L'ACCES A LA COMMUNAUTE CONJONCTIVE EST MANQUE.....	423
CHAPITRE 3 : LA CRISE DU MODELE TRADITIONNEL DE LA TRANSMISSION	429
1. LA CONTROVERSE SUR LE TEMPS DE FORMATION A LA CONDUITE	429
2. LES CONSEQUENCES DE L'EXTERNALISATION A LA MAINTENANCE.....	435
3. LES DEPARTS ET LEURS EFFETS : UN CORPS QUI SE VIDE DE SA SUBSTANCE.....	442
4. LES DIFFICULTES DU TUTORAT : LE « TEMPS REEL » CONTRE LA TRANSMISSION.....	447
5. PRISE DE RESPONSABILITE ET PRISE DE RISQUE FACE A LA REGRESSION DE LA TRANSMISSION	451
6. DE LA « CASSE » MATERIELLE A LA « CASSE » PSYCHOLOGIQUE	457
7. CE QUE REVELE LA CRISE : CYCLE D'APPRENTISSAGE ET FORMATION DU CORPS SUBJECTIF COLLECTIF	461
8. LES TENSIONS DES CHANGEMENTS DANS LA FORMATION	466
9. UNE CRISE DENIEE PAR LES ACTEURS	476
CHAPITRE 4 : UNE RENCONTRE SOUS TENSION ENTRE LES « JEUNES » ET LES « ANCIENS »	480
1. DU COTE DES JEUNES : UN EXERCICE DIPLOMATIQUE.....	481
2. DU COTE DES ANCIENS : UNE RELEVÉ MENAÇANTE	489
3. L'ENTREPRISE DANS LE MIROIR DES GENERATIONS	502
CHAPITRE 5 : DISJONCTION DE LA COMMUNAUTE ET SITUATION DE GENERATION	519
1. LA FERMETURE DES CENTRALES ET LA DISJONCTION DE LA COMMUNAUTE.....	519
2. SITUATION DE GENERATION, CADRES SOCIO-PSYCHIQUES ET TRANSMISSION	535
CHAPITRE 6 : QUAND « QUELQUE CHOSE SE PASSE »	544
1. UN DESIR DE RENCONTRE PAR DES MOYENS DIFFERENTS.....	545
2. METTRE LES SITUATIONS DE GENERATION EN PERSPECTIVE.....	551
3. LES POINTS DE PASSAGE DE LA TRANSMISSION	558
CHAPITRE 7 : LA TRANSMISSION COMME ENJEU DE POUVOIR	568
1. INTRODUCTION : LA SCENE DE LA TRANSMISSION ET LES RAPPORTS DE POUVOIR	568
2. UNE FILLE A LA CONDUITE OU LE TESTAMENT DU CHEF D'EQUIPE.....	569
3. L'ESPRIT « PROMO » : LES JEUNES SOUS INFLUENCE.....	574
4. UNE SCENE QUI DIVISE L'ENCADREMENT	587
5. LE CADRE DU DISPOSITIF DES RENCONTRES : LES JEUNES CONTRE L'INSTITUE	592
6. LE COMPLEXE DE MEDEE OU LE REFUS DE TRANSMETTRE.....	597
CHAPITRE 8 : EVOLUTIONS DES CADRES SOCIO-PSYCHIQUES DE LA TRANSMISSION ET IDEOLOGIES DE LA CONNAISSANCE	604
1. L'IDEAL DE LA FORMALISATION : LA QUALITE DOCUMENTAIRE.....	605
2. FORMES DE REIFICATION ET IDEOLOGIE DE LA CONNAISSANCE	619
3. DE LA CENTRALITE DES METIERS A LA PERFORMANCE	628
<u>CONCLUSION.....</u>	<u>636</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>646</u>

« D'après nous, la valeur d'un système n'est pas à mesurer au premier chef par l'absence de contradictions internes, mais bien plutôt par rapport à son étendue. Les contradictions internes peuvent être dépassées par la pensée au fil du temps ; le choix initial d'un point de vue trop étroit dans la systématisation rend par contre un tel travail de la pensée sans espoir » Karl Mannheim¹

¹ « Unseres Erachtens ist der Wert eines Systems nicht in erster Reihe an seiner inneren Widerspruchlosigkeit zu messen, sondern vielmehr an seiner Spannweite. Innere Widersprüche können im weiteren Verlauf durch das Denken überwunden werden ; ein zu eng gewählter systematischer Ansatzpunkt macht dagegen eine jede Denkbarkeit hoffnungslos » (Mannheim, 1980, S.197).

Introduction

Au regard des évolutions contemporaines, on peut se demander si la transmission au travail est une question actuelle ou inactuelle. C'est une question actuelle par le fait d'une transition démographique annoncée, et en cours depuis les années 2000 avec les départs massifs des baby-boomers à la retraite. En une dizaine d'années, une part importante, de 20 à 30% ou plus selon les cas, des effectifs de différentes organisations, entreprises ou administrations, est amenée à partir et à passer la main. Mais cette question semble en même temps tout à fait inactuelle. D'abord au sens où tous les groupes sociaux reposent sur la transmission de leur culture et, pour les organisations productives, des savoir-faire accumulés, de l'expérience des individus. Il y a toujours de la transmission, qu'elle soit volontaire - on forme et on intègre les nouveaux venus -, ou involontaire, puisqu'on ne sait pas toujours ce qui se transmet effectivement. Mais elle est inactuelle en un autre sens. Dans la « société de la connaissance », définie en Europe par la « stratégie de Lisbonne » en 2000, l'accent n'est pas mis sur la transmission, mais sur l'innovation dont il faut libérer les entraves grâce aux immenses possibilités d'échanges et d'interaction ouvertes par les technologies de l'information et de la communication (Bouchet, 2005). Dans ce cadre, la culture héritée n'est pas forcément le gage d'une meilleure adaptation à l'avenir, et les « routines organisationnelles » sont même le plus souvent perçues comme un obstacle.

Un exemple de cette hésitation entre actualité et inactualité de la transmission se retrouve dans le dispositif du « contrat de génération » lancé par le gouvernement français en 2012. Ce dispositif visait à aider à résoudre en une seule équation deux problèmes durables particulièrement sensibles pour la société française, à savoir la question du chômage des « jeunes » (personnes de moins de 26 ans), et celle des difficultés majeures des « seniors » (salariés âgés de plus de 50 ans) à retrouver un emploi après un licenciement. Le trait d'union était posé par la transmission. Le contrat prévoit pour les entreprises de moins de 300 salariés la constitution de « binômes de salariés jeune / senior », assortis d'une aide permettant la réalisation concomitante de trois objectifs : l'embauche d'un jeune, le maintien dans l'emploi d'un senior et la transmission des compétences et des savoir-faire de l'organisation². Pour une fois, un dispositif public d'incitation à l'embauche semblait s'intéresser à ce qui se passe dans les organisations. Une image forte du monde du travail et du rapport entre générations était mise en avant : celle du maître et de l'apprenti. Un rapport de la Cour des Comptes

² Le rapport mentionne que l'âge moyen pour un premier CDI s'établit à 27 ans en 2015, et que « le nombre de seniors au chômage de 50 à 64 ans a doublé depuis 2007, passant d'environ 550 000 à 1,1 million de demandeurs d'emploi (catégories A,B et C). ».

détaillant en 2016 les raisons de l'échec du dispositif indique, d'une part, que le principe du binôme jeune / senior a souvent été abandonné au profit d'un appariement purement statistique des effectifs dans l'entreprise et, d'autre part, que « certaines grandes entreprises ont organisé, à l'inverse de l'objectif du contrat de génération, une formation des seniors par les jeunes recrutés, ces derniers étant considérés comme plus au fait des évolutions technologiques » (*op.cit.*, p.68).

Ces constats font prendre conscience d'un décalage entre les pratiques effectives et une représentation « conservatrice » de la transmission, où l'ordre des savoirs se superpose à l'ordre générationnel, faisant implicitement référence à un modèle issu de l'imaginaire artisanal fondé sur cette évidence que l'ancien « en sait plus » que le nouveau et que l'expérience est la source de la connaissance. L'inversion de la transmission évoquée ici produit, contre l'imaginaire traditionnel, une dissociation entre l'ordre des générations et l'ordre du savoir, où les savoirs technologiques nouveaux sont privilégiés par rapport aux savoirs issus de l'expérience. On est donc renvoyé à ce que Walter Benjamin exprimait déjà à propos de la disparition de l'art du conteur : « le cours de l'expérience a chuté » (Benjamin, 2011). L'expérience accumulée devient même une incapacité à s'adapter. Le fait pour l'individu de pouvoir se transformer en s'adaptant aux changements de tous ordres qui secouent les organisations est présenté comme un idéal, le parcours professionnel, à l'image de la vie elle-même, étant identifié à une succession de transformations. La « formation tout au long de la vie » relaie à sa manière cet idéal, avec parfois une dimension humaniste, en soulignant le besoin d'un « accompagnement », ce qui reconnaît implicitement la difficulté de cette mise en mouvement continue pour l'individu.

Il y a bien un sujet qui se tient « derrière » l'évolution des savoirs, et qui doit déployer sa capacité d'ajustement aux changements, mais ce travail semble dissocié des savoirs eux-mêmes, qui forment une réalité en soi que les individus se doivent d'acquérir ou de faire circuler. On est loin de la dimension qui teinte implicitement le dispositif du contrat de génération et imprègne la vision traditionnelle de la transmission du métier, à savoir d'une éducation par le travail. Elle repose sur une intrication forte entre l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire et une manière de vivre au sein d'un collectif, à l'origine fortement hiérarchisé par l'âge. De la même manière que le savoir semble, dans cette perspective contemporaine, pouvoir être dissocié du sujet, il semble aussi distinct du collectif de travail, de sa culture, des usages relationnels et des « routines organisationnelles » qui constituent la réalité sociale de l'organisation, avec ses personnes concrètes, ses métiers, inscrits dans des histoires et porteurs également d'une mémoire.

La rencontre de ce clivage dans ma propre expérience est à l'origine de ce projet de recherche. J'ai travaillé dans un cabinet de conseil en « gestion des connaissances » pendant cinq ans, entre 2000 et 2005, où les demandes portaient sur le recueil de savoirs auprès d'experts et/ou sur la mise à

disposition de ces savoirs au sein de collectifs de travail, majoritairement au sein d'entreprises industrielles. Il s'agissait principalement d'aider l'organisation à extraire le savoir d'expérience détenu par l'expert, généralement au moment crucial où, son départ approchant, on s'aperçoit qu'il détient des savoirs essentiels au fonctionnement de certains procédés industriels, que l'entreprise perdra avec son départ. Les demandes visaient à préserver un savoir accumulé et créé par une ou plusieurs personnes. Un travail d'explicitation et de formalisation était alors réalisé avec différents supports, dont un logiciel permettant d'organiser les savoirs et de décrire des raisonnements sous la forme d'arbres de décisions. J'ai alors pris conscience que beaucoup d'autres facteurs interviennent dans ce travail. L'expert n'est pas toujours disposé à s'exprimer, trouvant qu'on le valorise bien tard. D'autre part, si l'articulation avec des destinataires n'est pas prévue, le « livre de connaissances », dont le titre peut faire rêver, n'est pas utilisé. J'ai été frappé souvent par le contraste entre l'animation des récits de l'expert et la forme finale du document présentant ses savoirs. Le savoir recueilli paraît parfois bien maigre au regard de l'expérience supposée, même si il y a une satisfaction certaine à formaliser et rassembler sous forme lisible une articulation cohérente de ce qui se présentait dans l'entretien comme diffus, indistinct³. Dans ces actions qui reposent essentiellement sur une extraction et une transformation formelle des savoirs, la dimension du groupe reste le plus souvent hors du champ, alors que j'en perçois par ailleurs de plus en plus la complexité et le caractère incontournable dans les organisations.

En effet, après un master où j'ai découvert l'approche de l'intervention psychosociologique, je me forme à la clinique groupale et m'engage dans une analyse personnelle. Je goûte au tâtonnement dans les obscurs méandres de l'expression groupale, aux résonances multiples et surprenantes des associations, de l'irruption des affects, de la mise en présence des personnalités et de ce qui se manifeste d'elles dans le cours des événements. J'entends l'élaboration du sens, son appropriation silencieuse ou animée par un groupe ou une personne seulement, l'inachèvement et la curieuse fécondité des processus intersubjectifs. Ainsi, dans des lieux et des groupes différents, coexistent pour moi deux conceptions de l'organisation, deux approches du sens, de la connaissance et de la transmission qui sous-tendent des pratiques d'intervention radicalement différentes, dont je ne me sens pas capable de faire la synthèse à ce moment. Quelque temps après avoir quitté le cabinet spécialisé en gestion des connaissances, je m'oriente vers ce qui m'attire le plus, l'intervention psychosociologique et le travail clinique dans les groupes, mais la question de la connaissance et des conditions de sa transmission reste un sujet d'intérêt central.

³ Je découvre quelques approches informatiques, le « raisonnement basé sur les cas », le principe (et non la pratique...) du « langage-objet », et les « ontologies » qui permettent de décrire les éléments significatifs d'un univers professionnel et de codifier le savoir.

Pour le philosophe de formation que je suis, en effet, la rencontre de la question de la connaissance dans les pratiques professionnelles et la confrontation à la dimension inconsciente des processus de groupe ont déjà constitué un changement de perspective important. La connaissance n'est pas seulement un objet de vérité, un concept, dont la clarification orientée par la recherche d'une signification universelle est un gage d'émancipation. Dans les pratiques sociales, elle est ce qui permet d'exercer le pouvoir, des compétences que les personnes au travail acquièrent et développent, un actif stratégique dans une économie globalisée ou une entité périssable quand les modes de production se succèdent, une somme de savoirs accumulés et rendus de plus en plus accessibles, en particulier par le réseau internet, ou ce qui s'échange sans frontières et sans contrôle dans l'ensemble des interactions sociales. Mais pour chacun d'entre nous, c'est aussi ce qui nous relie intimement au monde qui nous entoure, dans le cercle finalement très limité de ce qui nous intéresse ou dont nous avons besoin, c'est le résultat d'une expérience unique et singulière construite pour soi et le plus souvent avec d'autres, un ensemble de significations dont nous héritons sans en avoir conscience pour apprécier et évaluer les situations sociales, les objets, les œuvres, les personnes. Dans l'accompagnement psychosociologique des groupes ou des institutions⁴, ce qui se transmet se définit comme des histoires et des non-dits, des conflits, des éléments culturels, des points de vue singuliers, des pratiques collectives, des manières de réagir et de percevoir le monde. Il ne s'agit pas que de savoirs techniques, formalisés.

Je m'intéresse un temps au champ ouvert par les recherches sur le «rapport au savoir», développé dans des orientations différentes au laboratoire du CREF⁵ autour de Jacky Beillerot (Université Paris-10-Nanterre), et dans le laboratoire ESCOL⁶ autour de Bernard Charlot (Université Paris-8-Saint-Denis). L'une m'intéresse par son approche clinique, l'autre parce qu'elle développe la compréhension de l'ancrage social du rapport au savoir. Je trouve un débat entre des orientations disciplinaires divergentes là où je cherche une synthèse, mais je mets quelque temps à formuler ce qui ne me convient pas : leur objet reste les savoirs institués, là où ma question est celle de la création et de la « capitalisation » de la connaissance dans une organisation. J'écris en novembre 2005 une lettre au CNES⁷ pour leur proposer d'étudier la manière dont les connaissances concernant un programme spatial s'étalant sur une durée qui excède une génération peuvent se transmettre. Je souhaite explorer la manière dont les processus de groupe entrent en jeu dans la transmission des connaissances. Il existe un lien entre ce qui est transmis ou qui constitue du moins la visée de transmission, le savoir, et la manière dont il se construit, s'échange au sein des groupes et des organisations. Comment

⁴ J'interviens alors en tant que psychosociologue pour une grande partie dans le secteur social et médico-social.

⁵ Centre de Recherches Education et Formation.

⁶ Centre de Recherche Education et Scolarisation.

⁷ Centre National d'Etudes Spatiales.

comprendre sinon ce qui apparaît comme une contradiction entre la valorisation sociale et économique de la connaissance, qui tend à devenir en soi une valeur dans une idéologie de la « société de la connaissance » ou de « l'information », et l'évolution concrète de l'organisation du travail qui semble dénier les conditions sociales et subjectives de l'élaboration et de la transmission des connaissances dans les collectifs de travail (précarisation des emplois, taux élevé de « turn-over », procéduralisation, etc.) ? La réflexion sur la connaissance appelle par là aussi une perspective critique sur ces évolutions.

Ces questions ont pu être mises au travail dans une intervention réalisée entre 2007 et 2010 dans une Division de production d'électricité visant à faciliter l'intégration des nouveaux embauchés et la transmission des savoir-faire, dans une phase de renouvellement du personnel et de relance du projet industriel de la branche de production concernée. Sur cette période, trois vagues d'embauches ont permis de renouveler l'effectif à hauteur d'environ un tiers, pour une entité de 2500 personnes. Le chassé-croisé entre arrivants et partants constituait donc une équation difficile à résoudre. La direction de l'entité a choisi d'aborder cette transition sous la forme d'un événement d'une durée d'un jour et demi, baptisé « Rencontres », réunissant l'ensemble des « nouveaux embauchés », une partie des tuteurs chargés de les accompagner, et une part importante de l'encadrement. Trois éditions de celles-ci ont eu lieu. Un groupe de 10 à 15 personnes internes à l'organisation est chargé de la préparation et de l'animation des Rencontres, appuyé par des intervenants externes dont je fais partie, pour garantir le cadre méthodologique et soutenir l'élaboration du programme⁸. Nous conduisons un dispositif de « recherche-action » qui construit l'événement à partir d'une enquête auprès d'un groupe représentant entre un tiers et un quart des nouveaux embauchés (30 personnes sur 130-150) afin de définir les objets et les modalités du travail lors des Rencontres.

C'est dans ce cadre qu'apparaissent un certain nombre de phénomènes liés à l'intégration et à la transmission des savoirs et savoir-faire qui entrent en résonance avec mes questionnements. À écouter les jeunes embauchés, la découverte et l'appropriation de l'objet technique particulier qu'est une centrale thermique ne peuvent être dissociées d'une culture du travail et des relations professionnelles portée par le groupe des « anciens », ouvriers ou cadres des centrales. En raison de la pénurie de tuteurs, plus assez nombreux ni disponibles, les conditions de la transmission telle qu'elle se faisait précédemment ne sont plus assurées et font naître des interrogations souvent vives sur les changements dans la formation ou le tutorat. Une véritable crise d'un modèle de transmission s'est dessinée peu à peu, mettant en évidence les conséquences d'un ensemble de choix de l'entreprise, fragilisant la possibilité d'identification entre les jeunes et les anciens et amenant parfois ces derniers à une position de refus de transmettre. Cette attitude fait écho à d'autres mouvements constatés

⁸ Nous serons deux intervenants extérieurs, puis trois pour la dernière édition.

pendant l'intervention, faisant du moment de la transmission un enjeu de pouvoir dans la transformation de l'entreprise. La contradiction relevée ci-dessus se retrouve donc sur ce terrain, entre les intentions d'une direction qui porte un projet de transmission des savoirs et des savoir-faire considérés comme essentiels, et la manière dont elle met en œuvre des transformations qui bousculent les modalités établies de cette transmission dans un groupe social.

Je participe à la mise en forme des questionnements, des débats, je vois s'exprimer et se former des positions et des conflits entre les différents acteurs dont le discours et les attitudes manifestent des manières très différentes de vivre la transmission. Les questions d'intégration et de transmission génèrent une grande intensité d'investissements affectifs, provoqués par les tensions qui s'accumulent dans l'organisation et s'expriment dans le creuset du dispositif : colères contre l'absence d'anticipation de la direction, ressentiment vis-à-vis des jeunes embauchés, anxiétés liées aux fermetures, désarroi devant l'impuissance à les protéger et à les former,... Ces mouvements du « négatif » traversent le groupe chargé de la préparation que nous animons, et j'y suis exposé en particulier depuis ma place d'intervenant chargé avec mes collègues de donner une forme à ces multiples courants et d'en faire une matière qui puisse être élaborée et appropriée par les membres de l'organisation. La force et la complexité de ces mouvements, tout comme l'échelle à laquelle se situe l'intervention – *a priori* l'ensemble des 2500 personnes de la Division - me laissent à la fin de l'intervention avec l'impression de n'avoir pas pu élaborer l'ensemble des ressentis, réactions, représentations auxquels j'ai été confronté dans le dispositif, rendant difficile une articulation claire avec mes questionnements préalables sur la connaissance.

Pourtant, ma réflexion se poursuit à travers des lectures théoriques, avec en particulier la découverte de la phénoménologie de Michel Henry, puis des travaux du sociologue de la connaissance Karl Mannheim. Ce n'est que dans l'après-coup, une fois dégagé de la place d'intervenant, que j'ai pu articuler ce qui s'est joué dans l'intervention avec mon questionnement sur la connaissance. Des liens ont pu à nouveau se construire dans le cadre d'une recherche personnelle étayée par le projet d'une thèse, qui prolonge, reprend, réfléchit et infléchit le travail de l'intervention. Mes questionnements sur la connaissance ont pris alors une consistance nouvelle dans le cadre des enjeux de la transmission tels qu'ils s'étaient déployés au croisement de la confrontation de deux générations, d'une transition industrielle, et d'une évolution managériale de plus en plus insistante vers le modèle de la performance. J'en retire des propositions que ce travail cherche à reconstruire théoriquement, et à éprouver dans l'analyse du terrain, où mon expérience directe intériorisée de celui-ci refait surface dans un cadre où elle trouve des éclairages nouveaux.

La compréhension des processus de la transmission ne peut faire l'économie d'une réflexion approfondie sur la connaissance. Celle-ci ne s'identifie pas à une abstraction et une généralisation, elle

est, pour les professionnels, avant tout une construction locale et singulière, ancrée dans le continent du « tacite » formé dans un rapport spécifique à l'objet et aux outils techniques du travail. Elle implique une dimension psychique, parce qu'elle est reliée au processus de subjectivation comme appropriation problématique de la réalité. Par là, elle est indissociable de la vie subjective et intersubjective telle qu'elle se déploie entre l'individu et les configurations du social que sont le groupe et l'organisation. Cette compréhension fait apparaître un écart avec les représentations courantes centrées sur la forme explicite du savoir, sur laquelle se construisent les dispositifs de transmission ou qui amène les organisations à s'en passer. La centration sur l'état explicité du savoir soutient sa fonctionnalisation et tend à évacuer sa dimension psychique, entrant en tension avec la réalité intergénérationnelle des rapports de transmission. Il s'agit de rendre visibles des conceptions de la connaissance qui s'opposent et, comme d'autres « objets » sociaux, relèvent de l'idéologie, au sens où elles sont l'expression de positions sociales et psychiques qui fondent des pratiques du pouvoir.

Pour soutenir une réflexion de cette nature, cette recherche se situe dans une approche clinique en sciences sociales. Cela s'entend en plusieurs sens. Ma recherche s'appuie sur un matériel issu d'une intervention, où j'ai occupé une place d'acteur impliqué dans la réalisation d'un projet commandité par une organisation pour ses propres fins, accompagnant la mise en œuvre d'un dispositif psychosociologique de recherche-action. Celui-ci laisse aux acteurs de l'organisation leur objet, et la responsabilité d'envisager eux-mêmes des solutions à partir des débats et analyses menés collectivement. Dans cette démarche, l'intervenant se met en recherche avec les acteurs et voit l'« objet » se construire au fur et à mesure avec eux. Mais surtout, il occupe une place qui lui permet non seulement d'observer les échanges, mais aussi d'éprouver lui-même ce qui traverse l'organisation, de par ce qu'on lui adresse en tant qu'interlocuteur qui n'est ni tout à fait dedans, ni tout à fait dehors. Ce qui pour moi caractérise la manière clinique de considérer le rapport au terrain, c'est aussi d'accepter que « l'objet » se présente d'abord sur le terrain comme un ensemble confus de situations, d'intentions, de représentations et d'affects générés par les interactions. Il excède toute forme déterminée *a priori*, confronte l'intervenant-chercheur en tant que sujet psychique à des sources multiples d'altérité, et déborde la capacité d'élaboration et le cadre initial qu'il s'est donné dans sa recherche. C'est pour cela que l'analyse nécessite une reprise de cette expérience en la réélabrant dans le cadre de la recherche. Il s'agit de « réaliser la distanciation nécessaire, non en extériorité par des moyens méthodologiques, mais en intériorité, dans une attention constamment portée à l'action clinique comme à l'activité de pensée et aux contradictions vécues » (Giust-Desprairies, 2004). L'analyse se caractérise en un autre sens comme clinique, au sens où l'interprétation de ce matériau est envisagée sans exclusive des différentes dimensions du sujet, tant des personnes rencontrées sur

le terrain que du chercheur lui-même, incluant les dimensions affectives et psychiques dans l'effort d'intelligibilité et d'objectivation. Ce travail s'inscrit donc dans les recherches menées par des psychosociologues, sociologues cliniciens ou plus largement dans le courant des sciences humaines cliniques, comme nous le verrons dans la partie 3. Le parti pris d'une méthodologie clinique tel qu'il a été adopté ici dans l'analyse du terrain est fondé sur l'idée d'un cheminement comme processus de reconstruction élaborative de l'expérience intersubjective qui réunit le chercheur et les sujets rencontrés dans l'intervention, et se réfléchit dans le processus même de l'écriture.

Dans ce cadre, la compréhension de la nature de la connaissance pour saisir les processus de transmission vise aussi à mieux comprendre l'élaboration de la connaissance dans l'épistémologie clinique. Il m'est apparu au fil de mes recherches que la théorie de la connaissance qui est impliquée par l'épistémologie clinique n'était pas suffisamment explicitée et développée par les auteurs de ce champ, laissant subsister un écart important entre connaissance des autres sujets (dans une approche marquée par la psychologie et influencée par la phénoménologie) et connaissance des objets (domaine privilégié des approches philosophiques et scientifiques). Ce sont les réflexions sur les savoirs au travail qui indiquent la piste d'un ancrage psychique et social de la connaissance, que je propose de prolonger dans deux directions : sur son versant psychique par une relecture de différentes théories psychanalytiques sur les processus de pensée et la relation d'objet, et sur son versant social par la théorie de la « connaissance conjonctive » de Karl Mannheim. Je fais l'hypothèse d'un « corps subjectif collectif » pour interpréter dans une perspective psycho-sociale les processus de la transmission, tels que je les ai observés à partir de l'expérience de l'intervention dans la Division de la production thermique. L'analyse produite est donc sociale et clinique. Sociale en tant qu'elle vise à comprendre les processus de la transmission tels qu'ils s'articulent dans les pratiques concrètes de ce groupe professionnel, en tant que phénomène collectif qui exprime localement des tendances à l'œuvre ailleurs dans la société. Clinique en ce sens qu'elle comprend ces processus à partir de ce qui est vécu par les sujets en incluant la dimension psychique. Ce projet m'a amené à présenter ma réflexion de la manière suivante.

La première partie interroge les déterminants socio-historiques actuels de la transmission au travail. A quelles conditions fait-elle sens dans la compréhension des processus sociaux aujourd'hui ? La notion de transmission est porteuse d'un sens anthropologique, c'est-à-dire qui concerne la formation des êtres humains dans chaque société. Je repère quatre figures principales, traditionnelle, moderne, post-moderne et technique de la transmission, qui relie de manière cohérente un objet de la transmission, des modalités d'apprentissage, une conception du sujet et des rapports sociaux et un rapport au temps. La transmission peut être considérée du point de vue de la socialisation, à partir de la reproduction de la structure sociale, ou de celui de la subjectivation, qui la regarde du point de vue

du sujet individuel. Je propose à partir de là, dans une démarche sociale clinique, de voir la transmission comme une « scène » intersubjective au sein de laquelle les sujets convoquent les déterminants sociaux identifiés, et où se cristallise, en autant de scènes microsociales, le processus de la transmission. Cette scène, quand elle se joue au travail, est soumise à des pressions particulières du fait de la centralité de la figure de la technique et des évolutions du capitalisme. Le phénomène de la « subjectivisation », qui semble libérer le travail des contraintes du taylorisme, en mobilisant le sujet dans l'ensemble de ses capacités psychiques pour faire face à l'incertitude, correspond également à une progression de la rationalisation. Cet écart met en évidence des formes opposées dans les modalités du connaître, qu'on peut nommer comme modalité tacite/subjectivante opposée à explicite/objectivante. Ces modalités favorisent ou font obstacle à la subjectivation au travail et constituent par là un point clé de la transmission des savoirs.

J'explore la construction logique et historique de cette opposition en tant qu'effet de l'explicitation qui, peu à peu, relègue la dimension tacite hors du champ, non pas des pratiques, mais des représentations de la connaissance. Le savoir formalisé et explicité permet en effet la rationalisation et la maîtrise, au contraire des processus complexes qui impliquent la subjectivité dans la formation du savoir tacite. Je montre que les grandes évolutions du travail correspondent à un « retour » d'un savoir objectivé sur les pratiques vivantes du travail (dans le taylorisme, l'automatisation, les démarches qualité, le pilotage par la valeur). La vision fonctionnelle du savoir, qui se développe avec la domination de sa forme explicite, produit un clivage qui dévitalise les processus de transmission au travail en dissociant la connaissance des dimensions collective et subjective. La défense des métiers est révélatrice d'une aspiration à réunir ces dimensions contre cette tendance. Mais dans ces différentes conceptions, les ressorts du connaître et son assise collective qui se révèlent dans la coopération restent insuffisamment explorés à mes yeux.

La deuxième partie, distinguant savoir et connaissance, s'écarte de la conception philosophique de la connaissance comme représentation, pour la poser comme un processus de subjectivation, reliant la connaissance en tant qu'elle est tournée vers le monde et la pensée comme élaboration psychique tournée vers le sujet, comme les deux faces d'un même processus. La reprise des acquis de l'approche psychanalytique de la relation d'objet permet de resituer l'« activité subjectivante » (Böhle) et la « corpspropriation » (Henry, Dejours) repérée dans le travail, dans la construction en continu de la distinction entre le Moi et la réalité, incluant ou rejetant ce qui peut être mis au travail psychiquement au service de la compréhension de l'objet. Ce détour / retour à la vie psychique montre aussi que la connaissance est avant tout une élaboration sur le fond d'une « relation d'inconnu » (Rosolato), qui est un rempart à sa réification comme savoir institué. Ces développements exposés implicitement du point de vue du psychisme individuel, sont en fait inscrits dans une dimension collective, comme le

montre la sociologie des « cadres sociaux de la connaissance » de tradition durkheimienne (Mauss, Gurvitch, Douglas). Mon projet de reconstitution d'une approche sociale clinique de la connaissance s'est donc confronté à l'articulation conceptuelle de ces apports. C'est dans ce sens que j'ai pris appui sur la théorie de la « connaissance conjonctive » de Karl Mannheim, qui présente, en 1924, une synthèse originale entre phénoménologie, sociologie et psychanalyse. Cette dernière joue selon moi un rôle important et sous-estimé dans son œuvre de sociologue de la connaissance, que j'explore dans un chapitre spécifique, pour étayer l'utilisation que je fais de sa théorie. Celle-ci permet de montrer une connaissance ancrée dans la singularité d'une situation perçue avant tout par le sujet social⁹ de manière pré-rationnelle et pré-représentationnelle, affectée par la relation à l'autre et à l'environnement, qui forme un « espace d'expérience » commun suscitant un travail psychique d'appropriation, lequel permet de l'interpréter dans le sens d'un processus de subjectivation. J'intègre ces différentes approches pour proposer la notion de « corps subjectif collectif », qui rend compte du rôle du collectif de travail dans l'élaboration du connaître et les processus d'étayage qui soutiennent la capacité individuelle de subjectivation et médiatise les cadres socio-psychiques. L'ensemble de ces apports fonde le cadre de compréhension des processus de transmission au travail parce qu'il fait apparaître la manière dont l'apprentissage est lié à un processus d'appropriation d'un milieu et des médiations collectives qui permettent au sujet de l'appréhender et de s'y impliquer dans une activité transformatrice. Il déplace aussi l'attention sur la repondération des processus d'échange et d'étayage du collectif de travail, entre partage sensible du rapport à l'objet de travail et partage par l'explicitation dans les processus réflexifs.

La troisième partie reprend ce qui fonde l'approche méthodologique et épistémologique clinique qui a prévalu dans la construction des matériaux issus de la co-construction et de l'analyse du sens avec les acteurs de terrain, et dans l'interprétation des processus psycho-sociaux. Pour comprendre le statut des données recueillies dans une intervention, à partir desquelles se construit l'analyse, je reconstitue le rapport entre recherche et intervention tel qu'il s'est construit dans le courant psychosociologique, comme une tension à l'articulation de la recherche et de l'implication dans le changement social. L'épistémologie clinique se fonde dès lors sur le recueil de matériaux à travers l'implication du chercheur sur son terrain et sur un travail d'interprétation du sens que les acteurs donnent à leur expérience dans le cadre de l'intervention. Je souhaite montrer que cette épistémologie singulière n'est pas pour autant isolée, si on utilise le cadre de la théorie de la connaissance conjonctive pour assurer la commensurabilité des choix épistémologiques et des différentes méthodes de recueil de données qui ont cours dans les sciences sociales.

⁹ L'expression de « sujet social » fait référence, sauf précision, à l'usage qu'en a développé la psychosociologie à partir de la définition qu'en a donnée Barus-Michel, dont la particularité est de penser ce sujet comme indifféremment individuel ou collectif. (Barus-Michel, 1987).

La présentation de la méthodologie dans une troisième partie présente le contexte de l'émergence de la démarche clinique dans une reconstruction des différentes configurations du rapport entre intervention et recherche. Je présente ensuite le terrain et le dispositif d'intervention afin de clarifier ma posture d'intervenant dans le recueil des matériaux pour la recherche, puis la méthode d'analyse clinique dans le moment de reprise de la recherche, qui prend en compte mon cheminement dans le travail sur ces matériaux. Les grands principes qui guident l'analyse sont l'attention à l'expérience subjective telle qu'elle s'exprime dans la prise de contact avec un terrain compris comme un « espace d'expérience conjonctif », la mise en œuvre d'une analyse qualitative et interprétative qui recherche la singularité des expériences et non leur représentativité statistique, et la mise en évidence des formes collectives de l'expérience pour décrire les processus de transmission.

J'analyse dans la quatrième partie les processus de la transmission tels qu'ils apparaissent dans le dispositif de l'intervention, en distinguant plusieurs moments. En écoutant les jeunes embauchés raconter leur arrivée dans la centrale et leur appropriation des lieux, je reconstitue les éléments communs qui décrivent la manière dont ils « prennent connaissance » de l'« objet centrale » et du groupe social qui les précède. Ainsi, se dessinent les « coordonnées » de l'intégration et de ce qui fait point d'appui pour s'approprier le cadre de l'activité : la constitution du lien avec les anciens, la genèse de l'intérêt de connaissance et la subjectivation progressive de l'espace d'expérience de la centrale. Celle-ci apparaît donc en creux comme un ensemble où l'objet ne se dissocie pas du groupe, et dont les traits caractéristiques apparaissent peu à peu comme ce qui résiste et doit être surmonté dans le mouvement du connaître. Par rapport à cette vision relativement statique, les différentes éditions du dispositif ont permis aussi de voir s'installer une crise de l'apprentissage et de la transmission dont les traits semblent s'aggraver au fil des éditions et qui met au jour ce qui vient attaquer le cadre de la transmission qui a eu cours dans l'organisation. Cet ensemble constitue le contexte dans lequel se déroule la rencontre intersubjective entre anciens et nouveaux, en tant qu'individus et en tant que groupes, mettant en évidence que les processus de transmission ne peuvent faire abstraction des conditions sociales, groupales et intersubjectives de la relation dont l'objet technique et l'institution restent l'horizon commun et la trame de fond. L'enquête porte alors sur les sources de la conflictualité qui se joue dans les processus de transmission. Par contraste, on peut montrer sur quelle base une alliance peut se constituer dans la transmission quand « quelque chose se passe ».

Ces éléments permettent de comprendre la « structure conjoncturelle » de la « scène de la transmission ». Mon attention a été attirée très vite par le fait que cette scène incitait les acteurs, à différents niveaux, à jouer des scénarios dont la transmission était l'occasion sinon l'enjeu. Qu'il s'agisse d'un chef de service, d'un jeune cadre ou de directeurs, comme de certains anciens, le moment du passage de relais est utilisé pour faire valoir des changements, des espoirs, ou des

renoncements, et dans l'ensemble des cas, d'exercer son pouvoir comme acteur social et comme sujet. J'essaie de montrer que ces phénomènes ne sont pas sans lien avec la conception et les représentations implicites de la connaissance et que les processus de transmission sont l'enjeu d'un conflit entre des « idéologies » de la connaissance portées par les acteurs. Celles-ci reflètent en effet des positions sociales et déterminent l'opposition entre un modèle ancien ancré dans le caractère « conjonctif » de la connaissance qui met en valeur sa dimension communautaire, et une conception qui promeut le caractère « communicatif » de la connaissance sous sa forme explicitée, communicable et échangeable au-delà des frontières des communautés. C'est à la compréhension des tensions générées par ces oppositions telles qu'elles se sont manifestées dans le dispositif des Rencontres qu'est consacrée cette recherche, afin de contribuer plus largement à éclairer les enjeux sociaux actuels du travail.

Partie 1 : Travail de la transmission et transmission au travail

Chapitre 1 : La transmission, de la socialisation à la subjectivation

1. Définir la notion de transmission pour la recherche

Il s'agit ici de construire un cadre de signification de la notion de transmission qui permette d'étudier les processus sociaux rencontrés sur notre terrain, à savoir une organisation aux prises avec un renouvellement important de son personnel. Ainsi, poser la notion de transmission au centre de notre travail suppose de s'assurer du sens qu'elle peut prendre pour la compréhension de questions sociales actuelles, et ce qu'elle permet de saisir des processus sociaux aujourd'hui. Force est de constater que la notion de transmission rebute un certain nombre d'auteurs qui se méfient de son caractère vague ou trop large¹⁰, mais aussi trop idéologique, potentiellement « réactionnaire » parce que posant par principe que ceux qui précèdent possèdent la vérité¹¹. On peut comprendre que la notion de transmission a sans doute un écho limité et ambigu aujourd'hui quand elle évoque plutôt une valorisation du passé, mais elle paraît surtout à contretemps dans des sociétés dont la préoccupation principale est le changement et l'innovation, et dont la réalité est le bouleversement lent ou rapide mais continu des structures sociales dans l'économie mondialisée, alimentée par les évolutions voire les révolutions scientifiques et techniques. Cependant, la notion de transmission semble faire retour depuis quelques années, comme en témoigne, parmi d'autres publications, le numéro hors série de la revue *Sciences humaines* consacré à « Qu'est-ce que transmettre ? » (*Sciences humaines*, 2002) dont l'article introductif indique les mouvements de méfiance vis-à-vis du terme dans les années de contestation de 1970 puis son retour en grâce dans les sciences humaines plus récemment (Wemaëre, 2002), avec notamment des colloques qui en explorent le sens pour les sciences sociales aujourd'hui et son rôle dans l'individuation au sein de la famille, en termes de filiation et de réappropriation de

¹⁰ « L'anthropologue s'intéresse nécessairement aux processus de transmission. Pourtant ce concept est très peu défini en anthropologie, et il n'existe pas de cadres théoriques spécifiquement développés pour en comprendre les mécanismes. Il s'efface en sociologie derrière le concept de socialisation. Il renvoie essentiellement dans cette discipline au monde des institutions scolaires, à travers la question de l'acquisition de savoirs-faire et de références culturelles permettant une réussite scolaire et sociale. » (Dalle-Nazebi & Lachance, 2009, p.413)

¹¹ « La transmission paraît consacrer l'ordre établi. Elle souligne le rôle des aînés, les adultes, les parents, et contribue à les idéaliser. » (Eiguer, 2007).

patrimoines fragiles, mais aussi au travail, et dans les institutions (Burnay & Klein, 2009)¹². Cependant, dans toutes les contributions, la question du changement et des « mutations sociales » est centrale. Ce sont les difficultés de construction des sujets liées à ces mutations qui ont amené les psychanalystes et psychosociologues à réinvestir les premiers la notion de transmission (Guyotat & Fédida, 1986 ; Kaës, Faimberg, Enriquez, & Baranes, 1993 ; Ithier & Servant, 2014). Comment comprendre ce retournement de tendance, les réserves initiales autant que ce qui peut pousser à redonner un sens heuristique et interprétatif à la notion de transmission ? Pouvons-nous trouver par là un cadre de problématisation pour interroger notre terrain ?

Je voudrais montrer que l'évolution de la manière de considérer la notion de transmission traduit un déplacement qui va d'une centration sur la socialisation à une attention à la subjectivation. Ce déplacement entraîne une redéfinition du cadre épistémologique de compréhension des processus sociaux qui rend nécessaire une prise en compte de la dimension psychique qui contribue à l'intelligibilité de ceux-ci.

La transmission comme socialisation

Un premier pas est de délimiter un sens « social » du terme de transmission, dont le champ sémantique actuel s'étend au-delà du domaine des faits sociaux. Il y a le sens mécanique d'un mouvement unilatéral, de transmission d'une force ou d'une information (les transmissions, la transmission mécanique dans un véhicule, le traitement informatique), auquel l'objet qui la reçoit peut opposer une résistance. On parle de la transmission dans le champ biologique, comme transmission d'un virus, d'une « maladie » ou de caractères génétiques. Il existe un sens générique de la notion de transmission comme communication entre un « émetteur » et un « récepteur », centrée sur le transfert d'information entre entités indifféremment humaines ou non-humaines, systèmes physiques, biologiques ou techniques. On touche un sens plus spécifiquement social de la transmission dans le domaine juridique, portant sur la transmission de biens matériels d'un patrimoine qui prend alors le statut d'héritage, mais aussi de transmission des savoirs, comme mission confiée à des institutions dédiées, écoles, universités, formation professionnelle. Dans ce cas, ce qui est transmis l'est comme valeur, issue d'un choix, d'une sélection intentionnelle, qui unit un « destinataire » et un « destinataire ». Dans ce sens fort ou plein, elle est un acte anthropologique, qui détermine le

¹² Nathalie Burnay note dans l'introduction : « Tous les auteurs s'accordent sur le fait que la transmission permet à la fois de poser la questions des identités sociales, leur définition et leur construction. Entre héritage et liberté, comme processus socio-historique. En ce sens, la transmission est essentiellement passation dans un rapport à l'autre, dans une nécessaire relation, c'est-à-dire dans une forme d'échange, de soi à l'autre. Les formes et les contenus de la transmission changent, mais il s'inscrivent toujours au cœur des dispositifs sociaux et des dynamiques sociales, reconnaissant par là à la fois une constante anthropologique et une construction sociale de sens ». (Burnay & Klein, 2009, p. 13).

processus d'hominisation (opposition nature / culture), de filiation (Legendre, 1985), de constitution du sujet comme être psychique et social (Hatchuel, 2004), ou comme être de culture (Steiner, 2003), et se confond avec l'acte d'éducation qu'une génération antérieure exerce auprès d'une génération nouvelle, qui vise à inculquer au « nouveau » le patrimoine symbolique et social accumulé et sélectionné avant lui. Si les sociétés confrontées à la naissance et à la mort des individus qui les composent doivent assurer plusieurs processus liés à la maturation biologique et sociale, dans la coexistence et la succession des générations, il revient à tout groupe social de se renouveler pour perdurer, et délimiter son existence par rapport aux autres groupes. Il doit donc transmettre les principes et les modalités de son existence, ce qui se présente pour chaque groupe comme une tâche de socialisation des individus qui les composent (Simmel, 1999). Il se dote pour cela de modalités de transmission qui concernent directement la possibilité d'intégrer l'individu en lui attribuant une place particulière au sein d'un ordre qu'il doit accepter, au moins en partie, même pour le faire évoluer. C'est en ce sens que la « transmission » est liée aux concepts fondamentaux de la sociologie. On peut en identifier des modalités distinctes selon les types de « sociabilité » définis dès les débuts de la sociologie par F. Tönnies, à travers l'opposition entre « communauté » et « société », reprise par Weber comme des processus de socialisation : entre « intégration communautaire » (*Vergemeinschaftung*) et « intégration sociétaire » (*Vergesellschaftung*), qui reposent sur des rapports sociaux différents entre les individus et induit des manières de transmettre différentes (Tönnies, 2010 ; Weber, 1995). Les concepts de « socialisation primaire » et « secondaire » renvoient eux aussi à des contextes, des objets et des modalités de transmission différents (Berger & Luckmann, 1989). La famille, et le groupe social dans lequel elle s'inscrit, quelle que soit son extension et sa définition, traditionnelle ou moderne, incarne l'institution de la socialisation primaire, chargée de transmettre les capacités fondamentales à l'enfant : maîtrise du corps et marche debout, langage, interdits fondamentaux, savoirs de base permettant l'intégration dans la vie sociale et dans le groupe. Dans la socialisation secondaire, identifiée généralement à l'intégration dans le milieu professionnel, d'autres modalités de transmission sont mises en œuvre, au sens où les organisations professionnelles, quel que soit leur statut - entreprises, administrations ou associations... - peuvent être considérées comme des micro-sociétés, intégrées dans la société plus large, qui peuvent chercher à perdurer au-delà des individus qui les composent. Que ce soit dans la socialisation primaire, par la famille, l'école, ou secondaire, dans les groupes où l'adulte exerce une activité sociale quelle qu'elle soit, la notion de transmission est associée à la manière concrète dont les institutions intègrent les individus en leur inculquant les codes, pratiques, croyances, idéologies nécessaires à leur fonctionnement. En ce sens, la transmission se présente comme un processus orienté vers la « reproduction sociale ».

Transmission et changement

Pourtant, la relation entre transmission et changement n'est pas d'emblée d'opposition, mais peut être pensée en relation à celui-ci, chacun formant une condition de possibilité de l'autre. Ainsi, un certain nombre d'auteurs indiquent que la transmission passe par la séparation, la coupure ou la rupture (Muxel, 2002). Quelque chose revient, passe malgré celles-ci illustrant la figure très moderne du mouvement de la *Aufhebung* hégélienne¹³. Inversement, le changement tel qu'on le rencontre souvent dans les organisations est imprégné d'une volonté ou d'un fantasme latent de recommencement qui ignorerait complètement le passé et accomplirait le vœu autrefois révolutionnaire d'une « table rase ». Le désir de changement s'oppose à ce qui se transmet, qui devient un « reste » du passé qui « résiste ». Il faut donc admettre que le mouvement désiré ne se déroule pas dans un milieu vide, que les structures sociales et les individus qui les composent ne sont pas entièrement malléables. Mais ce « reste » se trouve présent au cœur des changements eux-mêmes, dans les recompositions, les inventions et les adaptations individuelles et collectives qui les rendent finalement possibles. L'existence même du changement suppose un « donné » à transformer. Dans les organisations, tous les changements voulus et les objectifs poursuivis par les directions s'appuient sur un fonds qui porte les transformations. Il y a bien « quelque chose qui se transmet » et assure la continuité de l'organisation qui fait qu'elle perdure par-delà les individus qui la composent à différents moments de son existence, et forme le substrat des transformations elles-mêmes. La transmission se comprend donc aujourd'hui elle-même par rapport au changement qui représente lui-même d'abord une interrogation vivante sur la transformation de ce qui est transmis.

L'intérêt que nous trouvons à l'utilisation de cette notion dans une perspective clinique en sciences sociales est principalement qu'elle permet de regarder le changement sans oublier le « reste » - ce que dans une approche clinique on nomme le « négatif », et de considérer les processus sociaux dans l'effort des groupes sociaux et des individus pour faire quelque chose, parfois malgré eux, de l'héritage. On peut dès lors avancer que c'est le point de vue de la transmission qui s'offre comme plus complet sur le changement, parce qu'il serait une vision du changement qui ne cède pas à l'illusion de l'auto-engendrement, et serait à même de mieux prendre en compte la manière dont les individus qui le vivent y « travaillent » autant qu'ils sont travaillés par lui. Poser la question des processus de transmission des connaissances aujourd'hui, c'est donc faire l'hypothèse qu'il s'y joue des aspects toujours essentiels pour la compréhension des groupes humains et en particulier dans les organisations productives par leur manière de construire les conditions du travail aujourd'hui.

¹³ Et aussi, par exemple : « La transmission implique donc la coupure, la discontinuité, contrairement à ce qu'on pourrait croire d'abord. Elle engage donc, dans un mouvement paradoxal, à la fois la discontinuité et la continuité. Elle est le contraire d'une répétition monotone ». (Robinson, 2009, p.439).

Génération et transmission

La transmission considérée dans sa dimension anthropologique est donc fondamentalement liée au fait générationnel qui tient à l'inscription temporelle du vivant et des groupes sociaux en tant qu'ils sont composés d'êtres vivants. La conceptualisation de la notion de génération en sociologie prend une consistance nouvelle en sociologie avec Karl Mannheim qui, en 1928, en fait un angle d'exploration des changements sociaux, influencé lui-même par la prise de conscience de la rupture historique qu'a constitué la Première Guerre Mondiale (Mannheim, 1990). Ainsi la notion de génération est-elle identifiée comme lieu de manifestation des changements sociaux, le plus souvent sous le thème de la « crise des générations ». La rapidité et la radicalité de ces changements créerait un décalage entre le modèle dont les adultes chargés de la socialisation sont porteurs, et le besoin de sens de leurs enfants qui ne trouvent plus dans ce modèle les ressources d'un rapport au monde ajusté aux évolutions dans lesquelles ils grandissent. C'est en particulier le cas autour de la période de « 1968 » (Mendel, 1968, 1969 ; Mead, 1970). La « crise des générations » est l'expression même de la dialectique entre socialisation et changement qui se définit comme problématique de la « transmission intergénérationnelle ». Celle-ci devient le lieu de la prise de conscience de l'historicité des sociétés.

Il y a néanmoins débat sur l'extension du phénomène « 1968 », les dimensions qu'il touche et sa « localisation » dans la société. Ainsi on peut opposer les analyses du socio-psychanalyste Gérard Mendel en 1969 qui motive l'expression de « crise des générations » par le fait que l'opposition dépasserait le seul conflit œdipien pubertaire qui forme le « conflit de génération » ordinaire¹⁴, et celles des sociologues Baudelot et Establet, qui comparent les conditions sociales des personnes qui ont eu 30 ans en 1968 et en 1998, et contestent l'existence d'une « crise des générations » du point de vue de la reproduction des positions sociales (Baudelot & Establet, 2000)¹⁵. Ces derniers critiquent l'usage courant de la notion de génération qui s'est développé dans le sens évoqué de « la génération 68 » etc. L'usage courant céderait à l'illusion que tous les membres d'une classe d'âge auraient vécu la même chose au même moment, ou partageraient un même rapport à un événement marquant ou aux caractéristiques d'une période donnée. Mais cette théorie « manque d'indices objectifs » (*op.cit.*, p.67) et ne tient pas compte des caractéristiques repérables dans les statistiques (profession, revenus, qualification,...), qui eux semblent se transmettre de manière assez directe sur la période qui suit 1968. Il faudrait donc abandonner ce terme en sociologie au profit de celui de « cohorte » (Louis

¹⁴ Mendel voit dans les événements de 1968 une révolte globale qui touche la jeunesse d'un grand nombre de pays simultanément. Il l'interprète comme un effet des changements de la société industrielle et son « idéal technologique », l'effondrement des valeurs des sociétés occidentales après 1945, qui font de la nouvelle génération non seulement une « génération sans héritage » privant les adolescents de repères institutionnels structurants psychiques et culturels (*op.cit.*, p. 122 et suivantes), mais aussi une génération qui refuse l'héritage, devenant des « héritiers récalcitrants » (*op.cit.*, p.137), amplifiant d'une manière inédite « le conflit de génération » lié au conflit œdipien pubertaire et le transformant en « crise des générations ».

¹⁵

Chauvel), qui permettrait de prendre les personnes d'une même classe d'âge non comme un groupe social constitué, mais comme s'inscrivant dans « un temps social concret ». Les auteurs accordent cependant une réalité concrète au rapport générationnel dans le cadre familial, où peuvent s'établir des « rapports sociaux qui aménagent continuité et rupture entre parents et enfants, c'est-à-dire entre les générations au sens propre et originel du terme » (*op.cit.*, p.69), mais on ne verrait pas de signes tangibles d'un « conflit de génération » dans les familles ni hier, ni aujourd'hui, entendu comme une rupture complète dans le tissu social.

Les auteurs décrivent par contre minutieusement les évolutions du travail et de l'emploi qui sur la période entre 1968 et 1998 ont tendance à accentuer fortement la divergence des trajectoires sociales selon l'appartenance au milieu social, et accentuent de ce fait les écarts des positions sociales au sein d'un même groupe d'âge. Ainsi suggèrent-ils que la « crise intergénérationnelle » qui concerne la transmission des modes de vie et des visions du monde se jouerait principalement dans le rapport au travail. Les transformations du travail auraient donc un effet sur les liens familiaux, et expliqueraient à la fois les conflits dus aux difficultés de compréhension liées à des perspectives et des situations professionnelles différentes, et le recours à la famille pour s'en protéger malgré tout, ce qui renforcerait la continuité des groupes sociaux dans le temps. C'est ce que décrit pour le monde agricole l'enquête de Patrick Champagne dans laquelle s'articulent différentes dimensions autour de la modernisation des exploitations, qui touche aussi bien le rapport au crédit que l'accès aux loisirs (Champagne, 2002). Dans le monde ouvrier, Stéphane Beaud et Michel Pialoux montrent que les relations dans la sphère familiale sont liées à celles de l'usine et de l'école. Cette dernière représentant pour les familles l'espoir que leurs enfants échappent à l'usine alors que leur manque de familiarité et d'incorporation des normes scolaires rendent plus difficiles la réussite de leurs enfants dans cet espace (Beaud & Pialoux, 1999). Selon les auteurs, un décalage entre générations existe aussi sur le lieu du travail, pouvant alimenter un conflit latent ou des évitements qui empêchent en tout cas que se perpétue la solidarité du groupe social ouvrier telle qu'elle était vécue avant les transformations de l'usine et des modalités de transmission professionnelle, qui de fait, reposent beaucoup plus sur l'école. Dans ces différents cas, c'est l'expérience du rapport entre générations qui est bousculé dans sa dimension de socialisation et dans le rapport au temps qu'elle implique. La « crise de générations » prend donc la forme d'une « crise de la transmission » des modalités ouvrières d'être et de résister au travail.

La notion de génération devient chez l'anthropologue Margaret Mead un point d'appui pour donner une vision d'ensemble des conséquences des changements sociaux liés en particulier à la colonisation, au changement des modes de production agricoles et aux migrations à l'échelle planétaire, sur les rapports familiaux qui permet de donner un sens concret à la « crise de la transmission ». Selon Mead,

nous sommes dans des sociétés où la transmission comprise dans le cadre de la reproduction d'une tradition n'a plus de sens : pour s'adapter à la nouvelle société, les individus ne peuvent plus s'en remettre à leurs parents comme source d'expérience et de connaissance. Elle identifie par là le passage d'une culture « postfigurative », à une culture « co-figurative » ou « préfigurative ». Dans les cultures « postfiguratives » ce sont les générations antérieures qui sont la source de l'imitation et de la transmission, la référence pour ceux qui se forment ; les cultures co-figuratives, dans lesquelles on s'instruit par des pairs ou entre personnes de même la génération (mais généralement d'une autre culture). Dans les cultures « préfiguratives », les enfants instruisent les parents sur un certain nombre d'aspects de la vie sociale. Selon l'anthropologue le « fossé entre les générations » s'étend aujourd'hui à toute les sociétés par les « avancées » des sciences et des technologies et l'évolution des « mœurs » : rapport des genres notamment, au loisir et au divertissement, rapport à l'autorité à l'école, au travail,... La transmission se fait à rebours de la succession temporelle des générations puisque le dernier arrivé en sait plus que l'ancien. La « transmission » peut ainsi être dite en crise en tant que crise de la socialisation pour autant que celle-ci serait naturellement « postfigurative »¹⁶. A travers la question des générations, les différentes dimensions de la transmission apparaissent, dont on peut préciser les évolutions.

2. Dimensions et figures de la transmission

Si le sens de la transmission apparaît comme un cadre possible de recherche à l'articulation de la tâche de socialisation et de changement dans les processus sociaux contemporains, on peut en préciser les « coordonnées » à travers l'interrogation du rapport au temps, des objets et des modalités de la transmission, mais aussi se rendre attentif aux différents imaginaires sociaux auxquels renvoie implicitement la transmission.

Transmission et « régimes d'historicité »

En tant que processus qui implique une dimension intergénérationnelle, la transmission est sensible à la manière dont les sociétés envisagent le temps qui forme le cadre de perception et de compréhension des rapports entre leurs membres. Ces conceptions sont abordées en particulier par les historiens à travers le concept de « régime d'historicité » qui analysent les changements survenus dans la compréhension de la temporalité humaine vécue, en particulier entre la temporalité des

¹⁶ Ce qui se comprend plus facilement pour les personnes qui passent violemment d'un type à l'autre dans le cas de la colonisation ou de la migration. Elle porte sur un nombre plus réduit d'éléments à l'intérieur de la même culture, d'où l'évaluation de Baudelot et Establet, d'une absence de « crise » ou de « conflit de génération », encore une fois sur la seule base d'indicateurs sociaux objectivants. Le fait que Mead écrive son essai en 1970 après les mouvements de l'année 68 signe aussi les préoccupations d'une époque.

sociétés traditionnelles et des sociétés modernes. Le principe en est donné par l'historien Hobsbawm : « L'histoire ne nous offre presque que des exemples de sociétés et de communautés pour qui le passé est essentiellement ce sur quoi se modèle le présent. Chaque génération se donne pour idéal de copier et reproduire celle qui la précède autant que possible, et considère n'être pas à la hauteur si ses tentatives pour ce faire échouent. » (Hobsbawm & Ranger, 2012)¹⁷. Il y a même une forme de redondance à parler de transmission dans une société traditionnelle, puisque le sens des activités et pratiques sociales est défini par référence aux faits et gestes constitutifs qui sont ceux des héros consignés dans les mythes originels considérés comme sacrés¹⁸. Dans ce cadre l'objet de la transmission est une culture « tout entière » c'est-à-dire un ensemble de significations, de gestes, de modalités relationnelles, dont la valeur repose sur la valorisation du passé, qui est un « moule » pour le présent selon l'expression de Hobsbawm, ou un « guiding pattern », un schéma d'orientation, selon Shils (Shils, 1981). Ce qui donne du sens est aussi ce qui doit être transmis le plus précieusement. Dans cette mesure la transmission est au centre de l'activité sociale et constitue un processus anthropologique puisqu'elle permet à la fois aux sociétés de se perpétuer et aux individus d'être formés comme membres d'une société et d'acquiescer ainsi seulement un statut d'être humain¹⁹.

Comme l'écrit synthétiquement Touraine dans sa *Critique de la modernité* : « La modernité est l'anti-tradition, le renversement des conventions, des coutumes et des croyances, la sortie de l'état de nature et l'entrée dans l'âge de la raison ». (Touraine, 1992, p.238). En tant qu'ordre social, la « modernité » est liée à l'avènement de l'individu²⁰, et se constitue en Occident puis dans le monde,

¹⁷ Le « modèle » qui est présenté ici n'est pas représentatif de toutes les sociétés traditionnelles. Il prend cette forme seulement « là où les morts sont convertis en ancêtres à qui l'on rend un culte » afin de « perpétuer la souveraineté des morts sur les vivants » (Descola, 2015, p.563). C'est le cas dans les sociétés d'Afrique de l'Ouest, ou en Chine, où il faut se concilier la bienveillance des ancêtres, qui sert aussi aux groupes à se différencier les uns des autres. Ce ne serait pas le cas en Amazonie, où « l'idée même d'ancêtre paraît incongrue », et où les morts sont exclus des collectifs humains (*op.cit.*, p.566). Ainsi le « régime d'historicité » présenté comme traditionnel ne peut être complètement pensé indépendamment de la modernité qui en détermine la représentation en retour.

¹⁸ Ainsi que le montre Eliade, autre grand passeur de représentations sur les sociétés traditionnelles, dans son étude des religions : « Cette histoire sacrée – la mythologie – est exemplaire : elle raconte comment les choses sont venues à l'être, mais elle fonde aussi tous les comportements humains et toutes les institutions sociales et culturelles. » (Eliade, 1976)

¹⁹ « ... cette histoire, il importera de la conserver soigneusement et de la transmettre intacte aux nouvelles générations. Au fond, l'homme est tel qu'il est parce que, à l'aurore des temps, il lui est arrivé les choses racontées par les mythes. De même que l'homme moderne se proclame un être historique, issu de l'histoire tout entière de l'humanité, l'homme des sociétés archaïques se reconnaît comme l'aboutissement d'une histoire mythique, d'une série d'événements qui ont eu lieu *in illo tempore*, au commencement du Temps. » (Shils, 1981, p.14)

²⁰ Ce qui est sans doute le fait le mieux partagé de la sociologie et finalement ce qui reste aussi le plus problématique en terme d'analyse pour les sociologues. « La volonté originelle de la sociologie est de rendre compte des épreuves que la béance de la modernité introduit au cœur de nos vies. Et pourtant, pour toutes les sociologies de la modernité, l'individu est à la source d'une difficulté intellectuelle majeure. Il est à l'origine de la modernité mais il n'est pas sa cause, il en est la racine mais aussi la principale conséquence, l'aboutissement de l'analyse et le signe de son perpétuel inachèvement » (Martuccelli, 2002, p.11). Norbert Elias est un exemple emblématique de ce mouvement puisqu'une grande partie de son travail est consacrée à montrer à quel point cet individu reste lié au groupe social, au « collectif », et en quoi la représentation d'une opposition entre individu et société doit être dépassée pour rendre le monde social intelligible, puisque « l'équilibre « nous-je » » est lui-même le résultat d'un processus social. (Elias, 1991, p.212-215).

sous la forme d'une série de ruptures, dans tous les domaines, des savoirs, de l'économie, du pouvoir, qui sont autant de « révolutions ». Hobsbawm parle pour les sociétés modernes d'une rupture dans l'usage même du passé²¹. Le passé des sociétés modernes ne fait plus référence parce qu'elles ont adopté le cadre de pensée du « progrès continu »²² comme en Europe à partir de la fin du dix-huitième siècle. Les contenus issus du passé ne sont plus considérés comme signifiants au même titre que dans la société traditionnelle. C'est ce changement que décrit Koselleck à partir des concepts de « champ de l'expérience » et d'« horizon d'attente » (Koselleck, 1990), qui représentent « deux modalités d'être » complémentaires de l'historicité. L'expérience désigne ici « le passé actuel, dont les événements ont été intégrés et peuvent être remémorés »²³. L'attente est « un futur actualisé, elle tend à ce-qui-n'est-pas-encore, à ce-qui-n'est-pas-du-champ-de-l'expérience, à ce-qui-n'est-encore-qu'aménageable » (*op.cit.*). Chaque instant du présent est composé de ces deux dimensions. Or c'est ce composé qui subit une évolution radicale dans la période dite « moderne », et constitue une évolution du rapport à l'histoire. La société traditionnelle est dominée par le « champ d'expérience » qui remplit le présent, tout comme l'« horizon d'attente » est lui-même dominé par des anticipations qui renvoient au passé. Au contraire, les cadres de l'expérience éclatent sous la pression des changements des temps modernes et épuisent l'effort de consolidation du champ de l'expérience²⁴. Ainsi, « il s'agissait toujours de maîtriser des expériences qui ne se déduisaient plus des expériences acquises et de formuler en conséquence des attentes que l'on n'avait pu jusqu'ici concevoir »²⁵. Le regard se tourne vers l'avenir qui envahit le présent au détriment du passé dont l'importance se réduit par la relativisation et l'affaiblissement de ses contenus²⁶. L'action présente et le projet futur prennent le pas au niveau du

²¹ « Ce qui est officiellement défini comme « le passé » est toujours et nécessairement une sélection particulière de l'infinité de ce dont on se souvient ou ce dont on est capable de se souvenir. La taille du champ de ce passé formalisé dépend naturellement, pour chaque société, des circonstances. Mais il y aura toujours des interstices, c'est-à-dire des choses qui ne font pas partie du système de l'histoire consciente dans laquelle les hommes incorporent d'une manière ou d'une autre, ce qu'ils considèrent comme important dans leur société. » (*op.cit.*,p.13).

²² « Elle (la domination du passé) est compatible avec des représentations du changement historique sous forme de cycles, et sans aucun doute avec la régression et la catastrophe (c'est-à-dire l'échec à reproduire le passé). Ce avec quoi elle n'est pas compatible, c'est l'idée de progrès continu. » (*op.cit.*, p.15).

²³ même s'il précise que cette expérience n'est pas transparente à elle-même, qu'elle comporte des « élaborations rationnelles » comme des « comportements inconscients », et reste porteuse d'une part d'expérience étrangère. »

²⁴ « Ma thèse est que, au cours des Temps modernes, la différence entre expérience et attente ne cesse de croître, ou plus exactement que les Temps modernes ne se saisissent comme des temps nouveaux que depuis le moment où les attentes se sont de plus en plus éloignées de toutes les expériences faites jusqu'alors » (*op.cit.*)

²⁵ « Cette exigence n'a cessé de croître pendant toute cette période que nous appelons les débuts des Temps modernes (frühe Neuzeit) ; elle a alimenté un potentiel utopique d'excédents et a conduit aux avalanches d'événements de la Révolution française. Ce faisant elle a fait voler en éclats le monde politique et social de l'expérience, qui était jusque-là ancré dans la succession des générations » (*op.cit.*, p.321).

²⁶ Un autre historien, Krzysztof Pomian, analyse également ce « basculement du temps » issu du mouvement de sécularisation, faisant reculer la perspective religieuse qui sature l'horizon d'attente par le récit eschatologique toujours situé au-delà du temps terrestre et profane. « Tout au long de ces cinq siècles, on s'applique de moins en moins à imiter les exemples venus du passé et on en propose et impose en nombre croissant, qui n'ont aucun précédent, même s'ils ont été présentés comme des copies conformes d'anciens modèles. Tandis que le passé s'éloigne et s'estompe, que sa pression faiblit, l'avenir terrestre et profane acquiert, dans la vie quotidienne, de plus en plus de consistance et de réalité ». (...) « L'organisation sociale tout entière change d'ailleurs

sens, ils représentent plus massivement l'horizon de compréhension de soi de l'individu jusqu'à nos jours. Au passé, on demande d'abord de ne pas entraver l'avenir ou de fournir éventuellement l'expérience pouvant être réinvestie dans le projet de l'individu ou du collectif (Boutinet, 1999).

Pour autant, les institutions de la modernité ne se coupent pas complètement du passé. C'est ce que Hobsbawm constate dans le recours politique à la tradition qui se répand au dix-neuvième siècle, en particulier au service de la construction des « nations » européennes²⁷. Il s'agit bien d'éléments d'un « passé choisi », qui prennent une fonction actuelle et instrumentale très précise comme par exemple la légitimation des frontières du territoire national²⁸. Dans ce cas, comme dans beaucoup d'autres, la tradition est une véritable innovation²⁹. Les auteurs décrivent ce paradoxe ainsi : « Lorsque le changement social fait accélérer ou transforme la société au-delà d'un certain point, le passé doit cesser d'être un moule pour le présent, et peut mieux en devenir le modèle. Cette injonction à « en revenir aux manières de nos ancêtres » intervient quand nous ne les suivons plus automatiquement, ou que l'on ne s'attend plus à ce que nous le fassions. » (Hobsbawm & Ranger, 2012).

Ainsi, si la « première modernité » décrite par le retournement vers l'avenir de la perspective temporelle décrite par Koselleck semble détacher le sujet social de l'obligation du passé, la « deuxième modernité » qui met la quête d'identité au cœur des processus subjectifs individuels, mais sans doute d'abord collectifs et politiques, voit le sujet revenir vers le passé mais dans un rapport de construction rétrospective de celui-ci à partir de la quête identitaire³⁰. L'idée d'une coupure avec le passé se retrouve dans un nouveau régime d'historicité que l'historien Hartog, poursuivant les analyses de Koselleck, nomme le « présentisme » (Hartog, 2003). Il s'ouvre en 1989³¹ et met fin au régime d'historicité de la modernité. Le présentisme se lit comme un investissement du temps qui se recentre sur le présent, n'ose pas se projeter dans l'avenir, et s'attache à la réaffirmation de l'identité par

d'orientation temporelle à mesure que les institutions apparaissent qui, petit à petit, remplacent l'appel à l'au-delà et au passé par l'invocation de l'avenir, désormais beaucoup plus efficace. » (Pomian, 1984).

²⁷ L'idée de nation « une et indivisible » opère une fonction d'intégration du principe politique et de l'existence concrète de la diversité des « peuples » sur un territoire. Elle nécessite la construction d'un sentiment d'identité nationale que les nouveaux régimes politiques en Europe s'emploient à mettre en œuvre en réquisitionnant le passé dans un récit nouveau, le « roman national », selon les mêmes recettes dans toute l'Europe : langue, folklore, mythes historiques, « lieux de mémoire », exaltation du territoire comme unité sensible (Thiesse, 1999).

²⁸ Ils sont utilisés pour renforcer les institutions, par exemple la réinvention du rituel royal en Angleterre, au début du vingtième siècle, d'autres relèvent d'un « archaïsme délibéré », comme la restauration des rituels druidiques au Pays de Galles (Hobsbawm & Ranger, 2012).

²⁹ Maurice Halbwachs montre un antécédent de ce type de travail dans l'invention des lieux saints à Jérusalem qui, dès le Moyen-âge, sont tenus de fournir aux pèlerins des lieux concrets pour incarner l'histoire sainte, anticipant la production touristique de traditions et de lieux d'intérêt locaux à des fins plus directement mercantiles (Halbwachs, 2008).

³⁰ Ce qui la rapprocherait de la figure de l'objet « trouvé-crée » plus que de la fidélité au passé (Winnicott, 1997).

³¹ Hartog mentionne la coïncidence des cérémonies du bicentenaire de la Révolution Française et la chute du mur de Berlin qui a lieu la même année en novembre, qui entérine selon lui comme pour d'autres observateurs la délimitation d'une époque.

l'évocation du passé³². Pour Pierre Nora, c'est donc bien le sentiment de « l'accélération de l'histoire » qui explique le phénomène de la patrimonialisation, aboutissant à la quasi-doctrine politique qu'est le « devoir de mémoire » (Nora, 2011)³³. Ce caractère figé du patrimoine devenu « sacré » (*op.cit.*, p.112) et de l'identité manifeste une forme de pulsion conservatrice qui ne sait pas vers où s'orienter³⁴. Cette désorientation, qui fait qu'on ne sait pas quoi choisir du passé, vient du manque d'orientation et certitude par rapport à l'avenir : « L'avenir n'est plus du tout prévisible et, du même coup, le passé s'est fait très largement obscur » (*op.cit.*). On peut s'appuyer sur l'écrit marquant du sociologue Ulrich Beck qui, un an après l'accident de la centrale nucléaire de Tchernobyl, montre les transformations du rapport à l'avenir dans ce qu'il nomme la « société du risque » (Beck, 1986). La dégradation et la surexploitation de l'environnement, mais aussi les interventions sur le génome, dans leur dimension symbolique (Le Poulichet, 1991), créent une incertitude vécue comme menaçant l'avenir même de l'humanité. La science est désormais associée aux effets indésirables de la civilisation industrielle et lui fait perdre le statut d'instrument du progrès dont elle était devenue un garant symbolique dans les sociétés développées. D'autres facteurs s'ajoutent à cela comme la fin de l'opposition entre les blocs de la Guerre Froide, entre libéralisme et communisme soviétique³⁵, le développement de la précarisation des individus au travail et la régression de la protection sociale dans le cadre d'une progression de la dérégulation des marchés et de la permanence de la crise économique. L'ensemble de cette condition contemporaine contribue à déstabiliser la capacité de projection dans l'avenir sous la forme de « progrès » héritée de la modernité.

³² En témoigne selon lui la montée en puissance des commémorations, et du changement de la demande sociale vis-à-vis de l'histoire, qui en tant que discipline scientifique prend une fonction mémorielle et identitaire. Nora définit ainsi lui-même son projet des *Les Lieux de mémoire* (Nora, 1984) : « la disparition rapide de notre mémoire nationale m'avait semblé appeler un inventaire des lieux où elle s'est sélectivement incarnée », et Hartog ajoute qu'il s'agit là en somme d'un « inventaire avant un décès annoncé » (Hartog, 2003, p.143).

³³ Pierre Nora note le changement de signification de la notion de patrimoine autour des années 70 en France qui sont aussi des années de grandes mutations sociales : de « tout ce qui est hors d'usage, soustrait à l'univers de l'utilité, archive, musée, rébus... », il devient avec Jack Lang en 1981 : ce qu'il faut préserver « pour le profit commun de la collectivité tout entière ». « La notion même de patrimoine se trouve de nos jours intégralement métabolisée par la transformation du passé en mémoire. Une communauté de nature lie les deux phénomènes, patrimoine et mémoire. » (Nora, 2011, p.108).

³⁴ Elle tend à une accumulation « tous azimuts », et fait l'objet d'une « décentralisation » massive, puisque la technologie numérique met à la portée de chacun la patrimonialisation de sa propre vie, de son histoire familiale, et étaye ainsi la certitude fragile de son identité.

³⁵ La thèse de F. Fukuyama sur la fin de l'histoire caractérise un trait de la conscience historique contemporaine au-delà de la lutte idéologique dans laquelle elle prend place aussi. Francis Fukuyama interroge l'après-guerre froide, et ce qu'il reste finalement d'horizon politique après la victoire fautive de combattant du libéralisme politique et économique. Le débat suscité par cette thèse, peut être interprété comme venant percuter la figure éminemment moderne du rapport au temps tourné vers l'avenir dont on a vu qu'elle constitue un fondement des sociétés occidentales, et en particulier la figure de l'utopie qu'Ernst Bloch lie au « principe espérance ». La réponse que Derrida apporte à cette thèse est une résurrection paradoxale de l'utopie et une forme d'idéalisation de l'événement. (Derrida, 1993). La thèse de Fukuyama ne serait donc pas à comprendre comme le fait qu'il « ne se passe plus rien », mais comme une mutation du rapport à l'avenir qui modifie autant l'imaginaire du rapport à l'histoire que celui de l'action politique de l'homme dans le monde. (Fukuyama, 1992).

La prise en considération de la perspective temporelle et historique à travers ces différentes figures montre que la transmission s'établit comme un investissement psychique collectif de la temporalité de mise en rapport significative entre passé et avenir.

Objets et modalités de la transmission

Les évolutions retracées dans le rapport au temps et à l'histoire sont liées à une évolution des contenus et des modalités de l'apprentissage qui font de la transmission dans son sens anthropologique une activité éducative (Rochex, 1995).

Ce qui est transmis dans la forme traditionnelle de la culture est avant tout un ensemble de significations destinées à situer les êtres les uns par rapport aux autres, et en particulier ce qui relie l'individu au groupe social et différencie les groupes sociaux entre eux³⁶. Comme l'ont montré Durkheim et Mauss dans leur article sur les catégories primitives de la pensée, les distinctions organisant les savoirs concernant le milieu de vie et ses objets sont aussi - et d'abord - celles qui structurent la société et l'organisent (Mauss & Durkheim, 1981). Il n'y a pas de solution de continuité dans un monde où littéralement tout est dans tout, mais précisément pour « qu'on s'y retrouve »³⁷. Ainsi un grand nombre d'éléments et d'événements sont-ils interprétés comme étant liés, organisant les éléments dans un système de sens global qui peut être mobilisé à volonté pour « se situer ». Le passage à des plans d'existence différents selon le point de vue de la culture « moderne » (qui oppose nature et culture ou nature et société) sont conçus comme reliés par les opérations mentales de l'analogie, de l'opposition et de la contiguïté³⁸. On a donc ici des savoirs qui font preuve d'une grande économie de moyens puisqu'ils permettent de traiter en même temps la connaissance de soi, du groupe social et de l'environnement. La forme du récit dans le mythe permet de lier ces éléments

³⁶ Pour l'historien des religions, c'est le sens du cosmos, le sacré, qui forme un ensemble de « savoirs organisateurs du social et de l'identité, ce qui peut constituer le sujet social » (Eliade, 1976).

³⁷ L'attente sociale vis-à-vis du savoir apparaît clairement dans la description de l'organisation des représentations du monde du paysan kabyle par Pierre Bourdieu dans *le Sens pratique* (Bourdieu, 1980) qui saisit à la fois dans un système d'oppositions variées des éléments du milieu naturel : saison sèche / humide, des rôles sociaux entre l'homme et la femme, mais aussi des actes de production : couper / semer.

³⁸ Claude Lévi-Strauss (Lévi-Strauss, 1962) montre bien l'existence d'une logique de description par système d'oppositions qui emprunte à la nature en isolant certaines caractéristiques - formes, couleurs, autres propriétés basées sur une connaissance très fine du milieu - et les organise par opposition et « familiarité ». Même si Lévi-Strauss par son approche conteste l'interprétation de Lévy-Bruhl d'une « logique spécifique » de la « mentalité primitive » - la participation -, il reprend néanmoins l'idée d'une différence de construction globale du savoir entre « primitifs » et « modernes » avec l'idée du « bricolage » opposé à l'effort de systématisme de la science moderne. De fait, les difficultés à saisir la « mentalité primitive » viennent d'une part de la difficulté à revenir sur le « grand partage » entre nature et culture introduit par la science moderne, et de l'autre par l'étrangeté à nos yeux du besoin d'un sens qui traverse les différentes sphères de l'activité et de la vie, qui est le fond de la « participation » du psychisme individuel à ce qui l'entoure, y compris autour de l'opposition entre vivants et morts, « sujets » et « objets ». Le fait de poser des oppositions franches permet à la pensée traditionnelle de mieux observer les circulations entre les pôles contraires. La structuration par opposition est un trait de base de la pensée humaine, et se retrouve « encore » (dans une perspective téléologique et dans la tradition occidentale qui voudrait que les philosophes grecs classiques ne soient déjà plus de ce côté-là) par exemple dans la physique aristotélicienne ou dans des domaines qui ne sont pas passés sous contrôle de la pensée cultivée et domestiquée (Lévi-Strauss, 1962, p.262) et (Keck, 2004).

potentiellement disparates en unités de sens qui jouent sur les oppositions de qualités et permettent d'infinies variations sur les thèmes fondamentaux de la culture.

Les modalités de l'apprentissage reflètent la fonction des savoirs dans la société traditionnelle : à partir du moment où ceux-ci sont liés à un ordre et confèrent un statut, ils ne sont pas accessibles « librement », les modalités de leur transmission sont elles-mêmes réglées par un ordre et des interdits. Ainsi l'objet de la transmission, comme connaissance, fait-elle l'objet de formes particulières qui définissent des limites au sein du corps social autour de la division entre savoirs ésotériques, réservés à certains membres du corps social qui sont passés par une expérience particulière, une épreuve qui les rend capables d'assumer ces savoirs, et savoirs exotériques, destinés au plus grand nombre. Les rites d'initiation en sont sans doute la forme la plus spécifique³⁹ comme manifestation d'un pouvoir exercé par la communauté sur l'impétrant, par l'intermédiaire de ceux qui l'ont précédé. En ce sens la transmission est un assujettissement délibéré qui ne sépare pas les contenus à transmettre d'une situation sociale, d'une explication mythologique, et d'une relation ordonnée. Ce rapport social est incarné par la différence intergénérationnelle, mais il peut exister aussi hors du critère de l'âge. L'asymétrie ne se légitime que par rapport à des objets, des contenus, qui précèdent l'individu quand il « arrive » dans la société. Il s'agit, pour celui qui la reçoit aussi bien de se confronter à des savoirs comme contenus structurants que d'intérioriser un rapport aux savoirs communautaires, par lequel le nouveau venu se voit aussi communiquer une responsabilité particulière, liée à un statut social et à la reproduction de l'ordre social dans le temps.

Si la modernité se définit par un arrachement au temps de la tradition, c'est sur le plan du savoir que se joue principalement l'émancipation sociale et ce par la conquête d'une raison autonome exercée individuellement. Celle-ci se voit légitimée en tant que faculté par la production d'un nouveau type de savoir et par l'instauration d'une nouvelle norme du vrai opposée à la révélation qui s'incarne dans le développement de la science. La raison s'affirme peu à peu comme étant à même de remplacer les visions du monde traditionnelles ou héritées. Ainsi l'émergence de la science moderne est un point de plus de rupture et d'inversion du rapport au passé qui crée un conflit d'autorité. Ce conflit n'oppose pas seulement savoir passé et savoir nouveau, mais il donne à l'individu la clé de son émancipation du collectif en modifiant les modes de légitimation – la preuve – du savoir. C'est en effet le jugement actuel de l'individu et son rapport à la preuve sous la forme de l'expérience ou de l'argument rationnel qui prévaut. L'universel de la loi scientifique est une norme qui s'oppose dans son utilisation idéologique aux croyances qui deviennent particulières et relatives⁴⁰. Face à la science, le savoir

³⁹ Comme le note Mircea Eliade en ouverture de son livre, « ces rites ont quasiment disparu des sociétés modernes, et ceux qui persistent sont regardés avec suspicion par le rapport qu'ils instaurent entre individu et groupe » (*op.cit.*).

⁴⁰ La connaissance scientifique contribue aussi à établir un nouveau rapport au temps, dans la mesure où elle est fondée sur l'idée d'une perfectibilité, d'un progrès cumulatif des savoirs. C'est ce caractère du savoir qui fait

traditionnel devient un savoir irrationnel qui continue d'agir dans les conduites sociales, mais qui prend un statut épistémologique et ontologique inférieur, comme « reste » d'une époque révolue⁴¹. Dans ce contexte, l'apprentissage est caractérisé avant tout par une double finalité : les savoirs ont un rôle pour permettre à l'individu de devenir autonome, de s'émanciper, de se développer s'il le faut contre son groupe ou son appartenance sociale première et par définition « locale », et de préparer l'avenir, les deux finalités étant idéalement liées. De fait, l'enseignement par une institution dédiée, l'école, comme le relève Pomian (*op.cit.*), fait accéder au temps long de l'histoire, au-delà de la mémoire familiale ou du groupe social local. Dans les différents domaines du savoir, la perspective est élargie, voire universalisée. Ces pratiques affirment un lien entre émancipation et dégagement des croyances.

Cette conception moderne du rapport au savoir institue un état de crise permanente des institutions soumises à la critique et place la transmission dans une situation paradoxale. C'est ce que réalisent la science sur le plan du savoir et la démocratie sur le plan politique, qui instituent la critique comme instrument inhérent de leur contrôle. Ce faisant, les deux démarches introduisent un dédoublement entre les contenus (toujours relatifs) et les principes qui guident leur élaboration et les transcendent. L'esprit moderne doit se constituer lui-même comme tradition en soustrayant ces principes à la critique pour se transmettre et se légitimer, au nom du fait qu'elle en est elle-même porteuse.

Ces objets et ces modalités hérités de la modernité constituent aujourd'hui encore une référence et organisent en très grande partie la transmission des savoirs accumulés avec l'extension du domaine scientifique aux objets et aux phénomènes sociaux. C'est ainsi qu'on peut comprendre les interrogations contemporaines sur l'identité. La crise des modèles sociaux et institutionnels de la fin du vingtième siècle reporte sur l'individu un autre type de travail assuré par des visions collectives du devenir social avant l'ère du « présentisme » (cf. ci-dessus). Parce que le passé n'oblige plus, ou beaucoup moins, les mailles « verticales » du tissu social constituées par la dimension intergénérationnelle se sont distendues. La projection dans l'avenir comme la rétractation collective sur le présent reportent sur l'individu la charge de définir et de construire son identité à travers l'impératif d'« invention de soi » (Kaufmann, 2004)⁴². Sorti de l'idéal moderne d'émancipation, il faut choisir les éléments de sa propre biographie et les investir d'une vie nouvelle dont ils ne sont plus

émerger l'idée de progrès, et que Pomian repère chez le philosophe Bodin (Pomian, 1984, p.118) contre l'idée d'une décadence grandissante dans la succession des âges, et qui sera illustrée par *l'Esquisse d'un tableau d'un progrès de l'esprit humain* de Condorcet (Condorcet, 1998) ou par la fresque positiviste de Comte (Comte, 1989).

⁴¹ Shils note également la valorisation de l'imagination dans le domaine artistique comme étant un facteur éloignant de la tradition. Ici, il y a une rencontre entre les transformations de l'individualisme et celles des finalités de l'activité artistique. La valorisation de la créativité singulière de l'artiste correspond à la valorisation de ses capacités créatives par opposition aux capacités « mimétiques » (Shils, 1981).

⁴² « L'individu se pense comme le fruit de l'histoire, mais désormais, il est contraint de vivre sa propre vie comme une histoire ouverte » (Martuccelli, 2002, p.353).

porteurs en eux-mêmes, obligeant l'individu à effectuer un travail de choix et de réinvention⁴³. Le motif de la « crise identitaire » (Dubar, 2010 ; Martucelli, 2002) apparaît comme une tension entre le trop-plein des possibles de l'identification et des parcours biographiques⁴⁴, et une pression normative accrue pour entrer sur le marché du travail, pour lequel en revanche le hasard, la contingence sont moins bien vus (Martucelli, 2006) puisqu'il s'agit de devenir les individus « performants » que célèbre l'entreprise (Ehrenberg, 1991) ou « hypermodernes » (Aubert, 2004). En fait, ces contraintes conduisent à refermer les possibles pour la grande majorité. En effet, il y a ceux « qui ne peuvent pas jouer avec leurs identifications, par intériorisation d'une image stigmatisante, ou adhésion à des rôles fonctionnels. Pour eux la dimension identitaire possède une rigidité particulière » (Martucelli, 2006, p. 356). L'effort « identitaire » a son envers subjectif, cette « fatigue d'être soi » (Ehrenberg, 1998), qui rappelle le poids de la responsabilité de cette auto-définition, dans des sociétés où la précarisation des parcours affaiblit l'assurance d'une construction identitaire par le travail.

Ce contexte met en avant une modalité et un niveau d'apprentissage jusque-là implicites, puisqu'il s'agit du sujet lui-même. Dans le champ de l'identité, l'objet central est le soi qu'il faut construire et adapter à l'incertitude des parcours. Un travail subjectif de l'individu est requis pour démontrer son employabilité, dans une injonction à la transformation de soi. Ainsi, la figure du « sujet apprenant » émerge de la crise des identités (Dubar, 2010, p. 179), dans la mesure où il se trouve obligé de renouveler son rapport à soi, au monde, aux autres dans les changements et les ruptures de sa vie personnelle mais surtout professionnelle⁴⁵. L'apprentissage passe pour le sujet par cette possibilité ou cette obligation de produire un discours sur soi comme capacité de transition⁴⁶. Le récit devient une capacité d'articulation d'éléments disparates, contradictoires, dans une perspective qui peut les admettre sans entamer la continuité fondée sur une capacité à se reconnaître au-delà des changements. Les techniques du rapport à soi deviennent un nouvel objet de transmission, qui servent à un « apprentissage de soi » à travers des pratiques de réflexivité qui trouvent leurs limites négatives dans les pratiques productrices d'une subjectivité normée et réifiée (Honneth, 2007), mais qui peuvent développer également une attention plus importante à l'appropriation subjective des contenus en

⁴³ Ainsi Dubar, « l'identité sociale n'est pas « transmise » par une génération à la suivante, elle est construite par chaque génération sur la base des catégories et des positions héritées de la génération précédente, mais aussi à travers les stratégies identitaires déployées par les individus et qu'ils contribuent à transformer réellement » (Dubar, 2000, p.122). Voir aussi Delory-Momberger (2009).

⁴⁴ « Construction d'une morale détachée de la tradition, susceptible de permettre aux individus s'ils le désirent, de prendre des distances par rapport aux traditions existantes, et établir sur de nouvelles bases les principes de la vie en commun ou quêtes existentielles personnelles. » (Martucelli, *op.cit.*, p.349).

⁴⁵ « L'évolution des formes du lien social touche presque en premier lieu les manières de connaître et la construction du rapport au monde du sujet, la capacité de se rapporter à son expérience de manière réflexive et narrative » (Dubar, 2010, p. 163).

⁴⁶ Cette capacité est décrite par Paul Ricoeur comme possibilité d'articulation des pôles qu'il distingue au sein de l'identité entre d'une part, « ce qui demeure », le « même », qui permet de soutenir la continuité de soi et qui soutient la capacité de l'engagement éthique et d'autre part, le moi qui change, évolue au gré des désirs et des circonstances constitue cet autre pôle, par lequel arrivent à la fois la nouveauté et la tension sur la cohérence interne du sujet (Ricoeur, 1990).

formation ou un soutien à l'élaboration du sens pour le sujet dans les pratiques d'accompagnement. Celles-ci, dans leur diversité, constituent un lieu central actuel de la transmission.

Ainsi, les objets et les modalités de la transmission peuvent être définis selon les contextes. Dans la configuration « traditionnelle », les savoirs sont investis en tant que savoirs communautaires à travers lesquels se joue la place du sujet dans le groupe social. Dans la configuration « moderne », les savoirs sont recherchés pour leur valeur de vérité et de fonctionnalité au service de la liberté d'action du sujet. Dans la configuration qu'on pourrait dire « post-moderne », où domine la problématique de l'identité, le savoir privilégié est le savoir de soi et la réflexivité adaptative, qui devient la condition de possibilité ou le contenant de l'acquisition des deux formes de savoirs précédentes (contenus traditionnels et contenus du savoir scientifique et ses dérivés), sans laquelle elles ne trouvent pas de sens pour le sujet. Cependant ce sens n'est pas seulement une construction consciente et « libre » de tout lien avec le passé du sujet social, individuel et collectif. Le travail « identitaire du sujet » peut aussi le mettre en présence non seulement de ce qu'il ne choisit pas (héritage intériorisé impensé), mais aussi de ce qu'il ne repère pas comme faisant partie de ce qui détermine les choix de sa « biographie élective ». La complexité de la construction sociale et subjective fait apparaître ce « reste » que nous évoquions comme ce qui résiste à la volonté de changement, et qui ici, dans la problématique de la construction identitaire, se montre comme ce qui résiste à la construction consciente du sens.

La transmission non-consciente

La dimension non consciente de la transmission peut être abordée en reprenant un questionnement de l'historien Hobsbawm, qui s'étonne que, même dans des courants de pensée révolutionnaires qui cherchent à « liquider le passé », la référence à une tradition prenne une place aussi nécessaire : « Le sentiment d'appartenir à une tradition séculaire de rébellion provoque à l'évidence une satisfaction émotionnelle, mais de quelle manière et pourquoi ? » (Hobsbawm & Ranger, 2012, p.23). La vulnérabilité que laisse entrevoir cette question, l'insistance de la nécessité d'une inscription dans quelque chose qui nous précède, appelle à mettre en évidence un autre registre de la transmission, qui se distingue des précédents principalement parce qu'il échappe à la conscience immédiate et au projet. Là où l'historien laisse élégamment à d'autres le soin de tenter de répondre, s'ouvre un espace de compréhension plus ouvertement tourné vers le psychisme, et vers la question de ce qui finalement ne peut être entièrement choisi dans la transmission.

On peut tenter de répondre à la question d'Hobsbawm en disant que le rapport au passé est effectivement un besoin à deux faces, sociale et psychique, parce que ce qui s'invente de l'identité est une recherche d'étayage qu'offre en particulier le sentiment « d'appartenir par l'origine » pour se

différencier, se singulariser et se légitimer dans les rapports sociaux présents. La question de l'identité est selon nous susceptible d'une lecture qui fait place à l'hypothèse de l'inconscient dans la mesure où elle fait apparaître du « manque », repérable dans la question de Hobsbawm.

Selon le psychanalyste Guy Rosolato, la situation du sujet dans le monde est d'abord une situation définie par le nom et la génération dans des rapports sociaux de filiation (Rosolato, 1996). L'organisation de la filiation est l'acte fondamental de la culture comme dimension sociale. Ce qui se transmet en dehors de la vie biologique, c'est le système de filiation, comme premier « appareil à penser les pensées » qui organise le groupe social dans lequel arrive le sujet et qui inclut cinq générations⁴⁷, une « mémoire vivante » qui concerne les personnes connues par le sujet et dont il se distingue par un nom (lignée) et prénom (individu), et enfin une « culture » (en dehors du système de filiation qui la fonde), constituée essentiellement par des idéaux. Dans ce cadre, les difficultés subjectives qui se tissent autour des processus de transmission intergénérationnelle peuvent être reliés au fonctionnement d'une société dont les évolutions sociales, techniques, idéologiques, etc. remanient les rapports sociaux en inversant les places entre générations dans la transmission. Ces difficultés se traduisent pour les sujets par des « défauts de symbolisation » qui interviennent entre une carence dans le processus de construction identitaire du sujet social et la difficulté à s'approprier subjectivement (comme « introjection réussie ») les conditions de son expérience sociale (Giust-Desprairies & Barus-Michel, 1997 ; Kaës, 2012, 2015).

La question d'une transmission relevant de l'inconscient psychique a été ouverte par Freud dès ses travaux anthropologiques qui recherchent une origine au complexe d'Oedipe et les raisons de sa « transmission » dans *Totem et Tabou*, (Freud, 1913). Mais la prise en compte de la formation d'une pathologie psychique sur plusieurs générations est issue des travaux de Nicolas Abraham et Maria Torok⁴⁸, très souvent cités par l'ensemble des travaux qui explorent la transmission psychique entre les générations (Abraham & Torok, 1978 ; Tisseron, 2000). L'approche psychanalytique permet de situer une historicité constituante du sujet dans ses premières interactions subjectives, et d'en repérer les ambivalences. Un des apports fondamentaux d'Abraham et Torok à la conception de la transmission

⁴⁷ Qui correspondent à toutes les « places » que peut occuper un sujet dans la filiation, avoir des grands parents et des parents, être parent et grand-parent. (*op.cit.*)

⁴⁸ Abraham et Torok opposent l'introjection qui accompagne un travail d'élaboration de la pensée, c'est-à-dire l'accès à la manière dont le sujet est affecté et son intégration dans un symbole, à l'incorporation qui est une assimilation d'un événement qui affecte le sujet mais qui n'est pas symbolisé et qui est source de souffrance. Cet événement non élaboré forme un traumatisme non-dit qui habite le sujet sous la forme d'un « fantôme », et son lieu au sein du psychisme est la « crypte » créée et maintenue par clivage et refoulement. Or Abraham et Torok pensent ce fantôme comme affectant non seulement l'individu qui le porte, mais aussi ceux avec qui il communique, et en particulier les proches de la génération suivante. Cette communication s'effectue par différentes voies, qui comprennent le silence ou l'excès de parole, l'absence d'affect, la conduite elle-même, un symptôme corporel... Ils disent l'inaccessibilité de la crypte pour le sujet qui craint le « retour » du fantôme. Abraham et Torok distinguent trois degrés qui le rendent toujours plus inaccessible : il est indicible pour la génération qui vit le traumatisme, il devient innommable pour la génération suivante et impensable pour celle d'après, alors que les symptômes peuvent se perpétuer (Abraham & Torok, 1978).

inconsciente est son ouverture à l'historicité « actuelle » du psychisme : elle permet de mettre en évidence le travail permanent des sujets face aux intrusions violentes de la réalité, et les inflexions que subit et produit la structure psychique face à celles-ci. L'événement, qui se forme comme traumatisme, pris par les thérapeutes à partir de l'histoire familiale, fait s'y rencontrer la « petite » et la « grande » histoire. Mais dans notre perspective, elle permet d'étayer la prise en compte d'une dimension inconsciente de la subjectivité dans sa dimension psycho-sociale et d'ouvrir la recherche à l'exploration des résonances affectives signifiantes pour le sujet afin d'analyser la manière dont celui-ci s'engage dans les processus sociaux de transmission sous l'angle de la vie psychique.

La dimension de la transmission comme héritage non-conscient social et psychique peut être présentée à partir d'une étude portant sur la transmission intergénérationnelle des modes éducatifs, dont il s'agit de repérer les continuités et les écarts, réalisée par le suivi longitudinal de familles sur deux générations, à trente ans d'intervalle (1973-2003) (Lahaye, Pourtois, & Desmet, 2007)⁴⁹. Ce dispositif original par son ampleur temporelle permet d'étudier la transmission des conduites éducatives sur deux intervalles générationnels impliquant donc trois générations. Les chercheurs constatent d'abord qu'on retrouve des différences transverses aux familles qui distinguent les générations dans l'attitude éducative reflétant des changements sociaux plus larges qui opposent une attitude de « guidance » « centrée sur la tâche », et une attitude plutôt centrée sur « l'épanouissement » de l'enfant, sous l'influence du modèle « post-moderne »⁵⁰. La primauté des rôles s'inverse : « Tout se passe comme si, d'une génération à l'autre, les parents avaient cédé la place aux enfants » (*op.cit.*, p.155). Mais cette forme d'homogénéité ne produit pas de rupture dans la transmission des positions sociales respectives des familles et prolonge des traits de personnalité dans l'attitude éducative d'une génération à l'autre par-delà le changement de modèle culturel⁵¹. Les auteurs en concluent à la « translation structurelle » (Bourdieu, 1979) des rapports sociaux, où le jeu de la lutte des places s'actualise en prenant le pas sur la transversalité de la différence intergénérationnelle. Les nouveaux modes d'éducation sont l'occasion de perpétuer en les

⁴⁹ L'étude *Transmettre d'une génération à l'autre* porte sur un premier échantillon de 91 familles ayant un enfant de cinq ans en 1973 dans la région de Mons, et représentatif de la diversité des milieux sociaux. Plusieurs études sont menées sur l'enseignement des mères, la trajectoire scolaire et l'insertion sociale avant l'étude réalisée en 2003 portant sur les 18 des 91 familles ayant elles-mêmes des enfants de 5 ans à cette date et conservant la même représentativité sociale. Cette étude est aussi révélatrice d'un certain décloisonnement disciplinaire.

⁵⁰ Ainsi la première génération des parents en 1973 se retrouve dans une attitude de « guidance » et de stimulation de l'enfant par le « renforcement positif » et le « contrôle », « centrée sur la tâche », dans l'objectif de s'ajuster à l'environnement socio-économique. Dans la seconde génération, les parents se retrouvent dans une attitude de soutien à son développement, où la tâche devient un moyen, il s'agit d'être dans « une proximité bienveillante », attentive au développement relationnel de l'enfant et soucieuse de son autonomie, mais qui peut marquer plus directement son opposition vis-à-vis de l'enfant. Je ne développe pas ici de commentaire sur les bases théoriques et méthodologiques, assez éclectiques et teintées de comportementalisme malgré une ouverture à une approche psychanalytique.

⁵¹ « Il y a continuité sur deux générations pour tous les traits de personnalité ainsi que tous les facteurs de l'adaptation personnelle et sociale. (...) Les différences de personnalité et d'adaptation qui se manifestent entre les parents d'une même génération se reproduisent au sein de la génération suivante ».

transformant les différences sociales entre les groupes dans un développement « homothétique ». D'une part, la reproduction sociale s'impose alors même que l'idéologie se fait plus individualiste et la pression sociale en apparence moins forte ou directive⁵² ; d'autre part, l'articulation entre modèles culturels ancien et nouveau d'attitudes éducatives fait l'objet d'un travail identitaire et occasionne des conflits existentiels⁵³. Pour expliquer ce phénomène, les auteurs ont recours à des concepts psychanalytiques pour différencier les éléments de la conduite éducative qui font l'objet d'une introjection qui permet l'élaboration et à ce titre relèvent de l'« intergénérationnel », des éléments qui ne peuvent être élaborés par le psychisme et qui sont « incorporés »⁵⁴. L'idée est donc que les positions sociales se transmettent par les conduites éducatives négatives qui perpétuent une moindre réussite scolaire puis sociale, parce qu'elles relèvent d'une zone « peu accessible à la réflexivité » et donc moins susceptible de changement. L'étude tend finalement à montrer que c'est le caractère incontrôlable du processus de transmission psychique qui explique la translation des positions sociales d'une génération à l'autre. On pourrait dire aussi que c'est l'habitus social qui crée les dispositions psychiques aptes à reproduire les positions sociales. Quelles que soient les implications et la portée de ces résultats qui ne sont pas univoques pour toutes les familles suivies par l'étude, ils montrent surtout l'intrication des dimensions non conscientes à l'œuvre dans les processus de transmission et leur différence de nature, sociale ou psychique, et la complémentarité des approches. Mais ce qui émerge dans l'étude, c'est l'attention à la manière dont les sujets s'impliquent subjectivement dans les situations éducatives, et dont ils peuvent vivre les conflits intergénérationnels. Ainsi l'observation de la reproduction sociale non-consciente en tant que stratégie sociale n'est pas pour autant d'un retour inchangé à la contrainte sociale de la tradition durkheimienne et au déterminisme social qu'on lui impute et qui ne tiendrait compte ni de l'affaiblissement des mailles de la reproduction sociale ni de l'émergence complémentaire d'un acteur capable de stratégie et contraint à l'invention de soi. Dans cet exemple, la « translation des positions sociales » reposerait sur des processus psychiques inconscients. Il s'agit plutôt de considérer la forme de processus plus singuliers, qui intègrent la dimension subjective dans laquelle le « fait social » institué ou l'événement historique sont reçus

⁵² « L'espace social se reconvertit en fonction d'un nouveau système de valeurs, mais il maintient les mêmes différences entre les individus ou les groupes d'individus en ce qui concerne leur manière d'être, d'agir et de penser. » (*op.cit.*, p.307). Selon Bourdieu, il s'agit d'un changement dans le discours qui soutient les pratiques sociales, mais en cachant la raison : « lorsque l'*illusio* subit une transformation, c'est tout le système des habitus qui prend une autre orientation » (Bourdieu, 1994, p.151-167 cité p.306).

⁵³ Plusieurs sources sont convoquées : le « mécanisme de loyauté familiale » (Boszomenyi-Nagy et Spark, 1973, cité p.237), autour d'attentes implicites et d'exigences en termes de comportements à adopter, et de repères symboliques à véhiculer (*op.cit.*, p.237), l'« incorporation de l'esprit de famille » (Bourdieu), ou « impératif généalogique », d'après Legendre (De Gaulejac, 1999)

⁵⁴ L'hypothèse est présentée par Granjon cité dans l'étude. Le premier, l'intergénérationnel, est le support des écarts et des ruptures. En effet, c'est parce qu'il résulte d'une introjection « accomplie » de l'attitude parentale que l'écart culturel peut être explicité et discuté par le sujet, et faire l'objet d'une conflictualité construite entre générations. Au contraire, le transgénérationnel serait le support de la continuité sur la base d'une incorporation des « éléments négatifs » de l'attitude des parents produisant une violence psychique. Ceux-ci ne peuvent faire l'objet d'une élaboration suffisante par le parent et par l'enfant, et sont transmis « non-pensés » sur le mode du traumatisme.

comme un héritage ou comme un donné, puis repris ou transformés de manière instituante par un sujet social individuel ou collectif dans un processus de subjectivation.

3. La technique, une figure à part (et) entière de la transmission

L'attention portée à la dimension sociale et anthropologique de la transmission a amené à repérer des configurations relativement cohérentes par rapport aux manières d'envisager la transmission et de lui donner du sens. Une autre configuration me paraît essentielle depuis le début de ma recherche, en particulier parce que le terrain de recherche est un milieu de travail industriel, c'est celle de la technique. La difficulté à établir sa place dans une succession des figures de la transmission et le déroulement formel de ma réflexion reflète les difficultés à saisir sa nature. J'ai donc choisi de lui faire une place « à part » dans ce développement, mais une place « à part entière », parce qu'elle contient tous les traits d'une figure autonome de la transmission qui entre en dialogue avec l'ensemble des figures précédentes.

La double nature de la technique

La technique s'invite d'elle-même dans la réflexion, mais c'est prendre le risque qu'elle prenne toute la place en tant que déterminant en dernière instance de tous les changements sociaux qui seraient liés à ses évolutions. La technique semble imposer son rythme dans un emballement de la figure moderne du progrès comme rupture avec le passé. Elle est un agent de dissolution et de recomposition des modes de production qui percute directement les identités professionnelles, et par là les identités sociales. Le développement exponentiel des objets techniques et leur pénétration dans la vie quotidienne à travers la « révolution informatique » dans le dernier demi-siècle peut légitimement amener à prendre en considération ses effets sur les dimensions évoquées de la temporalité, des objets et des modalités de la transmission. On peut aussi considérer que la technique est elle-même « fille de son temps » et a donc une autonomie relative comme facteur historique à l'intérieur des figures déjà repérées. Il y a une technique traditionnelle, qui reste contenue dans l'évolution lente des sociétés traditionnelles, et une technique moderne, qui semble posséder une autonomie propre mais qu'on peut aussi considérer comme un facteur parmi d'autres de l'évolution sociale. En particulier en restant soumise à des types de régime politico-économique qui peuvent plus ou moins l'encourager. Son expansion est liée principalement au développement des régimes libéraux-capitalistes qui valorisent l'innovation technique au double sens moral et économique du terme⁵⁵. Une autre difficulté

⁵⁵ Je laisse de côté la question de l'innovation dans les régimes soviétiques – communistes.

tient à son statut dans les sciences humaines et sociales. L'objet technique étant plutôt celui des scientifiques et des ingénieurs, son intégration dans la réflexion suppose de se frotter à une frontière interdisciplinaire d'une autre nature que celle qui différencie les sciences humaines et sociales entre elles. Le caractère exogène sur le plan intellectuel et le constat de son influence dans les transformations sociales peut rendre son abord plus complexe⁵⁶. Pour ma part, dans les limites de cette recherche, il s'agit de dégager en quoi « la technique » se présente comme un enjeu pour la transmission sur un double plan : d'une part, en comprenant le modèle implicite qu'elle contient, d'autre part, en saisissant l'influence de ce contenu sur les représentations et les modes de pensée intégrés aux pratiques.

Comme le résume Bachimont, l'objet technique possède une double nature : en tant qu'objet construit il a une cohérence interne qui rend possible son fonctionnement, et en tant qu'objet d'usage il a vocation à s'insérer dans un environnement qui le dépasse, ce qui lui donne un « comportement ». Il peut être ainsi envisagé différemment selon deux paradigmes : « celui de la répétition d'un fonctionnement qui se reproduit de manière nécessaire, en se fondant sur une théorisation de la nature, et celui de l'interprétation où l'usage s'empare de la technique pour lui conférer ou instituer à travers elle valeurs et traditions » (Bachimont, 2005, p.94). Le deuxième point de vue intéresse en particulier la transmission. Les anthropologues de la technique donnent une place centrale à l'outil dans le processus d'homínisation⁵⁷ parce qu'il médiatise le rapport à l'environnement en donnant un sens temporel à plusieurs titres : « la technique est bien une mémoire : l'outil conserve dans sa structure et dans sa morphologie le geste qu'il faut effectuer pour atteindre un effet donné » (*op.cit.*, p.95). Il contient aussi un rapport au futur, en induisant un projet d'action. En tant que médiation du réel, la technique est un outil de subjectivation qui contient un cadre de pensée déposé dans son histoire, il prolonge les techniques du corps qui se développent à son contact. On voit que l'outil est à la fois un déterminant pourvu d'une logique autonome et qu'il est déterminé dans le sens il est toujours ramené à un usage qui l'intègre au titre de moyen dans la dimension sociale-historique où il croise donc d'autres déterminants de l'action, la culture, ses valeurs et les modes de vie institués. En même temps, il est porteur d'un « paradoxe » dans le rapport au temps : sa raison d'être est la reproductibilité de son effet, et on tend à fixer les conditions de l'environnement qui permettent d'assurer le fonctionnement de l'outil dans sa capacité de reproduction dans un « dispositif » qui l'accompagne. En ce sens, Bachimont voit dans l'outil un « dispositif d'arrondissement de l'avenir »,

⁵⁶ Cela peut susciter un rejet qui transparait dans les réflexions bien connues de Heidegger sur l'absence de « pensée » dans la technique (Heidegger, 1958), ou celle de Ellul (Ellul, 1954), de l'École de Francfort qui décrit la « colonisation de la vie quotidienne » par la technique (Horkheimer & Adorno, 1989) et sa contribution à la fabrique de l'« homme unidimensionnel » (Marcuse, 1989), au contraire, d'autres pensent la centralité de l'outil dans l'activité humaine (Simondon, 2012) etc.

⁵⁷ Comme le montre le paléo-anthropologue Leroi-Gourhan (Leroi-Gourhan, 1989, 1982), mais aussi (Stiegler, 1994). Peter Sloterdijk en donne une version philosophique (Sloterdijk, 2000).

utilisant le terme de Heidegger, puisqu'il « réduit et annule » l'indétermination du futur « en un avenir programmé et certain ». (...) « La technique annule la possibilité qu'elle constitue » » (*op.cit.*, p. 96). En fait, l'outil s'inscrit dans deux logiques différentes, celle qui le constitue sur le modèle de la reproductibilité, et celle de son usage, qui est soumis aux aléas de sa rencontre avec l'environnement et doit être pensé en termes de singularité par où il retrouve une historicité.

Du point de vue de la transmission, la technique est en ce sens à l'image de ce que nous avons repéré : elle contient une continuité et un pouvoir de « socialisation » par l'usage imposé par l'outil, elle est un des moyens de l'humanisation parce qu'elle transmet des manières de faire qui aident le sujet à s'approprier et à transformer son environnement. Par là, elle transmet un cadre de pensée, un rapport au monde qui détermine un champ des possibles de l'action. On ne peut dire que la technique « arraisonne l'avenir » qu'à une échelle beaucoup plus vaste en tant que « système technique » intégré à l'économie. Par ailleurs, il faut reconnaître que la technique peut se révéler inadaptée à l'usage et ouvre une indétermination qui laisse la place à l'invention et à la remise en question de ce qui est transmis.

Cependant, Bachimont mentionne un point qui me paraît plus important, quand il évoque la différence entre les modalités de raisonnement attachées à l'outil : le calcul qui préside à la conception de l'outil comme dispositif à reproduire des effets, et d'autre part l'interprétation qui guide l'usage et l'adaptation au contexte. Il existe une dissymétrie entre les deux modalités parce que la tendance de la conception de l'outil est d'intégrer toujours plus les réponses aux aléas de son utilisation, et que cette logique ramène par là les occurrences singulières qui émergent de l'usage à la logique de prévisibilité. « La singularité est arraisonnée par la raison calculante qui en fait un cas particulier des possibles qu'elle permet d'anticiper. L'individuel est rapporté au singulier » (*op.cit.*, p.103). Ainsi potentiellement, le développement de l'outil technique est conduit à guider de plus en plus l'usage et à s'imposer en tant que logique privilégiée⁵⁸. Cela est particulièrement le cas avec le développement de l'ordinateur et de la culture informatique. C'est avec celle-ci que l'on peut saisir de manière plus précise les interactions avec la dimension de la transmission.

Culture informatique et transmission

La transmission de l'information est une figure constitutive notre environnement socio-technique sous la forme actuelle de la « culture informatique » (Breton, 1990 ; Lévy, 1987). Celle-ci est omniprésente comme mode de pensée et comme environnement matériel en tant qu'outil, aussi bien dans la production de biens et de services que dans les pratiques relationnelles et culturelles. Elle correspond

⁵⁸ Un bon exemple de ce processus dans l'aéronautique est l'intégration des incidents dans le logiciel de bord qui renforce le pilotage automatique ; c'est toute la problématique du facteur humain et de la gestion des risques (Dejours, 1995).

aussi à un sens générique de la notion de transmission en usage aujourd'hui comme communication d'information. Quelle est sa signification sociale pour la transmission ?

On peut rappeler que la culture informatique se développe d'abord sous la bannière de la cybernétique où s'élabore un « paradigme computationnel » (Lévy, 1987, p.111) fondamentalement référé au calcul logique. Les machines font irruption à côté de l'être humain à un niveau qui était défini comme sa spécificité, la capacité de penser⁵⁹. La question devient rapidement celle de la possibilité de transposer et d'étendre cette conception mathématisée de l'information à tous les phénomènes complexes, physique, biologiques ou sociaux, et donc à la communication humaine⁶⁰.

L'utilisation de machines qui se substituent aux gestes puis aux opérations sur les symboles avec l'ordinateur se diffuse peu à peu dans les différentes couches de la société⁶¹, et exerce une influence en tant que « media » sur la compréhension de la société et le rapport à soi du sujet comme son rapport au monde qui produit une évolution de l'expérience par la modification des sources et des modalités de la connaissance humaine. Ainsi, les processus de pensée conçus comme un ensemble de règles logiques, et les connaissances comme des contenus *a priori* formalisables par un travail d'analyse et de reproduction par des algorithmes induisent l'idée que la connaissance peut être détachée et abstraite de son contexte social et subjectif de manière plus radicale encore que ne le faisait l'écriture. La médiation numérique, qui traduit toute donnée qualitative en donnée quantitative décomposée et recomposée par l'ordinateur, constitue une mutation dans l'expérience de la réalité (Lévy, 1987). L'externalisation des connaissances suppose donc le développement de la connaissance des outils d'accès et contribue aussi à redéfinir la nature de nos connaissances. Dans le schéma dessiné par ces nouveaux outils et par l'idée de savoirs explicités autonomes, se diffuse également la représentation que chaque individu a potentiellement un accès à la totalité des informations disponibles, et pose une contemporanéité et une horizontalité de la transmission qui extrait virtuellement l'individu du groupe. Le médiateur du savoir n'est plus principalement l'autre être humain, mais le système des données et ses interfaces. Cette potentialité pèse sur les attentes en termes de transmission des savoirs, renforçant la représentation d'une connaissance externe,

⁵⁹ Notion dont la définition même va devenir un enjeu pour toutes les autres disciplines des sciences humaines et sociales et pour la philosophie, comme en témoigne la réflexion de Heidegger sur la technique (Heidegger, 1958)

⁶⁰ On aura reconnu le schéma dispensé dans un grand nombre de formations à la communication appliqué aux échanges entre êtres humains à tort selon Shannon lui-même. « Il insiste clairement sur le fait que sa théorie n'a en aucun cas vocation à traiter des problèmes sémantiques » (Dion, 1997, p.26)

⁶¹ Après la première étape sous l'égide du ministère de la défense américain, Philippe Breton en décrit deux autres : l'utilisation des ordinateurs se diffuse dans toutes les sphères sociales, par des mises en œuvre industrielles où elle révolutionne le travail (ce que nous développerons plus loin) dans les années soixante et soixante-dix, puis dans l'usage par le grand public avec la micro-informatique et le début des réseaux dans les années 80 et 90. Le livre se situe à la veille de l'accès du grand public au réseau internet et ne prend pas en compte son développement à partir de 1995. Pour les développements récents que nous n'abordons pas directement ici, voir par exemple (Sadin, 2015).

objective, détachée de l'échange intersubjectif. Elle dessine un autre rapport au groupe social, qui peut lui-même être « virtuel » au sens cette fois de disséminé.

L'apprentissage dans la culture informatique suit plusieurs lignes correspondant à ses développements successifs. La première forme de l'apprentissage est celle d'une communication linéaire centrée uniquement sur la qualité formelle du contenu où l'intelligence est identifiée à la capacité à décoder correctement l'information. Avec le développement de la cybernétique et sa complexification en théorie des systèmes, apparaît une deuxième conception de l'apprentissage où celui-ci devient une propriété de tout système pourvu d'un processus ouvert à la rétroaction, capable de modifier ses états intérieurs pour s'adapter à l'environnement⁶². L'« intériorité » du système se comprend à partir de l'information et de la capacité à la traiter : « Vivre efficacement, c'est vivre avec l'information adéquate. Ainsi la communication et la régulation concernent l'essence de la vie intérieure de l'Homme, même si elles concernent sa vie en société » (Wiener, 1962). Cette conception fortement adaptative donne le cadre de la conception de l'apprentissage inhérent à la culture informatique. Une troisième conception de l'apprentissage se dégage du développement de la simulation, qui est au principe de la programmation des machines elles-mêmes, qui reproduisent un geste ou un raisonnement, et produisent une représentation de la réalité. Ainsi il semble que la complexification de la conception de l'apprentissage dans le cadre de la culture informatique progresse avec les capacités des machines elles-mêmes. L'analogie initiale entre cerveau et machine se retourne, celle-ci devenant finalement le modèle de celui-là. L'apprentissage n'est de ce fait plus seulement un fait humain puisqu'il caractérise aussi des comportements développés pour des machines dans le domaine de l'intelligence artificielle (IA), qui vise à produire des programmes qui peuvent être modifiés par la machine elle-même.

La figure de la transmission comme information produit un rapport au temps décentré par rapport à l'histoire humaine. La séparation ontologique entre vivant et artificiel intègre les machines à l'histoire humaine. A bien y regarder, ce sont elles qui portent les traits de l'évolution : les objets techniques portent dans leur structure la mémoire objectivée des inventions et de la sélection des usages sociaux qui les constituent et les rendent accessibles comme contemporains. Leur renouvellement accéléré fait même parler de « générations » d'outils qui se succèdent par perfectionnement, ou disparaissent du présent de l'usage. En même temps il n'est pas nécessaire de connaître leur histoire pour utiliser ou

⁶² Wiener définit l'information dans son ouvrage de vulgarisation de la théorie cybernétique : « Information est un nom pour désigner le contenu de ce qui est échangé avec le monde extérieur à mesure que nous nous y adaptons et que nous lui appliquons les résultats de notre adaptation » (Wiener, 1962, p.19). « Dans sa forme la plus simple, le principe du feed-back signifie que le comportement est étudié afin d'en connaître le résultat, et que la réussite ou l'échec modifie le comportement futur ». L'apprentissage est une propriété fondamentale des systèmes, organismes ou machines : « L'apprentissage est une forme très compliquée du feed-back et son influence s'exerce non seulement sur l'action individuelle, mais sur le modèle de l'action. C'est également une façon de rendre le comportement moins soumis aux exigences du milieu » (Wiener, 1962, p.73).

transmettre l'usage, la différenciation s'opère entre usager et concepteur dans leur capacité à pouvoir comprendre et reproduire la structure fonctionnelle de l'objet ou non. Cette naturalisation et la colonisation de la vie quotidienne par la technique semble pouvoir entraîner une relativisation paradoxale de la transmission humaine qui rendrait possible la dénégarion de son historicité spécifique au profit d'un présent orienté vers le perfectionnement fonctionnel.

Le modèle de l'information est lui aussi porteur d'un rapport au temps spécifique fondé sur le paradigme physique de l'entropie qui domine l'univers mais au sein duquel l'être humain peut représenter « un îlot d'entropie décroissante »⁶³. Wiener associe la diffusion de l'entropie en général, et donc dans l'histoire humaine, à un défaut de communication au motif qu'un système clos sur lui-même ne peut lutter efficacement contre elle. L'idéal de la société de la communication est donc celui de la transparence, de la fluidité, il exclut le secret qui est à la fois un instrument de pouvoir et un processus de destruction. Ainsi, tout ce qui touche à la constitution d'une intériorité potentiellement cachée est un obstacle à la communication. Pensée radicalement, la machine à communiquer est sans corps, débarrassée ainsi de toute pesanteur substantielle et de toutes les « sources du mal »⁶⁴. Cependant, l'imaginaire technique et plus spécifiquement informatique se diffuse comme métaphore en se glissant dans l'interprétation même de la pensée et du soi. La dimension fantasmatique qu'il génère peut se lire dans ses directions antagoniques : utopique pour certains quand il est repris dans le thème de l'émancipation⁶⁵, catastrophiste pour d'autres, sur le thème de la fin de la subjectivité, du remplacement de l'homme par la machine ou de son expulsion de l'histoire. Comme de nombreux auteurs l'ont souligné voire dénoncé (Sfez, 1988), la cybernétique et la culture informatique sont porteuses d'un réductionnisme de la pensée et de l'expérience humaine⁶⁶.

Le sens de la notion de transmission dans le contexte de la théorie de l'information est explicitement extérieure à la sphère humaine : s'il peut s'appliquer « de droit » à des systèmes sociaux c'est par extension à partir d'une compréhension abstraite de toute réalité organisée comme « système ». Le terme de communication englobe alors celui de transmission qui n'est qu'une partie d'un processus plus large. Les changements des sociétés occidentales puis mondiales à la fin du vingtième siècle opèrent donc un changement radical dans le rapport aux institutions et aux modalités de transmission

⁶³ « Le monde tout entier obéit à la seconde loi de la thermodynamique : l'ordre y diminue, le désordre y augmente » mais « il existe des îlots d'entropie décroissante dans un monde où l'entropie en général ne cesse de croître. C'est l'existence de ces îlots qui permet à certain d'entre nous d'affirmer la réalité du progrès » (*op.cit.* p.43). « Nous pouvons pourtant réussir à édifier nos valeurs de telle façon que ces accidents temporaires que sont la vie et la vie humaine soient considérés comme des valeurs positives souverainement importantes en dépit de leur caractère fugitif ». (*op.cit.*, p. 48).

⁶⁴ Le modèle de l'information et de la communication par le succès qu'il rencontre, prend « une valeur post-traumatique » (Breton, 1992), elle est imprégnée des catastrophes de la première moitié du vingtième siècle, qui semble montrer pour Wiener une tendance de la vie humaine à agir dans le sens de l'entropie.

⁶⁵ sur ce point voir (Bloch, 1976), mais aussi (Creagh, 1983).

⁶⁶ Le jeu de l'imitation proposé par Turing pose l'idée qu'on ne pourrait pas distinguer la réponse apportée par une personne et par une machine qui fonctionnerait pour simuler la pensée, dès lors, le pas peut être franchi : pourquoi ne pas dire qu'elle pense elle aussi ?

issues de la modernité en décentrant la question du progrès de l'horizon de l'émancipation. La notion de transmission caractérise alors une société abstraite où l'individu n'est perçu que dans l'interaction présente, son historicité disparaît dans un implicite qu'il n'y a plus besoin d'évoquer, alors que le sujet social tend à prendre les caractéristiques de la machine⁶⁷.

En tentant d'explicitier les cadres de pensée que contient la culture informatique en tant que productrice d'outils et d'usages, c'est-à-dire comme médiation dans le rapport du sujet à son environnement, il me semble que se dégage une figure autonome de la transmission qui a sa propre logique, et un champ délimité par rapport aux autres figures et à leurs objets privilégiés. Il me paraît indispensable d'intégrer cette figure dans l'étude des processus de transmission tels qu'ils se pratiquent dans les organisations et dans les rapports intergénérationnels. La culture informatique est un des facteurs de l'accélération du temps et du passage à une société « postfigurative » selon la terminologie de Margaret Mead. La force du modèle implicite de son rapport au temps et des formes de l'apprentissage qu'elle véhicule transforme aussi la manière dont les « nouveaux » appréhendent la réalité et se comprennent dans le processus de transmission.

4. La transmission comme subjectivation

Comprendre l'intériorisation, entre sociologie et psychanalyse

La prise en considération de l'évolution des cadres de la transmission en termes de rapport au temps, d'objet et de modalités d'apprentissage, comme la présence d'une dimension non-consciente induisent une transformation de la perspective de recherche sur les processus de transmission. Elle correspond à une évolution des modes de socialisation et de leur « crise » que nous avons décrite, et de la compréhension théorique du sujet social qui en est issue. La problématisation en termes de socialisation correspondrait à une vision socio-centrée des débuts des sciences sociales et de la sociologie en particulier, et c'est l'émergence de la figure de l'individu acteur puis sujet, qui amènerait la problématique de la subjectivation. Celle-ci va de pair avec un approfondissement de la représentation de la complexité interne de l'individu social, certaines théories étant plus ouvertes à ces dimensions⁶⁸. Cet approfondissement passe par le développement de la prise en compte

⁶⁷ De manière tout à fait intéressante, Philippe Breton suggère que cette « a-historicité » s'applique du coup au fait que la technique n'aurait pas d'histoire, et que « l'ancêtre cybernétique » des années 40 n'ait pas été revendiqué comme référence, et exhumé seulement tardivement.

⁶⁸ C'est sans doute le cas pour les théorisations qui font d'emblée une place plus importante à l'individu et à l'intentionnalité de son action, et se retrouvent plutôt dans le prolongement de Weber, et plus largement de la sociologie allemande d'avant 1945, qui se construit dans un moindre cloisonnement avec la psychologie individuelle ou sociale que la sociologie française.

d'éléments relevant du psychisme, et se joue en particulier autour de l'usage de la notion d'identification.

La socialisation primaire est ainsi pour les sociologues Berger et Luckmann le moment de l'intériorisation de la réalité sociale (Berger & Luckmann, 1989). Reprenant l'approche de G.H. Mead sur la formation du soi (Mead, 2006), ils décrivent l'intériorisation en s'appuyant sur la notion d'identification à l'autre, et notent l'investissement affectif important qui accompagne cette phase d'apprentissage du monde qui est « le monde des parents »⁶⁹. La socialisation secondaire est, à partir de là, une poursuite du processus d'intériorisation, mais appliqué à des mondes particuliers et à leurs institutions spécifiques, en particulier professionnelles mais pas exclusivement, par l'engagement dans des interactions qui produisent la réalité sociale comme objective, c'est-à-dire s'imposant de l'extérieur aux co-constructeurs, dans un processus d'institutionnalisation. Ainsi, l'individu adulte possède plus de choix et de degrés de liberté pour se situer dans un nouveau « jeu », même si Berger et Luckmann montrent que les principes de la socialisation primaire peuvent être repris dans des institutions partielles et requérir un investissement identificatoire et affectif aussi important que lors de la socialisation primaire. L'usage de la notion d'identification pose la question du rapport de la sociologie à la psychologie, et plus particulièrement à la psychanalyse, et devient un facteur de différenciation des approches sociologiques, chacun posant sa définition qui du sujet, qui de la subjectivité⁷⁰.

Dans le même sens, Dubar développe une théorie de l'identité comme résultat du processus de socialisation, dont l'objectif est « d'introduire la dimension subjective, vécue, psychique au cœur même de l'analyse sociologique » (Dubar, 2000, p. 109). Il opère des choix dans la théorie psychanalytique, invoquant un retour à « ses acquis les plus solides... ». Il mentionne à ce titre la constitution divisée du Moi celui-ci étant « à la fois instance défensive contre les agressions du réel extérieur » et « une « agence » de cohérence des représentations et d'adaptation à la réalité et une organisation d'investissement libidinal » (Dubar, 2000, p.107). Il se réfère aussi à la conflictualité interne posée par la deuxième topique de Freud⁷¹. Faire le lien avec la perspective sociologique revient pour Dubar, à recouper ou superposer une autre dualité : celle de l'« identité pour soi » et de l'« identité pour autrui ». Le point de passage est trouvé chez Erikson, qui considère que l'identité n'est jamais installée, jamais achevée puisque « l'environnement du Moi est mouvant » (*op.cit.*, p.108 citant

⁶⁹ L'ordre social apparaît en tant que tel quand l'enfant intériorise et se représente le fait que les conduites valent au-delà de son cercle familial, et sont portées par cet « autre généralisé » qu'est la société. Ils soulignent que cette étape est nécessaire pour que l'individu puisse trouver un équilibre entre la réalité sociale vécue subjectivement et la réalité sociale objective, elle représente même la fin de la socialisation primaire (Berger & Luckmann, 1989 p.177 et suivantes).

⁷⁰ C'est le cas de Touraine, Dubet, mais aussi Wieviorka (Wieviorka, 2011), qui définissent des usages sociologiques du terme qui les préviennent du risque d'admettre un « inconscient freudien ».

⁷¹ Le Moi est « traversé par des conflits permanents entre le ça, porteur de tous les désirs refoulés et le surmoi, siège des normes et des interdits sociaux » (Dubar, *op cit*, p.107).

Erikson, 1968, p.16). Ainsi c'est la faculté de régulation des conflits internes du Moi (freudien) qui lui permet de s'adapter au réel et rend sa cohérence dépendante de ce qui lui arrive au cours de la socialisation. L'articulation entre la conception psychanalytique et celle de Dubar n'est cependant pas exacte parce qu'elle concerne avant tout la cohérence du Moi. L'« identité pour soi » est assimilée au sentiment interne de cette cohérence, l'« identité pour autrui » venant soit conforter soit remettre en cause l'équilibre trouvé par rapport au jeu interne des instances du Moi. L'intégration de la notion d'identité à l'approche sociologique revient à considérer le processus de socialisation comme la réalisation réussie de la « négociation identitaire » entre soi et autrui, et permet de se distancier d'une conception « monadique » du psychisme censée être celle de la psychanalyse. L'identification est ensuite comprise comme relevant de deux processus qui « ne coïncident pas forcément » : « l'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu », et « l'incorporation active de l'identité par les individus eux-mêmes ». La distinction de ces deux sources de l'identité ouvre une crise possible dans le décalage entre les « identités pour soi » – issues du récit de soi par soi-même – et les « identités sociales réelles » selon l'expression de Goffman que cite Dubar (Dubar, 2000, p.111). L'emprunt de Dubar à la psychanalyse reste donc limité et finalement recouvert par la théorie interactionniste⁷².

L'intérêt pour le processus subjectif montre une relativisation du déterminisme de la socialisation, mais il ne développe pas le « travail intérieur » que la construction des stratégies identitaires demande aux sujets qui y sont impliqués. Cependant, il reste que plus on tente de saisir la socialisation du côté de l'individu, plus il gagne en complexité interne. Il n'est pas le simple réceptacle d'une imposition extérieure, il est au minimum acteur, et de plus en plus « sujet » (Ollivier, 1995). La subjectivation désigne ce travail intérieur qui montre le sujet s'appropriant ses conditions de vie signifiant par là que que l'intériorisation n'est pas un processus passif (Rochex, 1995). Elle se présente selon trois orientations, comme une dialectique entre assujettissement et devenir-sujet (politique), comme inscription du sujet social dans un horizon d'émancipation (sociologique) et comme structuration toujours inachevée du rapport au réel (psychanalytique).

Les différentes significations de la notion de subjectivation

On peut dire que cette complexification de l'intériorisation des normes sociales par le sujet est ouverte par les modèles théoriques de la définition du soi par autrui que l'on trouve sans doute d'abord chez Hegel, mais aussi chez Freud et chez G. H. Mead comme nous l'avons indiqué. Or chez Hegel, dans la dialectique du maître et de l'esclave, il est question de deux destins croisés (dialectiquement) de

⁷² La référence récurrente à Goffman montre les limites de la reprise de Freud, dont on peut questionner rétrospectivement la nécessité pour Dubar. La définition qu'il retient n'est pas celle qui est définie par la psychanalyse – identification à l'autre, à l'idéal, ... mais bien la définition interactionniste.

dépossession de soi d'une part et de réalisation de soi d'autre part (Hegel, 1991). Le point commun de ces deux destins est de se jouer dans l'interaction définie comme une intériorisation de la définition de soi par l'autre, qui devient la possibilité d'une aliénation fondamentale ou d'une existence reconnue. Cette dépendance à l'autre, cet « assujettissement » constitutif, est une figure reprise par différents auteurs dont Michel Foucault qui développe un sens socio-politique de la subjectivation (Foucault, 2001). L'institution du sujet se réalise à partir des qualités que les institutions sociales offrent à son propre développement et dont il se nourrit y compris dans sa recherche d'émancipation. Son devenir-sujet singulier ne peut se faire qu'à partir d'une position d'assujettissement structurelle, d'une identité conférée par un pouvoir. La forme même de la subjectivité n'est donnée que par des systèmes de pouvoir, dont Foucault décrit les évolutions historiques à travers différents « dispositifs » de subjectivation dont la logique est particulièrement mise en évidence à partir des destins « marginaux » (folie, prison, criminalité, déviance sexuelle, etc.). Dans la mesure où elle est fondamentalement un effet des processus de pouvoir, la subjectivation selon Foucault est avant tout un processus politique auquel est réduit tout processus social. Les « deux faces » du processus décrit ci-dessus comme celui de la socialisation (continuité du social et formation de l'individu) sont indissolublement liées, puisqu'il n'existe pas de sujet hors d'un « dispositif » de subjectivation entendu comme production du sujet à travers un ensemble de dispositions intérieures reflétant les dispositions inculquées par les institutions du pouvoir. Ainsi, d'une certaine manière, le sujet ne se tient jamais « face à » un pouvoir par lequel ses pratiques sont constamment traversées. L'émancipation reste possible à travers le développement de pratiques sociales qui tentent de se créer comme contre-pouvoir en agissant directement sur les dispositions du corps, parce que la prise de conscience ne suffit pas.

Le rôle de la subjectivité comme principe indépendant au sein de l'ordre social donne au contraire la clé de la subjectivation au sens sociologique que lui donne Touraine. Il est intéressant de noter que le « retour du sujet » s'effectue chez lui un certain nombre d'années après le « retour de l'acteur ». Elle résulte d'une relativisation de la dimension rationnelle à laquelle était identifiée l'acteur lui-même selon la figure moderne de l'alliance entre volonté et raison. A partir des années 90 s'opère une réévaluation complète du rôle du sujet au point que l'auteur révisé sa formulation de la modernité qui consiste à partir de ce moment dans la juxtaposition de deux processus de rationalisation et de subjectivation dont la contradiction et la complémentarité alimentent l'historicité (Touraine, 1992, p.15)⁷³. La subjectivation résulte d'une définition spécifique du sujet : « Le sujet est la volonté d'un individu d'agir et d'être reconnu comme acteur » (*op.cit.*, p.242). La subjectivation devient le

⁷³ « La critique de la modernité présentée ici veut la dégager d'une tradition historique qui l'a réduite à la rationalisation et y introduire le thème du sujet personnel et de la subjectivation » ; « Sans la Raison, le Sujet s'enferme dans l'obsession de son identité ; sans le Sujet, la Raison devient l'instrument de la puissance. » (*op.cit.*, p.16-17). « Il n'y a pas une figure unique de la modernité, mais deux figures tournées l'une vers l'autre et dont le dialogue constitue la modernité : la rationalisation et la subjectivation » (*op.cit.*, p.240).

mouvement essentiel du sujet, et un principe de la disruption de l'ordre social qui apparaît au sociologue comme un recours parce qu'il échappe par principe aux logiques de l'identification comme assignation d'identité. C'est dans cette perspective que la psychanalyse est convoquée et l'inconscient enrôlé dans la lutte contre l'enfermement rationnel⁷⁴. Le sujet s'oppose au Moi à l'intérieur de l'individu. La subjectivation devient le principe de l'inadéquation de « soi » au « je », une altérité constitutive qui vient transformer l'individu de l'intérieur, lui donner sa liberté et sa créativité, et s'incarner dans l'acteur qui reste la référence de la manifestation sociale de l'individu.

Le sujet et le mouvement de subjectivation deviennent pour Touraine un principe de relecture historique de la modernité. L'industrialisation se présente comme séparation entre le sujet et la raison, les luttes ouvrières, des luttes contre la rationalisation au nom de la subjectivation. L'individu est conçu dans une complexité nouvelle, il est lui-même l'expression des processus sociaux fondés sur l'opposition entre subjectivation et rationalisation⁷⁵. Ce passage à la reconnaissance de la subjectivation comme figure active du social est conçu par l'auteur comme un tournant pour la recherche sociologique. Elle doit tenir compte des évolutions de la société qui remettent en question les déterminismes sociaux conçus dans la perspective stricte de la socialisation⁷⁶. Le sujet « ne s'identifie à aucune institution, valeur ou norme sociale. Il est au contraire un contre-projet constamment en lutte contre la domination de forces extérieures, qu'elles soient économiques, politiques ou même biologiques. C'est pourquoi sa position dans la vie sociale reste à déterminer, puisqu'elle n'est définie que par son propre effort pour sortir du système social. » (*op.cit.*, p.251). Avec Touraine, la subjectivation est explicitement ancrée dans la perspective de l'émancipation, celle-ci n'étant plus un projet rationnel mais l'expression d'une force qui justement pourra toujours s'opposer à la rationalisation comme emprise. Il revient cependant à l'acteur d'élaborer cette force pour l'insérer dans le jeu social.

⁷⁴ « Le Sujet est passage du ça au Je, contrôle exercé sur le vécu pour qu'il ait un sens personnel, pour que l'individu se transforme en acteur qui s'insère dans des relations sociales en les transformant, mais sans jamais s'identifier à aucun groupe, à aucune collectivité » (*op.cit.*, p.243)

⁷⁵ « Cet éclatement signifie la différenciation d'un moi qui plonge de plus en plus dans l'inconscient, d'un soi qui est multiple, comme le sont ses appartenances et ses solidarités, et du sujet tel que le définit ce livre et d'autres écrits » (*op.cit.*, p.242).

⁷⁶ « Cette démarche semble très éloignée des analyses qu'on attend d'un sociologue, supposé expliquer les conduites par la place que leur acteur occupe dans la société. C'est pourquoi il faut souligner son importance : elle est exemplaire du renversement d'attitude et de démarche que doit entreprendre et mener à bien la sociologie si elle veut démontrer sa créativité, alors qu'elle n'attire plus l'attention lorsqu'elle se contente de mener des recherches traditionnelles sur les déterminismes sociaux des conduites, comme si ce qu'on appelle « la société », « le social », étaient encore à l'état de monuments bien entretenus. La construction des notions de modernité, sujet, droit, et maintenant altérité, était de toute manière nécessaire, mais elle est rendue indispensable du fait que le système de références de la sociologie dite classique s'est effondré. Comment expliquer les conduites par un ordre social, des systèmes symboliques, des appartenances qui n'existent plus ». (*op.cit.*, p.243).

Comme on le voit, la psychanalyse est requise dans la mise en avant de la subjectivation en sociologie. Cependant, cette reprise ne tient pas compte du sens qu'y a pris la notion de subjectivation, elle aussi arrivée tardivement dans le champ de ses concepts. La notion de subjectivation est utilisée aujourd'hui, et de manière foisonnante, dans les champs de la psychanalyse et de l'étude des processus socio-psychiques. Elle est empruntée par Lacan aux Surréalistes dans les années 30, mais son usage actuel en psychanalyse est lié à la problématique psychopathologique de l'adolescence, pour nommer la difficulté pour certains sujets de trouver un rapport suffisamment satisfaisant à la réalité qui manifeste un défaut du psychisme à « s'approprier le réel », à l'« introjecter », notamment par l'affaiblissement de la transmission des aspects structurants du psychisme (Richard & Wainrib, 2006). Cette problématique place d'emblée le sens de ce terme dans le champ psychanalytique du côté non pas de l'émancipation, mais de ce qu'on pourrait appeler une étape antérieure. « La subjectivation se tient dans la co-émergence du sujet et de sa réalité psychique » (*op. cit.*, p.22). Celle-ci concerne pour la psychanalyse deux faces indissociables du même processus pour le sujet : s'approprier le « réel » pour devenir un sujet singulier capable d'y faire face, et aussi être capable de se faire une place dans un monde social qui y opposerait de plus de plus de résistance. Or, pour la psychanalyse la complexité intérieure du sujet suppose un « double front » par rapport auquel se joue le processus de subjectivation. Le psychisme doit faire face au « réel » non seulement « extérieur », principalement comme monde social, mais il doit également faire avec le « réel » de son propre corps, qu'il faut s'approprier comme « corps subjectif » et désirant. Cette intériorité est aussi le « lieu » de ce qui a été déposé dans le sujet par la transmission intergénérationnelle inconsciente et par l'expérience du sujet. Cet ensemble hérité et acquis contient des « virtualités » pour le devenir-sujet et des « solutions identificatoires », avec ou contre lesquelles il devra composer son rapport à la réalité.

La subjectivation est identifiée à l'activité essentielle pour le sujet qui consiste à donner sens au réel par une capacité de symbolisation, c'est-à-dire de transformation psychique d'éléments du « réel » (encore une fois interne et externe) qu'il puisse faire sien (ou « digérer » selon la métaphore de Bion). Les différentes modalités de l'organisation psychique - et ses pathologies - fonctionnent sur des chemins différents vis-à-vis du réel qui n'apparaît jamais « normalement » mais dans un faisceau de positions psychiques et autant de manières différentes d'être affecté par le monde. La subjectivation comporte « deux mécanismes complémentaires du devenir sujet » à savoir l'identification et la reconnaissance qui sont spécifiquement sociaux même si l'identification peut concerner un autre qui peut être autant des objets que d'autres sujets (*op. cit.*, p.23)⁷⁷. Le processus de subjectivation peut être perturbé et provoquer des « cassures » à l'intérieur de soi que le sujet ne peut s'approprier faute

⁷⁷ Ils ne sont pas orientés spécifiquement vers d'autres sujets mais incluent aussi des objets. Dans la reconnaissance cependant, le lien à autrui est dit « subjectalisant », quand l'autre est investi spécifiquement en tant que sujet et non comme objet. La relation à ceux-ci est dans la compréhension psychanalytique guidée par le désir et le manque.

de symbolisation. Les événements qui résistent à la subjectivation marquent des ruptures dans le sentiment de continuité d'existence qui peuvent être somatisées. Ainsi le sujet se construit à travers ce processus de manière « émergente » et en lien avec le milieu social qui fournit, comme la pulsionnalité interne du sujet, des « épreuves de subjectivation ». Cette démarche d'intelligibilité, peut trouver des échos avec des réflexions sociologiques comme celles de Danilo Martuccelli qui met l'« épreuve » au centre de la constitution du sujet social contemporain (Martuccelli, 2006). La différence reste cependant que la psychanalyse est attentive à la complexité psychique de la subjectivation, quand le sociologue en regardera les effets par rapport à la socialisation et au développement de l'identité sociale et groupale. Cependant le regard psychanalytique sur la subjectivation, parce qu'il est au contact de la fragilité du processus de construction psychique, se tient à distance de l'affirmation sociologique d'une subjectivation orientée inmanquablement vers l'émancipation, en particulier si elle est définie comme le fait Touraine dans le sens d'une contestation de la rationalisation. Ce sens me paraît orienté par une idéologie « moderne » de la politique et comme liée nécessairement à la recherche d'une émancipation collective qui en est en fait seulement un sens possible (et souhaitable). L'orientation de la subjectivation est un indécidable, au sens où la conception psychanalytique admet une pluralité de niveaux contradictoires du sujet à partir de ses tendances psychiques fondamentales marquées par des processus d'expansion et de régression, de disponibilité et de non-disponibilité à l'altérité, dans une négociation constante et indécise avec le « réel » qui n'exclut pas cependant les moments de dégageement de ses assujettissements⁷⁸.

La subjectivation, un concept interdisciplinaire ?

Dans les trois approches présentées, quels sont les points de convergence et de divergence ? Le terme de subjectivation fait l'objet d'une attention et d'un usage relativement convergent par la situation sociale-historique qui s'impose aux chercheurs en sciences sociales, celle des nouvelles configurations de la socialisation qui ont mis au jour les difficultés du devenir sujet aujourd'hui, souvent en termes d'identité. C'est cette situation socio-historique qui rapproche les intérêts des théories qui pensent le social à partir de différents points d'observation empiriques, que ce soit à partir du soin thérapeutique ou à partir des évolutions du monde du travail, de la famille ou du champ politique, et qu'on peut observer aussi dans le champ artistique. Le concept de subjectivation est donc un point de rencontre, il peut être un support de dialogue entre les approches théoriques au-delà des disciplines. La divergence principale que je trouve entre les usages psychanalytiques et sociologiques du concept de subjectivation est celle entre une orientation émancipatrice pour la sociologie et la philosophie

⁷⁸ Je rejoins ici la position d'Eugène Enriquez qui se situe à égale distance des illusions progressistes ou réactionnaires telle qu'on les trouve dans les organisations (Enriquez, 1997).

politique, et une orientation « génétique » ou constituante pour la psychanalyse. Les premières sont intéressantes pour mettre en évidence la résistance des sujets sociaux par la remise en question ou la subversion d'un ordre social dont les techniques de gouvernance se sont faites plus subtiles en faisant appel de plus en plus à l'auto-gouvernement comme implication subjective dans le contrôle de soi. On retrouve une évolution similaire dans le monde du travail à travers les processus de « subjectivisation » (comme nous le verrons ci-dessous, chapitre 2). Ces mouvements peuvent être interprétés dans le sens psychanalytique de la subjectivation dans la mesure où ils contribuent à une appropriation du « réel » par le sujet qui élabore pour cela les moyens de s'y inscrire en se construisant. Cependant, l'approche psychanalytique montre avant cela les effets sur la constitution psychique de cet ordre social, et permet d'explorer les conditions psychiques et les processus par lesquels le sujet construit son rapport à la réalité dans le contexte socio-historique actuel. Un mouvement de rapprochement s'opère aussi par le fait que la sociologie tend à devoir complexifier son « modèle », même implicite, de l'intériorité du sujet social et, inversement, la psychanalyse tend à reconsidérer plus profondément la dimension proprement sociale des processus de constitution du sujet psychique, comme en témoignent par exemple les travaux de René Kaës (Kaës, 2015).

L'approche clinique en sciences sociales dans laquelle s'inscrit cette recherche me paraît pouvoir bénéficier de ce rapprochement interdisciplinaire dans la compréhension des processus de transmission. Les sciences cliniques s'appuient sur la double approche sociale et psychique du sujet, et réunissent les deux orientations dans une dimension émancipatrice des sujets sociaux (Giust-Desprairies, 2002) (De Gaulejac, 1999). C'est l'objet de la démarche des « groupes d'implication et de recherche » de Vincent De Gaulejac centrés sur l'exploration des trajectoires sociales. Ce travail met en évidence à partir de l'expression des participants le poids des tensions intériorisées par les sujets au cours de leurs parcours identificatoires et nécessite pour le sociologue de devenir clinicien en s'avancant sur le terrain de l'intériorité dans une approche ouverte à la production d'effets thérapeutiques ou de remaniement psychique. Ces séminaires sont l'occasion d'explorer les effets de la transmission sociale et intergénérationnelle qui apparaissent sous les formes variées d'un rapport à soi imposé mais dont l'élaboration réflexive collective ouvre la possibilité d'un déplacement. Celui-ci prend la forme d'une reprise émancipatrice pour le sujet qui devient un peu plus « sujet de son histoire ». L'intrication du psychique et du social ouvre sur la description théorique de processus spécifiques comme la « névrose de classe » (De Gaulejac, 1987) et d'autres figures des tensions de la transmission socio-psychique (De Gaulejac, 1999). Le concept psychanalytique d'identification peut mettre en évidence les processus de l'assujettissement qui sont indissociables des investissements affectifs du sujet. C'est sur ce point que les conceptions peuvent diverger, l'approche clinique en fait le lieu par excellence de la subjectivation en tant que déplacement du rapport subjectif à une situation, à

autrui et à soi. Les débats internes au courant clinique en sciences sociales peuvent sans doute être éclairés par le choix d'une perspective du travail de subjectivation qui se ferait plutôt dans le sens de l'émancipation ou plutôt dans le sens de l'élaboration du « réel » (Giust-Desprairies, 2010).

En prenant une perspective plus large sur les différentes conceptions de la subjectivation présentées ici, il est possible de penser une continuité du mouvement subjectivant qui lierait appropriation du réel, déplacement du rapport à sa propre histoire et déploiement socio-politique d'une capacité de transformation sociale individuelle, pouvant à partir de là s'inscrire dans une visée d'émancipation collective.

5. De la notion à la « scène » de la transmission

Regarder la transmission sous l'angle de la subjectivation, c'est prêter attention au travail qu'implique cette situation sociale pour les différents sujets qui y sont impliqués. C'est ce travail qui est indiqué par les descriptions de Margaret Mead comme la nécessité pour les différentes générations de faire avec les rapports qu'impriment la situation sociale sur la relation entre parents et enfants ou entre ceux qui sont là et ceux qui arrivent. Le fait que les enfants semblent « plus adaptés » que leurs parents aux conditions sociales dans une situation de migration par exemple produit une crise. Celle-ci est vécue du côté des parents comme le sentiment de ne pas pouvoir transmettre leur expérience sociale et leur manière de se projeter dans l'avenir. Du côté des enfants, elle est vécue comme la difficulté de ne pas pouvoir s'appuyer sur l'expérience de la ou des générations précédentes, et de se construire comme sujets à partir d'une image parfois dégradée par le regard dominant de la société. La notion de transmission reliée aux processus sociaux concrets dans lesquels sont impliqués des sujets sociaux situés dans un ordre des générations au sein d'institutions sociales et pris dans des changements, devient une « scène » vivante où se joue la place sociale du sujet et son rapport à lui-même et aux autres. La transmission relève d'un double niveau, social et psychique, qui s'articule dans ses processus. C'est par la transmission que l'individu contemporain devient un sujet social, dans un processus où il occupe une position d'appropriation active, impliquant des choix qui tiennent à la fois de processus inconscients et conscients, lui permettant d'interroger l'héritage, de tenter de se déprendre de ses pesanteurs et de ses impensés dans une certaine limite. Le processus de transmission, dans une conception du temps retournée, est compris comme production d'identité, comme subjectivation de l'héritage dans une situation présente et en fonction d'une représentation de l'avenir. La subjectivation est entendue désormais comme une capacité psychique et sociale de réception, élaboration et transformation de la réalité, interne ou externe, qui permet au sujet de négocier une place dans un ordre social à travers les différents groupes dont il fait partie ou auxquels il se réfère. Cette capacité d'élaboration et de transformation peut servir des déplacements et

remaniements subjectifs individuels et nourrir une action sociale, parfois d'émancipation collective. La subjectivation est un processus à chaque fois singulier qui se détermine dans des rencontres au sein de situations sociales qui en forment la scène. J'emprunte le sens de cette métaphore théâtrale⁷⁹ à Florence Giust-Desprairies, qui exprime le rapport du sujet aux processus sociaux en mettant en avant la dimension concrète de l'intersubjectivité (Giust-Desprairies & Cifali, 2006, p.165).

C'est une scène dont les scénarios se tissent dans l'intersubjectivité, dans la rencontre concrète de sujets sociaux au sein de structures sociales qui en font le décor et des figures qui proposent des formes prédéfinies et sédimentées dans les pratiques. La transmission est une relation sociale parce qu'elle suppose un tiers qui atteste. L'acte de transmission a pour horizon un collectif. Elle détermine le cadre de la relation intersubjective, à plusieurs niveaux. Comme transmission de quelque chose, matérielle ou immatérielle d'un « destinataire » à un « destinataire », elle relève du registre de l'action et de l'interaction qui s'inscrit dans une temporalité déterminée pour chaque sujet, dont l'un est donateur et l'autre héritier. C'est un processus qui relève de la norme et de la valeur. C'est parce que l'objet transmis volontairement est saturé d'intentionnalité qu'il prend sens dans un contexte social déterminé où il est porteur d'une finalité. D'autre part, la transmission a une valeur en soi, une valeur anthropologique, comme un acte signifiant en lui-même au niveau symbolique, pour et devant la société, (à certaines conditions, c'est une institution), par là elle est encore une forme de reconnaissance du sujet destinataire par le destinataire - l'acte de transmission définit des places dans un ordre social. Considérée dans un rapport intersubjectif, la transmission définit néanmoins une scène ouverte, sans garantie concernant la communicabilité des messages qui y circulent, comme un espace d'altération, traversé par les dimensions psycho-sociales et potentiellement conflictuelles entre les sujets qui s'y engagent. Comme processus de sens, elle dépend d'une subjectivité qui la reconnaît et l'investit ou non, et a donc le pouvoir de lui donner sa valeur. La transmission implique un véritable travail du destinataire et du destinataire, ouvert aux ambiguïtés, aux ambivalences, aux détournements, aux déplacements de finalité et d'usage, qui fonctionnent à l'intérieur du paradigme de l'altération du sujet. La prise en compte de cette dimension latente, de l'implicite, de l'inconscient dans la transmission, que tout ne soit pas transparent aux sujets qui en sont les témoins, que ce qui est transmis aurait en quelque sorte une ombre, constitue la condition de la compréhension clinique des processus de transmission.

Il s'agit par exemple de prendre en compte ce que cache la « communication », et qui détermine la scène intersubjective d'une autre manière : la transmission se produit dans l'horizon du remplacement d'un sujet par un autre qui est implicitement entendu comme inéluctable. La transmission est à la fois

⁷⁹ Métaphore qui est aussi utilisée par la sociologie interactionniste de Goffman et des « rôles sociaux », mais dans un sens qui n'ouvre pas sur la dimension de l'intériorité, au contraire (Goffman, 1988).

acceptation de la finitude et dépassement de celle-ci, parce qu'elle est conjointement espérance en la survie de ce qui est transmis, et donc d'une part de soi, vers un « descendant » qui est en fait un « ascendant » par qui le sens investit peut se poursuivre. La transmission est un acte à double entrée, passage de la finitude à la renaissance par héritier interposé. Elle est donc rattachée aux signifiants anthropologiques fondamentaux de la finitude, de la mortalité, de la survie, de la naissance, elle est passage dans des institutions qui évoluent avec les formes de vie investies par les individus, de manière singulière, et dont les rencontres, harmonieuses ou conflictuelles, créent des événements dessinant par là des changements, à différentes échelles, du plus singulier au plus collectif, qui eux-mêmes sur la longue durée, transforment les institutions, comme structures du social. La transmission, dans ce cadre, constitue un acte vital, la marque d'une continuité dans la diversité des situations, recreation permanente toujours susceptible de rupture, et fragile en cela. Elle se joue partout et nulle part : elle peut être un projet délibéré, au travers une éducation et un apprentissage programmé, ou se faire subrepticement, à l'insu des individus, dans la *chaîne* aléatoire et involontaire des imitations ou réactions incessantes qui propagent les formes socio-psychiques et donnent sa consistance singulière à notre « monde vécu », à travers chaque rencontre, chaque contact, chaque confrontation des sujets sociaux qui forment le tissu vivant de ce que Marx nommait métaphoriquement le « métabolisme social ». C'est avec ces significations que la question d'une transmission des connaissances peut être abordée dans un cadre psychosocial. Elle ouvre aussi un débat épistémologique entre sociologie et psychologie sur la nature de l'intériorité du sujet et de ce qui n'est pas transmis consciemment. Dans l'approche que je construis ici, la psychanalyse est constituée un point d'appui nécessaire pour saisir pleinement la part non-consciente de la transmission.

S'interroger sur la transmission, c'est donc se placer au cœur d'un ensemble de questions sur la nature de ce qui est transmis, et de ce qui circule dans ce métabolisme social. Qu'est-ce qui participe à la pérennisation et à l'évolution des institutions, du monde vécu des individus ? Quels sont les processus intersubjectifs et sociaux qui sont à l'œuvre dans la transmission ? Comment sont-ils marqués par la finitude de ceux qui s'y emploient à différentes places ? Quels écarts peut-il y avoir entre le projet de transmission, sa mise en œuvre, et ce qui est transmis effectivement ?

Chapitre 2 : Subjectivisation du travail et formes du savoir

1. Subjectivité au travail, du refoulement à l'exploitation

Le sujet au travail entre subjectivisation et subjectivation

Les liens entre les évolutions du travail et la subjectivité se retrouvent dans les interrogations actuelles sur la place du travail dans la société et sur les conséquences des nouvelles formes d'organisation sur la santé psychique et physique comme sur le partage entre vie privée et vie professionnelle. La question de la subjectivation au travail et de son rôle est une thématique qui alimente les analyses dans les sciences du travail. En France un ensemble relativement hétérogène d'approches se juxtaposent : les sociologies critique et clinique, la psychodynamique du travail, la clinique de l'activité ou la psychosociologie. Elles se distinguent notamment par leur utilisation de conceptions différentes de la subjectivité. Un détour par la sociologie du travail allemande m'a paru intéressant pour reprendre le lien entre subjectivation au travail et formes de la connaissance dans la perspective d'une étude de terrain sur la transmission dans une organisation industrielle. En effet, un certain nombre de recherches sur le travail en Allemagne s'organisent autour de la notion de « *Subjektivierung* », qui est aussi le terme utilisé pour traduire le concept de « subjectivation » qu'utilise Michel Foucault par exemple. La « *Subjektivierung* » désigne deux tendances conjointes rencontrées empiriquement, d'une part la mobilisation au travail des qualités subjectives de l'individu dans les nouvelles organisations du travail, d'autre part les attentes de réalisation subjective au travail des individus. Ces deux significations qui font consensus au sein de la sociologie allemande ne recourent pas celles de la notion de subjectivation comme appropriation du réel ou émancipation telles que nous les avons exposées dans le premier chapitre. La traduction par « subjectivisation » paraît plus appropriée parce qu'elle ne préjuge pas d'un effet de « subjectivation » au sens d'une appropriation de la réalité et/ou d'émancipation⁸⁰. Le terme caractérise une nouvelle ère de l'histoire du travail qui se dessine à partir des années 90 comme un retournement par rapport à la période taylorienne.

En effet, le sujet est de retour après avoir été considéré comme un objet (Moldaschl, 2002 ; Böhle, 2002). La « *subjektivierung* » ou « subjectivisation » réinterprète ainsi rétrospectivement toutes les

⁸⁰ Cette traduction est confirmée par la traduction d'un article de Kocyba par Renault (Kocyba & Renault, 2007). Ce terme n'existe pas en français mais pourrait permettre de nommer cette double tendance également constatée par les auteurs français, mais qui ne sont pas réunies sous le même vocable.

critiques des effets du capitalisme et de l'organisation scientifique du travail sur le plan de la subjectivité comme déni, refoulement, désintérêt pour les capacités subjectives de l'individu, produisant une « désobjectivation » du travailleur (*Entsubjektivierung*), une réification (*Versachlichung*), un empêchement à être un sujet autonome⁸¹. Ainsi Kocyba peut-il parler du taylorisme comme « manque de considération institutionnalisée », en empruntant cette fois la théorie de la reconnaissance de Honneth. Le taylorisme et ses dérivés orientés vers l'objectivation de la force de travail et la mise en valeur de la subjectivité dans la subjectivisation s'opposent terme à terme sur un certain nombre de dimensions, qui découlent de l'opposition entre logique du pouvoir (*Macht*) et logique du marché (*Markt*) (Moldaschl, 2002, p.29). Ainsi la séparation du travail et de la personne dans le régime de l'objectivation s'oppose à l'identité entre personne et travail dans le régime de la subjectivisation. Ainsi, la conduite du travail qui s'appuie sur un système de règles codifiées et appliqué aux personnes s'oppose à un pilotage économique anonyme par le contexte auquel chacun doit s'adapter de lui-même.

Les modalités de l'entrepreneuriat sont valorisées. Elles induisent une intégration plus directe de l'individu à l'économie en le soumettant de plus en plus directement aux contraintes du marché. La subjectivisation induit une individualisation croissante par la délégation au sujet de la résolution des contradictions entre les intérêts locaux et globaux du système. Par ailleurs, l'adaptation de l'organisation à un état de changement permanent requiert une capacité de réflexivité accrue du sujet au service de la rationalisation continue de son propre travail par la production et la révision des procédures. Les frontières du travail se brouillent en termes de temps passé, d'intensité de la mobilisation subjective, de confusion entre temps privé et professionnel. Ce brouillage résulte de la prise en charge de nouvelles tâches et du temps pris pour s'auto-former. La subjectivisation du travail et au travail a son pendant dans l'évolution sociale « hors travail ». Moldaschl parle d'une « production sociale » d'individus sur le modèle de l'auto-entrepreneur ou « entrepreneur de soi » sur une échelle qui « dépasse largement l'offre » du côté des organisations (*op.cit.*, p.33). Les individus ainsi « produits » ont des exigences accrues vis-à-vis de leur activité professionnelle, ils souhaitent plus de sens, plus de marges de manœuvre, et une orientation vers des valeurs « post-matérielles » à travers une demande de sens compris comme acquisition d'expérience, mobilisation d'intérêt personnel et réalisation de soi⁸². C'est ce qui apparaît comme l'émergence d'un nouveau rapport au travail sous

⁸¹ La distinction entre « subjectivisation » et « subjectivation » ouvre la possibilité de relier un processus social et ses effets sur le sujet. C'est ainsi qu'on peut poser qu'une plus grande subjectivisation peut aller de pair avec son contraire, la désobjectivation. De même que la « désobjectivation » taylorienne de l'activité ne produit pas seulement de la « désobjectivation », mais la rend surtout invisible parce qu'une appropriation minimale de la réalité est nécessaire au travail, et qu'elle peut produire des effets de subjectivation politique par le militantisme par exemple.

⁸² Moldaschl rend cependant compte des débats sur le sens de l'influence de l'économie sur la société ou inversement.

forme du « paradoxe » d'une affirmation de l'importance du travail pour l'épanouissement personnel et du souhait d'un rééquilibrage entre vie au travail et vie hors travail, portée notamment par l'extension de la catégorie socio-professionnelle des cadres (Méda & Vendramin, 2013).

Définitions de la subjectivité impliquées dans les analyses de la subjectivisation

La subjectivisation en tant qu'elle est une transformation radicale du travail induit aussi une nouvelle étape dans les « sciences du travail » selon Moldaschl, qui en distingue quatre⁸³, la dernière étant donc celle de la subjectivisation dont l'étude scientifique n'est pas sans poser problème. Les formes de la subjectivité qui émergent de l'analyse des effets de la subjectivisation étudiées dans les sciences du travail s'opposent aux conceptions établies, en psychologie notamment, pour lesquelles la subjectivité revêt un sens positif. La « *subjektivierung* » est interprétée alors comme « subjectivation » sur la base d'une vision qui s'oppose à « l'aliénation de l'homme par l'homme, contre les procédures et les systèmes », où l'on reconnaît la définition sociologique de la subjectivation présentée au premier chapitre. Le phénomène de la subjectivisation paraît alors comme une « inquiétante étrangeté » (*Unbehagen*), parce qu'elle contredit le mythe moderne d'un sujet tendu naturellement vers l'émancipation qui se réaliserait par la libération des capacités subjectives⁸⁴. Elle pose aussi la question du positionnement des sciences sociales comme savoir « sur » ou « pour » les personnes au travail, au risque que la réflexivité proposée contribue à l'auto-exploitation et non à la subjectivation émancipatrice.

La définition de la subjectivité dans le cadre de la subjectivisation n'est pas celle qui prévaut plus classiquement en sociologie⁸⁵. Il s'agit plutôt de prendre en compte la dimension active, relationnelle du lien entre individu et société dans l'action. La subjectivité « comprend la particularité (*das Besondere*) d'un être humain, ses manières d'être et ses qualités. Au contraire de l'individualité, la subjectivité se rapporte au rapport entre la personne et la société dans une situation sociale-historique concrète » (Schönberger & Springer, 2003). C'est la contingence de ces situations qui nécessite qu'elles soient « interprétées, structurées activement et transformées dans des actions concrètes » (*op.cit.*). La

⁸³ Il y aurait un phase « individualiste » liée à l'avènement des formes taylorisées du travail, et qui correspond à la vision de l'« homo oeconomicus » ; une phase centrée sur le groupe, incarnée par le courant des « relations humaines » et le développement des recherches sur les sources sociales de la motivation et de l'intégration, essentiellement par la psychologie sociale ; une troisième phase est centrée sur l'action l'humanisation du travail et l'intérêt renouvelé pour l'activité, elle s'appuie aussi sur le développement de la participation, c'est donc celle qui cherche à sortir des formes tayloriennes du travail (Moldaschl, 2002, p.26).

⁸⁴ comme l'écrit Marx dans les *Manuscrits* de 1844 (Marx, 1990) dont les formulations servent de mythe de référence humaniste aux espérances politiques des critiques du capitalisme, et dont un effet secondaire est le refus d'une conception de la subjectivité complexe, ambivalente, susceptible de destructivité.

⁸⁵ La subjectivité est définie comme « produit de la société, somme des imprégnations culturelles et sociales (...) sans référence obligée à un déterminisme sociologique étroit, mais se rapporte plutôt par des concepts plus exigeants, aux cadres sociaux des possibilités d'action et de pensée, par lesquels est plus ou moins donné, ce qu'une « sujet » individuel est, peut et est autorisé à faire, dans une configuration sociale (et par là historique) déterminée » (Kleemann, Matuschek, & Voss, 2002).

référence à la subjectivation au sens d'appropriation du réel est bien présente dans cette précision de la définition : « La subjectivité désigne la capacité des personnes à entrer dans une confrontation interactive avec leur environnement et avec les prescriptions et attentes de comportements organisationnelles et techniques qui y sont contenues et non de les suivre mécaniquement » (*op.cit.*, p.10)⁸⁶. Cette définition se distingue de celle de l'« acteur » dans la sociologie française, parce qu'elle se réfère au « propre » de l'individu, à ses qualités subjectives, et non seulement à sa rationalité limitée. Les auteurs évitent en général la notion de « sujet » qui engage sur une définition substantielle alors que le terme de subjectivité permet de s'en tenir à une manifestation observable dans un sens phénoménologique, dans le rapport social⁸⁷. C'est sa capacité d'appropriation et de transformation singulière de la réalité qui est mise en avant, ce qui correspond bien à la définition de la subjectivation dans le sens que nous avons donné, et permet de préciser que la subjectivisation est un appel à la mobilisation de la capacité de subjectiver des situations de travail de plus en plus ouvertes à la contingence. Cette définition peut être affinée à partir du tableau des orientations de la recherche sur la subjectivisation où Kleeman, Matuschek et Voss distinguent quatre formes de la subjectivité qui sous-tendent les différentes recherches et qui correspondent donc à différents types de sollicitations de la subjectivisation (Kleemann, Matuschek, & Voss, 2002). Elles permettent de comparer avec les développements parallèles des sciences du travail en France.

La première définition est celle de la « subjectivité compensatoire ». La subjectivité est impliquée dans les interventions qui permettent de réguler des processus de travail pris dans une formalisation ou une technicisation excessive. Les travailleurs prennent en charge personnellement la résolution des dysfonctionnements du système de production. C'est ce qui correspond aux observations des ergonomes et psychologues du travail, mais aussi des sociologues qui constatent les écarts entre l'activité telle qu'elle est pensée et prescrite de l'extérieur et l'activité réalisée (Clot, 2006). Elle définit même le travail comme ce que le sujet investit dans cet écart (Dejours, 1980).

La deuxième forme de la subjectivité revient à une mise en œuvre de la capacité à organiser et à structurer leur cadre de travail. Cela s'applique donc aussi bien à l'intérieur de l'organisation elle-

⁸⁶ « Subjektivität bezeichnet das Vermögen von Personen, ihrer Umwelt und den darin enthaltenen organisatorischen und technischen Verhaltenserwartungen und Vorgaben « nicht lediglich mechanistisch zu folgen, sondern sich konstruktiv mit ihnen auseinanderzusetzen » ». Les auteurs réutilisent une partie de citation de (Schimank, 1986, p.76).

⁸⁷ Ces réflexions sont partagées par le sociologue clinicien Roche qui répugne à utiliser le terme de sujet parce qu'il semble impliquer une « nature », une « substance » là où il y a d'abord une processualité inhérente à la subjectivité dont le mouvement est précisément la subjectivation. Il l'explique de manière qu'il déclare « dialectique » mais qui paraît plutôt « aporétique », comme la juxtaposition de deux temps où l'on retrouve la dualité précédemment évoquée entre assujettissement et reprise singularisante. Le premier temps est « contre l'idée d'un sujet donné comme premier », où il se situe dans la perspective sociologique classique, pour « ne pas régresser en deçà de l'acte de fondation de la sociologie » qui affirme la primauté du social, mais dans un deuxième temps, il faut « nier » cette vision « qu'il n'y aurait de sujet qu'assujetti », « pour poser un sujet qui n'est pas situable à une place... qui ne peut s'accommoder d'être situé, ou plutôt assigné à une place sauf à disparaître ». On reconnaît cette fois un attachement à une thématique de l'émancipation, d'un irréductible indéterminisme qui ne dit pas son origine philosophique. (Roche, 2012).

même que dans l'articulation entre vie personnelle et vie professionnelle, comme dans la capacité à construire un parcours d'acquisition d'expérience et de compétences en fonction d'un projet propre. Cette capacité est essentielle au bon fonctionnement des organisations mais à un autre niveau que le précédent puisque, pourrait-on dire, l'implication subjective contribue à une auto-définition du prescrit. La subjectivité « structurante » apparaît donc comme un élément déterminant de l'adaptation fonctionnelle de l'organisation à son environnement puisqu'elle délègue la gestion de la ressource humaine elle-même et de l'activité. Elle s'expose par là à une perte de pouvoir au profit des collectifs qui s'autonomisent. Il s'agit là d'une extension de la forme de l'« autonomie subordonnée » décrite par Ollivier (Ollivier, 1995) à l'invention de soi, associée à une intériorisation grandissante des finalités de l'organisation. C'est cette tendance que saisissent dès les années soixante-dix chez IBM les auteurs de *L'Emprise de l'Organisation* (Pagès et alii, 1992). Elle correspond par excellence aux formes du travail « libéré » des organisations centrées sur l'innovation et l'extrême fluidification des structures « externes » reportées sur l'auto-contrôle des sujets (Lallement, 2015).

La troisième forme de subjectivité, est dite « revendicative » (*reklamierende*). Elle consiste principalement en un mouvement de prise de position des sujets au travail à partir de valeurs ou de « structures de sens » socio-culturelles qui imprègnent la société plus largement mais qu'ils introduisent et font valoir sur leurs lieux de travail. Cela peut concerner le rôle des femmes, l'exigence de transparence, de reconnaissance ou de manière de vivre les rapports hiérarchiques sur un mode plus fonctionnel que statutaire. Là aussi, il s'agit d'une forme de décloisonnement entre sphère privée et sphère professionnelle mais sa spécificité réside dans le fait qu'elle se situe au niveau du sens et des représentations sans lien immédiat avec les pratiques. Cet aspect de l'« intervention subjective » au travail serait plutôt étudiée dans la sociologie française sous l'angle de l'individualisation des conduites et des évolutions portées par les nouvelles générations. Elle relève également de la montée d'une exigence de sens qui n'est pas forcément mise en rapport avec la progression de l'implication subjective. Elle relève aussi d'une évolution des organisations vers la production d'un discours qui dépasse les strictes exigences de la production en tant que telles sous le signe de l'engagement « éthique » et intégrée à leur image de marque interne ou externe (chartes des valeurs, etc.).

Les deux premières formes relèvent directement du niveau des pratiques et de l'action, la troisième se situe plutôt au niveau du « discours ». La première forme reste « passive » parce que prise dans l'organisation donnée alors que les deuxième et troisième peuvent s'en distinguer et sont « actives » en ce sens. Les auteurs envisagent une quatrième forme de l'implication subjective qu'ils nomment « subjectivité idéologisée » qui serait moins développée, dans un ensemble d'études qui prennent pour objet les pratiques individuelles et se centrent sur les manières d'agir et les intentions explicitées par les acteurs eux-mêmes. La « subjectivité idéologisée » relèverait, elle, du niveau collectif dans la

mesure où celui-ci dépasse justement les intentions individuelles et les engage dans des formes préconstruites au niveau social et institutionnel. Elle rassemblerait l'étude des « débats idéologiques » sur « la responsabilité individuelle, la référence au marché et la concurrence, la flexibilité et la capacité à innover, l'indépendance et l'entrepreneuriat, etc. » (tous ces termes étant indiqués entre guillemets dans le texte original) (Kleemann, Matuschek, & Voss, 2002, p.86-87). Il s'agirait alors d'étudier la manière dont ces structures de sens agissent sur les individus. Si un certain nombre de travaux en France se situent sur ce plan dans une tradition critique, ils restent aussi souvent généraux et prennent finalement peu en compte les traductions subjectives de ces « idéologies ». Le courant clinique en sciences sociales a particulièrement investi cette quatrième forme de la subjectivité prise dans la subjectivisation. Cependant, sa spécificité est de montrer comment la « subjectivité idéologisée » se forme au contact de discours dont le complexe de significations sollicite le psychisme à s'engager dans les pratiques professionnelles d'une manière qui rend sa mobilisation quasi-inéluctable ou son dégageant très coûteux. Là encore, il faut citer le travail sur l'emprise de l'organisation qui décrit la manière dont les sujets au travail d'une grande organisation investissent psychiquement son discours qui permet de donner du sens à leurs pratiques et à leur propre implication subjective, les aidant à repousser leurs limites pour un engagement subjectif total. Le « système socio-mental » propose une structure d'intermédiation entre les finalités de l'organisation et ses discours et les structures profondes du psychisme qu'elles sollicitent du côté de l'idéal du Moi. Il faudrait ainsi ajouter à la liste des thèmes cités par les auteurs allemands, celui de la « qualité ». En effet, c'est dans ce sens que Marianne Dujarier a développé la description du fonctionnement du discours de la « qualité » et la manière dont elle s'impose comme horizon du travail mobilisant la subjectivité sous la figure de l'idéal. Le caractère « idéologique » de la subjectivisation apparaît d'ailleurs d'autant mieux qu'il est pratiqué dans deux univers très différents, un hôpital et une *chaîne* de restaurant, qui imposent à leur employés des discours de légitimation soutenant des pratiques d'organisation qui reprennent les caractéristiques de la « subjectivisation » (procéduralisation, normalisation des attitudes émotionnelles, pilotage par le résultat, réduction des moyens, report sur le salarié de la gestion des contradictions produites par l'organisation...) (Dujarier, 2006). Ce que Giust-Desprairies nomme l'« imaginaire collectif » permet de saisir une dimension qui se situe à la fois sur le plan collectif (institutionnel) et sur le plan individuel. Il soutient la réciprocité entre ce qu'apportent au sujet les significations véhiculées par le discours de l'institution et ce qu'apporte le sujet à l'imaginaire collectif en portant les significations comme cadre des relations qui s'établissent entre les membres d'une même institution. L'approche clinique peut décrire une forme « générale » - par exemple l'imaginaire d'une école nouvelle - dans sa diffusion sociale et des réceptions singulières par les sujets – les raisons qui font que le sujet investit cet imaginaire particulier (Giust-Desprairies, 1989). La lecture clinique suppose de définir la subjectivité au-delà de sa compréhension à partir de la sociologie de l'action,

dans la dimension psychique et en particulier affective du sujet social. Elle semble induite par les transformations mêmes qu'impose la subjectivisation à la prise en compte de la subjectivité des travailleurs. Cependant, les définitions données restent inscrites dans le cadre d'une conception du sujet qui reste très prudente sur la part non-rationnelle qui se manifeste dans l'adhésion aux processus de la subjectivisation au travail.

Or le retour de la subjectivité reste fortement ambivalent parce qu'il s'agit d'exploiter les capacités spécifiques du sujet, autrefois déniées, au grand jour. La « subjectivisation » exprime en fait une nouvelle phase de rationalisation. Le sujet qui était autrefois considéré comme le « reste » non rationalisable peut aussi être mis à disposition de l'activité. Les décloisonnements qui peuvent être pris pour un accroissement des libertés se transforment en « insécurisation » (Entsicherung). Les auteurs notent que ce processus est particulièrement adapté aux « travailleurs du savoir », aux cadres, et en font ainsi les destinataires par excellence des nouvelles formes d'intensification du travail dans le sens d'une auto-exploitation de sa propre implication subjective. La « subjectivisation » n'apparaît en effet pas du tout comme un mouvement émancipateur, c'est bien en cela qu'elle ne se confond pas avec la « subjectivation ». L'appropriation psychique des conditions du travail semble buter sur ses propres limites face à une intensification qui touche tous les types d'emploi qui se situent dans ces nouvelles formes d'organisation et de management, et on peut ajouter qu'ils engendrent des « troubles psychosociaux » comme le phénomène de l'épuisement professionnel (Burn-out). Ainsi les troubles psychiques s'ajoutent aux troubles musculo-squelettiques pour les travailleurs qui « manipulent » (encore) la matière. On est donc tenu de se demander pourquoi et comment l'éloignement des formes du travail considérées comme déniaient la subjectivité produit l'inverse d'une émancipation. On en arrive au paradoxe suivant : la subjectivisation du travail empêche ou perturbe la subjectivation (comme émancipation). Ce qui, en allemand, impliquerait que la « subjektivierung » s'oppose à elle-même à travers ses différentes formes.

L'émergence des problématiques de santé psychique au travail qui sont coextensives à la subjectivisation du travail tend pourtant à faire bouger les lignes sur un plan pratique, mais beaucoup moins sur le plan théorique. Pour cela il est important de porter l'attention à la nature des savoirs qui sont impliqués dans l'action au travail.

2. Des savoirs de nature hétérogène

La nature des savoirs, un enjeu pour les sciences humaines et sociales

Les approches opérationnelles des savoirs communes aux organisations et à la formation professionnelle posent la distinction classique de la compétence en savoir, savoir-faire et savoir-être

comme un fait acquis. Elle peut être fondée sur une approche de psychologie cognitive, construite sur l'analyse des facultés de l'individu, qui distingue entre les niveaux cognitif, procédural et conatif⁸⁸. Ces notions visent à donner des outils de clarification aux utilisateurs en identifiant les composantes de la connaissance que l'organisation juge nécessaires à l'activité de production, elle-même étant intégrée à une activité économique à finalité de « création de valeur », et pour faire évoluer les compétences de ses membres par la formation. Si ces distinctions sont utiles pour donner l'impression aux acteurs qu'ils parlent de la même chose, cette approche laisse des zones de méconnaissance. Tout d'abord, elle laisse l'articulation de ces « briques » à la spontanéité de l'individu compétent qui ne les distingue pas dans sa pratique. Elle efface aussi largement la dimension sociale et culturelle de la connaissance, même quand elle s'avance sur les notions de « compétence collective » ou d'« organisation apprenante », et laisse cet apprentissage au caractère informel des processus de socialisation des collectifs de travail. La méconnaissance porte aussi sur les processus qui conduisent à ce qui est désigné comme connaissance « utile » pour l'organisation qui résulte pourtant d'un processus de maturation et de sélection. Celui-ci plonge ses racines dans l'épaisseur sociale de l'organisation et de la société où elle s'inscrit.

Dans l'ensemble, les organisations maîtrisent très peu leurs propres processus de constitution et de transmission des savoirs. Mais ce qui reste à mon sens non exploré dans les pratiques et l'action sur les savoirs de l'organisation, c'est le jeu des différents type et formes de la connaissance. Alors que dans les organisations et dans le monde de la formation, les différents types de savoirs sont juxtaposés et considérés comme complémentaires, ils sont rarement considérés dans leur opposition ou leur conflictualité potentielle pour l'apprenant ou la personne au travail. Cette opposition et la dialectique qui en résulte apparaissent dans les approches des sciences sociales qui portent sur les processus de transformation du milieu technique ou de transmission des savoirs. L'opposition la plus couramment décrite est celle qui oppose une connaissance « pratique » et une connaissance « théorique », mais qui recouvre aussi le sens commun « abstrait » et « concret ». Elle remonte aux origines de la théorie de la connaissance dans la philosophie de Platon mais aussi d'Aristote⁸⁹. L'opposition court tout au long de l'histoire de la pensée occidentale, et, malgré le renversement de Marx qui rend sa valeur ontologique à la praxis par rapport à la théorie, elle se retrouve dans le champ du travail, entre savoirs professionnels et savoirs scientifiques, scientifique et empirique, tout comme dans le monde de la

⁸⁸ Le cognitif est le niveau du traitement de l'information sous forme de représentation, du calcul, le procédural permet de s'orienter pratiquement d'après des règles de comportement qui organisent le mouvement, le conatif identifie le niveau de la motivation. (Le Boterf, 2001).

⁸⁹ Chez Platon qui oppose le savoir des Idées à la confusion des sens et de l'imagination qui d'ailleurs n'ont pas le statut de savoir. Aristote distingue pour sa part trois champs de l'activité humaine : *theoria* (activité contemplative, scientifique) et ce que nous appelons pratique étant différencié en *praxis* (activité de l'exercice du jugement et de l'action morale) et *poiesis* (activité de production matérielle), mais la connaissance « vraie » que vise le philosophe comme seule digne d'une vie accomplie est identifiée à la connaissance théorique et scientifique.

formation dans l'opposition entre « savoirs théoriques » et « savoirs d'actions » (Barbier, 2011). Même si les différentes théorisations qui la sous-tendent dans la réflexion sur le travail comportent des nuances importantes, elle semble résister aux déconstructions et aux dénonciations qui voudraient l'abolir (Latour, 2011). La remise en question de la distinction entre théorie et pratique est souvent fondée sur la contestation de ses effets en termes de hiérarchie sociale symbolique, notamment entre les professions.

Pour Pierre Bourdieu, la distinction théorie - pratique opère comme un obstacle épistémologique pour les sciences sociales, comme il l'affirme dans *Le Sens pratique* en opposition au structuralisme de Lévi-Strauss (*Le Sens pratique*, 1980). Le concept de pratique sociale permet de relier un ensemble de dimensions qui tiennent à la fois du corps et des représentations, des modes d'agir et de penser qui organisent un groupe en dépassant une opposition théorie - pratique dont le caractère abstrait ne résiste pas à l'enquête sociologique qui sait remettre en question ses propres présupposés. C'est en retrouvant « le sens de la pratique » dans sa différence avec ce qui constitue notre appareillage mental et intellectuel, la « raison scolastique » (Bourdieu, 1997), longuement élaboré par plusieurs siècles de diffusion des modes de pensée et de représentation issus de la pratique scientifique, que nous pouvons espérer restituer scientifiquement les pratiques sociales et objectiver leur fonctionnement⁹⁰. Cependant, on peut en conclure aussi que l'opposition théorie – pratique, à travers la pratique du chercheur, a bien une dimension organisatrice de la pratique sociale dans les sociétés modernes et en particulier dans les pratiques sociales de la sphère du travail et de ses organisations. Quel rôle jouent cette opposition et son dépassement dans la manière de comprendre les processus sociaux dans la sphère du travail ?

Savoirs professionnels / savoir intégré aux machines

On peut suivre d'abord la démarche d'Yvette Lucas qui analyse dans *Le vol du savoir* le processus d'automatisation et d'informatisation dans la construction aéronautique (Lucas, 1989). Je voudrais m'intéresser à la manière dont elle décrit comment les savoirs issus de la pratique ouvrière sont intégrés dans le développement de programmes et de machines outils qui réalisent les pièces autrefois réalisées directement par les ouvriers.

Pour cela, elle distingue les « savoir-faire » et « les savoirs professionnels » par rapport à sa problématique du transfert vers les machines. Les « savoir-faire » sont décrits comme « les pratiques ». Les pratiques correspondant à ce qui peut être transféré à une machine : « cette part

⁹⁰ L'analyse de la société traditionnelle kabyle est une propédeutique à la pratique scientifique en sciences sociales pourrait-on dire, et c'est en tout cas le rôle qu'elle a joué pour Pierre Bourdieu, puisqu'elle lui permet ensuite de revenir toujours à l'hétérogénéité des points de vue entre le scientifique et les individus et groupes sociaux qu'il étudie (Bourdieu, 1980, 1997).

importante attribuée aux savoir-faire est d'ailleurs liée aux formes du travail qui se passent essentiellement en perceptions et en actions » transférée vers la machine qui sera donc dotée « de capacités sensorielles et motrices (...), en apparence homothétiques aux fonctions humaines correspondantes » (*op.cit.*, p.93). Au contraire, les « savoirs professionnels » constituent « des savoirs ouvriers plus complets, plus structurés et plus généraux que les simples pratiques que l'on désigne comme savoir-faire. Savoirs ouvriers qui peuvent constituer une véritable culture ouvrière, apparaissant à la fois comme un patrimoine commun à divers corps de métier et comme un ensemble de corps de connaissances susceptibles d'être transmises et conservées » (*op.cit.*, p.13). Ces savoirs professionnels ne peuvent pas être transférés aux machines directement : « leur transmission ne se fera pas, en fait, vers les machines, mais vers ceux qui conçoivent et agencent ces machines : les ingénieurs, ou les techniciens des branches amont » (*op. cit.*, p.93). Ils sont donc transférables vers des êtres humains. Un certain flou émerge quand elle affirme que, pour autant, cela ne signifie pas que ces savoirs professionnels ne puissent pas être intégrés par les machines : « ... il ne s'agit pas seulement ici de savoir-faire, mais de véritables savoirs professionnels qu'il faut identifier, donc maîtriser, pour les assimiler en vue d'une intégration dans ou d'une simulation par les systèmes mécaniques ». Plus loin, l'auteur est amenée à compléter la description de ces savoirs en évoquant des « dispositions éthiques » distinctes des « savoirs techniques », il s'agit de l'intériorisation d'un certain nombre de valeurs, adhésion à des objectifs considérés positivement, (participer à un projet ambitieux induisant une fierté dans l'acte professionnel accompli), intégration dans le collectif. Ce que certains appellent « savoir-être » (*op. cit.*, p.194). Ainsi sont réintroduites les catégories courantes de la description des savoirs et nous pouvons vérifier que si elles servent à mettre en évidence une certaine complexité des « savoirs professionnels », Lucas échoue à les décrire dans leur spécificité.

La faiblesse de la description de la nature des connaissances en jeu dans le processus décrit comporte donc plusieurs limites. La notion de « savoir professionnel » réservée aux ouvriers et techniciens rend problématique la qualification du savoir des ingénieurs et des cadres, qui est reconnu en passant (*op. cit.*, p.94). Mais c'est le rapport à la machine et donc la question de la subjectivité qui pose le plus problème. La « fonction » peut être commune à la machine et à l'être humain, alors que le « fonctionnement » serait spécifiquement humain (*op. cit.*, p.92). D'autre part, ce qui apparaît comme spécifique à l'humain et qui relève de « la perception et de l'action » est finalement ce qui est le plus facilement transférable aux machines, et dans la même perspective, il ne semble pas vraiment y avoir de savoirs mêmes « professionnels » qui ne soient pas transférables *in fine* vers des machines ou des programmes moyennant une étape plus complexe dans la formalisation et l'encodage. Les catégories qui décrivent les savoirs à l'œuvre au travail ne permettent pas de comprendre véritablement ce qui amène la violence subjective, qui s'exprime par un « vécu de dépossession » (*op. cit.*, pp.94 et 246), ce

qui affaiblit finalement la thèse de la captation ou du « vol » des savoirs. Par contre, la distinction des savoirs professionnels montre que d'autres dimensions y sont incluses, comme la connaissance fine de l'organisation, de l'entreprise et du process. Dans cette perspective, l'introduction de l'aspect collectif autour des dispositions « éthiques » comme dimension présente dans les savoir-faire mais distincte du savoir technique donne une piste de « diversification » de la compréhension des processus liés à la transmission des savoirs. La question est donc celle de leur articulation pour le collectif de travail. La véritable distinction introduite par Lucas est celle de l'opposition entre culture ouvrière et culture managériale, mais elle ne fait pas le lien avec les formes de savoir, elle indique en conclusion que l'enjeu est sans doute la maîtrise de la culture informatique, qui est la base du transfert des savoirs professionnels vers les machines.

Savoirs empiriques / scientifiques

La poursuite de notre réflexion nous déplace de l'usine à l'agriculture des côtes atlantiques. Geneviève Delbos et Paul Jorion présentent dans leur livre sur la transmission des savoirs dans les activités de « la saliculture, de la petite pêche et de la conchyliculture » une réflexion sur la distinction entre savoir scientifique et savoir empirique. Ils donnent un exemple de la confrontation des raisonnements basés sur des modalités de savoir que tout semble opposer (Delbos & Jorion, 1990)⁹¹. Les ostréiculteurs sont intéressés par la possibilité de mieux anticiper le verdissement des huîtres dans les parcs de claires⁹². Dans une démarche analytique et d'étude biologique, les scientifiques arrivent à déterminer que le verdissement provient d'une algue, la « navicule bleue » (identifiée dès 1820). Ils parviennent à isoler le pigment vert (la marennine) qu'elle contient et proposent donc d'en introduire dans les claires, ce qui est refusé par les ostréiculteurs, pour qui l'ajout d'un « produit chimique » ferait perdre le label de qualité. Delbos et Jorion y voient l'opposition entre deux démarches fondées sur deux types de connaissance. D'une part, la connaissance scientifique identifie « en général » la cause de la pigmentation, ce faisant elle contourne le problème des aléas des conditions de chaque bassin de claire (singularité) et n'explique pas le mécanisme de ces variations. La démarche présentée sur cette base ne tient pas compte des conditions de la valorisation du produit pour les ostréiculteurs, qui sont renvoyés de fait à leur savoir « empirique » issu de l'observation et des aléas de la culture comme ensemble de situations singulières. La singularité de ces situations renvoie alors aussi à la singularité des individus par le fait que certains d'entre eux « sentent » le verdissement et d'autres non (Delbos &

⁹¹ Il s'agit au départ d'un rapport pour la direction du patrimoine ethnologique du Ministère de la culture.

⁹² Il s'agit des tentatives d'introduction d'innovations scientifiques dans la conchyliculture, dans l'affinage et les conditions du « verdissement » des huîtres, gage de qualité marchande, mais processus dont le déclenchement est perçu comme très aléatoire, jusque dans les années 70 et 80 (Delbos & Jorion, 1990, 155-160).

Jorion, 1990, 161-164)⁹³. Ces exemples permettent de reprendre les caractéristiques des savoirs empiriques et scientifiques.

La différence apparaît en particulier dans la recherche des causes des phénomènes : le savoir scientifique, suivant en cela les règles de l'expérimentation posées par Bacon et Descartes, cherche à isoler les facteurs qui peuvent avoir une influence sur le phénomène, au contraire, le savoir empirique prend en compte un ensemble de facteurs en interaction et cherche à percevoir des états différents de ce système, évaluant globalement sa composition sans passer pas une démarche d'analyse explicite. Ainsi la science se situe dans une démarche de connaissance sinon « universelle » (terme que reprennent Delbos et Jorion), du moins, dans une perspective qui ne se situe pas directement dans la problématique de résolution des problèmes singuliers. Les auteurs y voient « la séparation radicale du sujet et de l'objet » qui a lieu dans la science dans une conception « objectiviste » sur laquelle elle est construite.

Le savoir scientifique autonomise la démarche de la pensée en s'attachant à la restitution cohérente d'un phénomène dans l'articulation cause-effet. Au contraire, la connaissance du praticien engagé dans l'expérience d'une situation s'établit toujours dans le contact avec l'objet dans lequel la distinction sujet-objet est une virtualité : « Le savoir pratique n'a jamais pu s'offrir le luxe d'être objectiviste » (*op.cit*, p.166). Cette caractérisation à partir de l'opposition entre savoirs scientifiques et empiriques restitue la spécificité des savoirs créés dans l'expérience. La confrontation entre les deux cultures et approches du savoir peut s'y présenter comme une différence d'attitude face à la complexité de l'environnement naturel qui présente un degré d'incertitude tel que la science ne pourra y développer son approche basée sur l'isolement des variables. Le procédé qu'elle privilégie alors est la « réduction de la complexité » par la transformation du milieu naturel en milieu artificiel, dont l'exemple typique est la culture en serre ou l'élevage intensif. Au contraire, l'attitude des artisans vise à rester en contact avec un ensemble complexe de données qui ne peuvent être représentées mais qui sont susceptibles d'un apprentissage, lui-même incertain, par l'imprégnation sensorielle et corporelle du milieu naturel.

Ces formes de connaissances sont-elles propres à la pratique artisanale dans un milieu exposé aux conditions naturelles, alors qu'elles ne vaudraient pas dans le domaine industriel, l'usine se présentant comme un milieu entièrement artificiel et organisé par les procédés étudiés par les sciences ?

⁹³ De même, pour les paludiers, le fait de connaître le seuil du taux de sel qui déclenche la cristallisation du sel, ne répond en rien au besoin des paludiers de savoir quand va cristalliser le sel dans leur « œillet » et comment « régler son eau » compte tenu des particularités du marais et des aléas du temps qu'il fait, humidité, vent, marée, etc.

Activité subjectivante / activité objectivante

Sur un objet d'étude très similaire à celui de Lucas, à savoir le passage à une production automatisée dans l'industrie mécanique, les sociologues Böhle et Milkau saisissent l'opposition des formes du savoir des ouvriers qualifiés autour du concept central d'« activité subjectivante »⁹⁴. Là où Delbos et Jorion constataient l'opposition des savoirs pratiques et des savoirs scientifiques, Böhle et Milkau dénoncent, comme le fait Bourdieu par rapport à la démarche ethnologique, la prégnance d'une forme d'analyse scientifique qui occulte un engagement spécifique de l'ouvrier dans son activité, et qui se fonde sur la convergence entre neuro-physiologie de la perception et approche rationnelle du travail. La première est fondée sur la dissociation entre les sens comme capteurs et le cerveau comme organe du traitement des informations communiqués par les sens. La deuxième voit le travail comme une activité rationnelle, recherche d'un agencement optimal de moyens orientés vers une fin, dissociant conception et exécution, conformément à la vision moderne d'une conception rationnelle du monde, et qui du coup en relaie le caractère normatif et ne se distingue pas au fond du « modèle d'un traitement d'abord cognitif-rationnel de l'information » (*op.cit.*, p.15-16). Une partie de l'activité correspond bien à cette approche rationnelle, que Böhle et Milkau nomment « l'activité objectivante » parce que l'objectivation est au principe de la rationalité. Elle est basée sur trois éléments principaux : « L'action s'oriente d'après des connaissances objectives et d'après des règles valant en général et généralisables. Les connaissances technico-scientifiques forment le cadre et la condition de cette forme d'action. Une perception exacte, objective et en ce sens fiable sont constitutifs de ce type d'action. » (*op.cit.*, p.17). Elle se trouve dans tout ce qui concerne ce qu'on nomme la « prescription » du travail par l'organisation : la planification, les gammes d'usinage... (*op.cit.*, p.54). Mais, comme nous l'avons vu déjà avec les paludiers, cette conception ne rend pas bien compte, voire exclut ce qui relève du lien avec le sensible qui apparaît parfois comme « superflu » ou comme des pertes de temps, voire comme « archaïque », dans la vision rationnelle et par rapport à sa part « objectivante » de l'activité. Il est pourtant nécessaire au fonctionnement du process, notamment pour combler l'écart entre ce que la clinique de l'activité appelle la prescription et le « travail réel ». L'activité subjectivante est décrite par Böhle et Milkau autour de quatre dimensions : la perception sensible, le rapport avec l'environnement, le commerce avec l'environnement et le rôle du sentir. (*op.cit.*, p.22). La première se définit par la centralité du corps et de son engagement dans la perception et la sensation⁹⁵. Il n'y a pas

⁹⁴ Ce concept est connu en France parce qu'il a été repris par Dejours dans sa psychodynamique du travail. Ce dernier a été associé à sa réception et à la traduction de cet ouvrage repéré par des membres du département Etudes de Sécurité et de Fiabilité d'EDF dans le cadre de sa démarche de veille. Leur intérêt a été éveillé par une démarche qui allait à contre-courant des réflexions sur le facteur humain assimilé avant tout à une source d'erreur ; voir la préface co-signée par Claudie Ancelin, Gérard Labadie, Michel Llory et René Montmayeul. voir aussi le livre de Dejours, *Le facteur humain* (Dejours, 1995).

⁹⁵ Les auteurs reprennent la distinction phénoménologique entre ce que la langue allemande désigne par *Leib*, le « corps vécu » ou « subjectif » et le *Körper* qui désigne le corps objectif, biologique.

de distance mais unité avec l'environnement, avec l'objet travaillé, qui est perçu directement à travers l'outil ou la machine, et permet de se fondre dans un rythme commun. Ainsi les ouvriers qualifiés qui pour usiner des pièces de métal utilisent des machine-outil conventionnelles (non numériques et donc laissant un contact direct avec l'objet usiné), décrivent cette activité subjectivante par des expressions comme « l'homme et la machine ne font qu'un ». (*op.cit.*, p.43). L'approche rationnelle opère en fait « une séparation de la perception sensible et de la sensation subjective » (*op.cit.*, p.15). Il y a un « attachement sympathique » à l'environnement qui devient un tout auquel le sujet est relié. L'environnement ou l'objet prennent le caractère d'un sujet avec lequel il est possible d'entrer en relation⁹⁶. Cette sympathie permet d'entrer facilement en empathie avec les objets, de s'y investir subjectivement, et peut aller loin : « on a une sensation de douleur lorsque la machine fonctionne mal » (*op.cit.*, p. 46). Contrairement à un processus rationnel, le moment du passage à l'action n'est pas la mise en œuvre d'un plan précis et d'une méthode qu'il ne s'agit plus que de dérouler. L'objectif et la manière se découvrent dans l'action, par approximation successive entre l'action et ses effets par l'intermédiaire de l'objet intériorisé. Un dialogue qui se passe de mots peut alors s'instaurer dans le travail sur l'objet, à partir du ressenti de la réaction de l'objet à l'action exercée sur lui. Cette attention mobilise une perception globale : « Il faut être présent avec les cinq sens » (*op.cit.*, p.47). Dans ce contact, perception et pensée ne sont pas séparés, tout comme le ressenti n'est pas séparable de l'objet. Ainsi « le sentir est, avec la perception sensible, un facteur important de la prise de connaissance des propriétés et des qualités de l'environnement » (*op.cit.*, p.28). Böhle et Milkau soulignent que c'est ce contact qui lie cette connaissance à l'objectivité de l'objet, qui fonde l'efficacité du geste et « une sécurité d'activité et de comportement subjective » (*op.cit.*, p.28)⁹⁷.

Les deux formes de l'activité objectivante et subjectivante sont en fait complémentaires et en interaction dans la pratique : « elles accomplissent des choses différentes » (*op.cit.*, p.31) ; par contre, c'est bien le regard sur le travail qu'il s'agit de faire évoluer pour reconnaître l'activité subjectivante comme créatrice de connaissance à part entière : « L'action subjectivante a aussi un but de connaissance du monde et essaye d'arriver à une forme d'action qui lui corresponde » (*op.cit.*, p.31). Elle est créatrice d'expérience pour le sujet, ainsi « la connaissance fondée sur le sentir conduit à un savoir-expérience qui repose sur le dialogue actif avec l'environnement, dans lequel les connaissances sont « incorporées » et « rentrent dans la peau » sur la base de l'expérience pratique » (*op.cit.*, pp.28-29). La forme de cette expérience comprend des significations directement liées aux sensations

⁹⁶ A ce sujet, on peut contester la traduction de « Beziehung » par « rapport », alors que relation, qui est la traduction littérale conviendrait mieux, et permettrait de parler de « rapport » à la place de « commerce avec » pour traduire « Umgang mit »...

⁹⁷ Le vocabulaire de l'allemand se prête particulièrement à l'évocation de cette activité subjectivante à travers des expressions que l'on renoncera ici à traduire comme : « sich einlassen », « sich einfühlen », man muss sich « in die Materie hineinknien », ou bien « miteinander-Umgehen » entre objet et sujet ou encore la « Gegenstandsbezogenheit ».

éprouvées dans l'activité. C'est en ce sens que sensibilité et cognition sont indissolublement liées dans l'activité subjectivante qui n'est pas une activité inconsciente, mais perçue comme « vécue », en contact avec « un fond dans lequel celui qui agit puise, qu'il tient «prêt» (*op.cit.*, p.30). En retour, cette expérience, il faudrait dire cette mémoire incorporée peu à peu, constitue l'activité, se sédimente dans des « tours de main ». Böhle et Milkau notent aussi la réciprocité du processus de l'activité subjectivante entre l'objet et le sujet puisque « les formes de l'activité réagissent sur le sujet. Le rapport avec l'environnement extérieur est donc en même temps un rapport avec le sujet lui-même » (p.30). C'est ce qui lui permet de former ses compétences, mais c'est aussi ce qui relie l'activité aux « états psychiques-émotionnels » de l'individu.

Les auteurs ne développent pourtant pas ce lien dans l'exposé théorique de leurs résultats sur l'activité subjectivante mais dans ce qu'ils repèrent comme « effets sur l'ouvrier ». L'activité subjectivante « saisit la personne dans son ensemble, et de ce fait concerne aussi directement son état psychique émotionnel. (...) on ne sait pas seulement qu'on maîtrise la machine, par exemple, on se sent également sûr de soi ; on ne porte pas seulement une responsabilité, on se sent responsable, on est engagé émotionnellement, affectivement ». Les aléas de la production affectent l'ouvrier, comme les réussites, même si le moment de l'activité amène à une « neutralisation » des émotions qui peuvent aussi empêcher l'activité subjectivante (*op.cit.*, p.63). S'il y a quelque chose comme « l'amour du métier », Böhle et Milkau précisent bien que l'investissement subjectivant dans le travail n'est pas un désir libre, mais constitue une nécessité pour l'ouvrier, ce sans quoi il ne peut tout simplement pas réaliser ses tâches. Pour poursuivre l'approfondissement et les implications du lien affectif dans la connaissance, nous allons revenir dans un domaine professionnel où « l'objet » n'est plus une chose « inerte » mais un animal vivant.

Savoirs affectifs / savoirs réifiants

Michèle Salmona étudie les savoirs et leur transmission chez des éleveurs. Elle parle de « savoirs affectifs », où l'on reconnaît les traits du savoir pratique ou de l'activité subjectivante en particulier dans le rapport aux bêtes (Salmona, 1994)). Le soin apporté aux animaux marque néanmoins la spécificité du rapport au vivant. Salmona décrit la même source sensible du savoir de l'éleveur, attentif par tous ses sens aux signes que manifeste le troupeau aux différents moments de l'activité. L'attention développée est continue plutôt que constante, et le lien est permanent entre activité et perception, au moment de la traite comme dans la présence pendant que les bêtes paissent. Comme pour le travail d'un objet, l'élevage suppose des temps « sans faire » où l'observation joue un grand

rôle, et nécessite en particulier le silence⁹⁸. L'ouïe, l'odorat, le toucher, la vue sont d'ailleurs mobilisés moins par des signes précis à détecter concernant l'état et la santé des bêtes, que par l'image globale qu'il permettent d'abord de former du troupeau, par une sympathie plus générale qui permet de détecter des variations annonciatrices parfois très ténues : « ils sont sensibles au paysage sonore dans son ensemble » (*op.cit.*, p.49). On retrouve aussi dans le geste du soin, lors d'un vêlage par exemple, une mobilisation empathique qui guide le geste et qui vient compléter les notions scientifiques acquises concernant la physiologie de la bête ou même les gestes techniques eux-mêmes. Leur efficacité ne peut reposer, comme pour l'usinage des pièces, sur la seule mise en œuvre d'une méthode, l'écart entre prescrit et réel est ici peut-être encore plus sensible parce que mis au contact du vivant dont la singularité apparaît de manière plus évidente.

Michèle Salmona insiste aussi sur le fait que ces savoir-faire reposent nécessairement sur un engagement subjectif. Elle analyse leur condition de possibilité comme étant reliée directement à la capacité affective, et non plus seulement sensible, dont les deux mécanismes sont pour elle l'identification et la projection, termes empruntés sans beaucoup plus d'explication à la psychanalyse. « ...quand l'éleveur ne s'identifie en rien à l'animal, ne projette sur la bête aucune de ses craintes, de ses désirs, de ses savoirs proprioceptifs et traite la bête comme une masse inerte ou une chose, un certain nombre de perceptions lui font défaut » (*op.cit.*, p.75). Il s'agit là aussi d'un véritable travail sur soi, puisque comme elle le fait remarquer, une projection excessive de ses propres angoisses - angoisse de mort en particulier - peut aussi perturber l'attention et le geste de l'éleveur, par exemple la confrontation aux « peurs concernant l'intervention avec ou sans outils à l'extérieur ou à l'intérieur du corps de l'animal » comme « les accouchements, les autopsies ou les piqûres ». (*op.cit.*, p.137). Là aussi il y a une réciprocité, puisque les bêtes perçoivent l'état psychique de l'éleveur et peuvent « résister » à son soin. Ainsi « le bon éleveur est celui qui met en place des mécanismes de projections et d'identification *bien tempérés*. » (*op.cit.*, p. 77). Michèle Salmona recense quelques fonctions du troupeau comme surface de projection : « refuge-passion », objet de pouvoir, troupeau de « collection », objet d'un soin méticuleux, ou aussi « jeu intellectuel » et terrain d'expérimentation (*op.cit.*, p.151).

Le travail avec et sur le vivant confronte directement aux « épiphanies » de la vie et donc aux angoisses liées à la mort, comme aux joies de participer à l'expansion de la vie avec les naissances et la croissance du troupeau. L'investissement psychique nécessaire sous les formes de l'identification et de la projection produit des connaissances qui mobilisent l'imagination : se représenter « ce qui se passe

⁹⁸ C'est un point qui me semble compléter l'activité subjectivante décrite sur l'usinage : le besoin d'observer montre que celle-ci ne se fait pas toujours au cœur d'une action frénétique, mais qu'elle a besoin de distance avec l'objet, comme l'indique l'exemple du tailleur de pierre, mais également les temps de contrôle visuel direct des pièces usinées, sur des temps certes moins longs que celui dont dispose l'éleveur dans ses pâturages.

à l'intérieur des bêtes » pour intervenir justement et prolonger les perceptions du visible à l'invisible ; l'imagination prend ainsi une dimension heuristique qui soutient l'action. Mais il y a aussi une dimension imaginaire forte, le vivant étant aussi un support du métaphysique et du surnaturel, il y a une « relation démiurgique » (*op.cit.*, p.80) qui colore l'investissement subjectif des bêtes et contribue à soutenir la connaissance du troupeau, qui prend sens dans ces figures. Ces dimensions sont totalement ignorées des approches scientifiques et de la formation alors qu'elles font partie intégrante, selon les enquêtes de Salmona, de la condition d'éleveur et du rapport qu'il développe avec son environnement.

L'apport de cette approche dans notre perspective est de repousser un peu plus loin encore la recherche de formes de connaissances mobilisées dans le travail par l'opposition avec les conceptions objectivistes du savoir. Elle pousse l'opposition à son degré maximum, en franchissant des limites épistémologiques établies, tirée ici par l'objet vivant. On a ici une conception qui affirme l'existence d'un savoir affectif, Salmona y insiste assez, mais cette formulation reste rare dans les approches du travail, même dans les théories qui ont une approche psychanalytique souvent beaucoup plus développée et étayée que celle-ci, comme dans l'approche du « rapport au savoir »⁹⁹. On y trouve plutôt l'idée que l'affect est une condition pour apprendre, s'approprier un savoir, et non un savoir en tant que tel. La notion de rapport au savoir permet de formuler ce qui influence ou se joue dans la confrontation d'un sujet à des savoirs préétablis, dispensés dans l'enseignement scolaire (qui est l'objet de la recherche du laboratoire). Plus qu'aucun autre, le savoir affectif est au cœur de l'activité subjectivante et constitue sans doute le noyau dur des connaissances pratiques dont la forme est la plus éloignée des formes de connaissance discursive des sciences et des techniques orientées par la rationalité.

La connaissance tacite

Pour conclure la présentation de cette série d'opposition indiquant la nature des savoirs mobilisés dans l'activité professionnelle, il faut revenir sur l'opposition sous-jacente qu'elle semble porter à travers les cas que nous avons cités, à savoir celle d'une opposition sociale bien établie, entre savoirs intellectuels - abstraits, des scientifiques ou des conseillers techniques, et corporels - concrets, des ouvriers ou des éleveurs, qui sous-tendrait et pourrait même recouvrir la distinction entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Effectivement, comme le notent les différents auteurs sur lesquels je me suis appuyé, les « intellectuels » - ingénieurs, conseillers techniques, et parfois formateurs - ne possèderaient pas ces savoirs parce qu'ils n'ont pas de pratique du travail « physique » au contact d'un

⁹⁹ Telle que développée par l'équipe du Centre de recherche Education Formation (CREF) de l'Université Paris-X-Nanterre, par Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Françoise Hatchuel notamment.

objet ou d'un environnement matériel¹⁰⁰. Or ce que montre clairement le concept de savoir tacite tel qu'il est développé par Michael Polanyi¹⁰¹ dès les années cinquante, c'est que le savoir tacite peut être indifféremment issu d'une pratique « manuelle-concrète-matérielle » ou « intellectuelle-théorique-immatérielle »¹⁰². Or, c'est d'abord à propos de la connaissance scientifique qu'il développe son approche de la connaissance tacite. Selon lui, la conception du savoir scientifique appliquée à lui-même conduit à une méconnaissance de sa nature et des ressorts de son développement, centrée sur l'idéal de distance et de « détachement » qui serait à la base de ce savoir, et de là à une compréhension erronée de la connaissance humaine en général¹⁰³. Au contraire, toute démarche de connaissance est pour lui sous-tendue par un « coefficient personnel », qui inclut la mobilisation de dimensions sensibles, affectives : intérêts, passions, et qui seul garantit l'évaluation (*appraisal*) de la validité et de la consistance du savoir mais aussi la création de savoirs nouveaux¹⁰⁴. Le principe de la connaissance tacite repose sur quelques principes, dont le plus important est que « we know more than we can tell » (Polanyi, 2009, p.4). Il revient à dire que toute formalisation est forcément réduite, abstraite par rapport au réel qu'elle représente, en particulier dans le langage. Il reste de l'« ineffable », par exemple, on peut reconnaître un visage sans pouvoir le décrire précisément. L'être humain connaît par une activité de formation de la réalité, à l'exemple des travaux de la Gestalt qui met cette activité en évidence. Qu'elle soit théorique ou bien pratique, toute connaissance est une mise en forme. L'originalité de Michael Polanyi est de proposer une explication du fonctionnement du savoir tacite.

Pour expliquer sa théorie, il prend néanmoins des exemples pratiques, celui de l'apprentissage du vélo. Nous pouvons reprendre l'exemple de l'ouvrier évoqué ci-dessus qui perçoit la pièce à usiner à travers les sensations qu'il a au contact non pas de l'objet mais de la machine, alors que c'est bien la pièce qu'il perçoit... Dans ce phénomène, les sensations procurées par la machine sont utilisées pour entrer en contact avec l'objet, mais elles sont reléguées au second plan. Il y a une différence entre les

¹⁰⁰ Un grand nombre de démarches d'analyse du travail se donnent d'ailleurs pour mission implicite de valoriser les savoirs tacites que nécessite l'activité dans sa complexité sous-estimée.

¹⁰¹ Moins connu en France que son frère Karl Polanyi, il est d'abord chimiste de profession, et se tourne ensuite vers la philosophie des sciences. Son point de départ est une interrogation sur le lien entre science et politique, face au refus d'un développement autonome de la science dans le monde communiste où elle est soumise au politique, et la critique de la conception positiviste comme connaissance « détachée » de l'individu. C'est ce qui l'amène à produire une théorie alternative du savoir scientifique en interrogeant les bases qui le fondent dans son maître-ouvrage : *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy.*, publié en 1958.

¹⁰² (Polanyi, 2009). Il reproduit des conférences de 1966 qui présentent une synthèse de sa théorie, en précise les points saillants et met en valeur le concept de connaissance tacite (*tacit knowledge*).

¹⁰³ « We are approaching here a crucial question. The declared aim of modern science is to establish a strictly detached, objective knowledge. Any falling short of this ideal is accepted only as a temporary imperfection, which we must aim at eliminating. But suppose that tacit thought forms an indispensable part of all knowledge, then the ideal of eliminating all personal elements of knowledge would, in effect, aim at the destruction of knowledge. The ideal of exact science would turn out to be fundamentally misleading and possibly a source of devastating fallacies ». (Polanyi, 2009, p.20)

¹⁰⁴ Ceci nécessiterait bien sûr un développement important : la seule partie consacrée aux composantes tacites de la connaissance s'étend sur 180 pages autour des 3 entrées : articulation, passions intellectuelles et convivialité (69-249), et surtout une traduction en français...

sensations conscientes qui viennent de la machine et le pouvoir de parler de l'objet que leur donne l'esprit. Polanyi parle d'une intégration fonctionnelle de deux termes – « proximal » : la machine - et « distanciel » : la pièce¹⁰⁵. Le principe de la connaissance tacite, et de la connaissance tout court, est d'intégrer ainsi parfois un très grand nombre d'intermédiaires présents à la conscience mais non à l'attention consciente. C'est un raccourci non-conscient qui nous met en contact avec les choses à partir de nos propres ressources.

Polanyi donne un rôle central au corps comme ce « premier intermédiaire », qui interprète ses propres sensations du contact de la machine elle-même pour « toucher » la pièce à usiner, en tant que terme « proximal » de tout savoir : « Notre corps est l'instrument ultime de tout notre savoir externe, qu'il soit intellectuel ou pratique. Dans tous nos mouvements éveillés, nous nous reposons sur notre conscience de contacts de notre corps avec les choses extérieures à nous pour être attentifs à ces choses. Notre propre corps est la seule chose dans le monde que nous ne percevons jamais comme un objet (dont nous ne faisons jamais l'expérience en tant qu'objet), mais que nous percevons toujours dans les termes du monde auquel nous prêtons attention à partir de notre corps. C'est en faisant cette utilisation intelligente de notre corps que nous le percevons comme étant notre corps, et non une chose à l'extérieur ». (Polanyi, 2009, p.15-16 – trad. DF). Le guide de l'action est donc bien un affect, un sentiment, d'écart ou de proximité, qui se traduit immédiatement en satisfaction ou insatisfaction et oriente le cours de l'action. Les sensations du contact avec la machine font sens par rapport à l'objet du travail, mais elles n'ont pas de sens en elles-mêmes. Du côté de l'objet, l'ouvrier ne sent pas isolément des « traits particuliers » provenant par exemple des différents sens : vue et ouïe dans ce cas, mais un objet « complet », la pièce à usiner et la conformité du processus d'ensemble par rapport à son objectif. L'acquisition du savoir tacite se constitue comme intégration progressive de traits dans une figure d'ensemble qui en donne le sens. Il se constitue donc « par expérience » dans l'éprouvé de l'action et « en expérience » comme figure globale disponible pour l'intégration en retour des gestes qui permettront de la restituer dans d'autres conditions. La démarche de connaissance comme perception d'un tout nécessite un engagement de la personne qui se traduit par une autre caractéristique du savoir tacite : l'immersion (*indwelling*) (Polanyi, 2009, p.17). Polanyi insiste sur le fait que son concept d'immersion rend mieux compte du mouvement du savoir tacite que la simple « empathie », pour décrire le processus d'intériorisation de l'objet extérieur en soi, alors que l'empathie insiste plutôt sur le mouvement de projection. Ainsi comme pour l'activité subjectivante, l'immersion est le moyen par excellence de l'apprentissage, et celui-ci s'applique pour Polanyi aussi

¹⁰⁵ Polanyi donne l'exemple de l'aveugle qui utilise les sensations procurées par sa canne pour interpréter les objets qu'il rencontre sur son passage et qui font l'objet de son attention.

bien aux aspects matériels qu'immatériels, comme les « structures morales de la société » que l'immersion permet d'appréhender sans réflexion¹⁰⁶.

La connaissance tacite a les mêmes caractéristiques que l'*habitus* défini par Pierre Bourdieu comme ensemble d'attitudes incorporées. On comprend qu'il soit à la fois personnel et singulier parce qu'il intègre l'histoire de l'individu - chacun a sa propre connaissance tacite - et social parce que l'individu intègre ses connaissances par immersion dans le milieu social et l'environnement. A la différence de l'*habitus*, qui est plus souvent compris comme lié aux situations sociales dans lesquels se découvrent les rapports sociaux, la connaissance tacite indique aussi ce qu'il en est de l'activité et du rapport avec les objets du travail. On peut donc comparer le concept de connaissance tacite avec celui de connaissances issue de l'activité subjectivante, et reprendre sur cette base la question de l'extension possible de cette dernière aux activités sur des objets abstraits, en posant la question de la place du corps dans ce cas de figure.

Formes du savoir, subjectivité et rapport social

Les analyses présentées attirent l'attention sur des différences dans les types de savoir et les manières de connaître dans l'activité de travail, en nommant des formes qui ont en commun de se différencier ou de s'opposer à des savoirs issus d'une démarche rationnelle et objectivante : le savoir « rationnel – objectivant » s'oppose à un savoir « empirique - subjectivant ». Elles se distinguent par la distance entre sujet et objet, recherchée dans l'approche rationnelle – objectivante, qui privilégie la prise de distance et l'objectivation du matériau, de l'objet ou de l'environnement de la pratique professionnelle, c'est-à-dire son appréhension dans une démarche qui isole des traits pour les analyser. La distance semble comme abolie dans l'approche empirique – subjectivante, qui permet au professionnel d'organiser son action à partir d'une appréhension globale, intuitive, empathique de son matériau dans un mouvement subjectif du travailleur qui investit l'objet du travail, s'identifie à lui, l'intériorise et qui s'immerge en lui.

Dans leur enquête sur le passage de l'usinage manuel à l'automatisation, Böhle et Milkau montrent comment le passage à des machines à commandes numériques perturbe fortement les ouvriers dans leurs repères corporels qui ne permettent plus la même activité subjectivante qu'avec les machines conventionnelles. On peut comprendre le sentiment de dépossession éprouvé dans la même circonstance par les ouvriers de l'aéronautique étudiés par Lucas, comme un empêchement de s'immerger dans l'objet par les voies habituelles. La description que font les sociologues allemands de ce changement permet de refaire le lien avec la thèse de Polanyi selon laquelle l'opposition entre les

¹⁰⁶ « To interiorize is to identify ourselves with the teachings in question, by making them function as the proximal term of a tacit moral knowledge, as applied in practice. This establishes the tacit framework for our moral acts and judgments. » (*op. cit.*, p.17).

deux formes de savoirs doit être envisagée aussi bien pour une activité de connaissance abstraite que concrète. La machine est programmée et effectue les mouvements à leur place, les protections de sécurité empêchent la continuité du contact visuel. Böhle et Milkau, interrogeant les ouvriers après la mise en service de ces machines, soulignent que ceux-ci ont reconstitué une partie des « moyens » de cette immersion dans l'activité et de contact avec la pièce usinée, mais qu'ils continuent de chercher un contact visuel en enlevant le capot de sécurité par exemple, ce qui évidemment pose problème. Mais les auteurs indiquent aussi que les moyens de l'immersion et du contact avec l'objet se sont déplacés, et que les ouvriers doivent faire appel à l'imagination pour « combler » le déficit de perceptions directes, et se représenter « ce qui se passe dans la machine ». On peut rapprocher cela du processus décrit par Salmona pour que l'éleveur se représente « ce qui se passe à l'intérieur de l'animal ».

Ainsi on passe d'une activité de sensation dans l'immersion au contact de l'objet de la connaissance, à une appréhension de l'objet par l'imagination, en son absence partielle ou réduite pour le sens. Ce qui change, ce n'est pas l'image interne de l'objet que l'ouvrier constitue, mais la « réponse » que l'objet travaillé lui renvoie. Dans le cas de l'automatisation, cette réponse est réduite du point de vue sensoriel. On peut penser ce qui se passe en l'absence réelle de l'objet : l'ouvrier doit imaginer les réponses de l'objet, et reconstituer le dialogue en lui par simulation. Ainsi l'activité peut mobiliser dans des situations différentes des parts plus ou moins importantes de sensations ou de représentations de l'imagination, selon le type d'objet et les moyens d'entrer en contact que nous avons. Il semble que pour Polanyi, le scientifique ait recours à la même activité, à partir d'objets plus ou moins abstraits, y compris des concepts. Faire un calcul, c'est produire en soi les objets symboliques que sont les chiffres, et les mettre en rapport selon une règle qui produit un effet dans l'esprit du sujet. Le mouvement est donc continu pour le psychisme, selon l'objet auquel il est confronté. A partir du moment où le soi et l'objet sont mis en contact dans l'immersion, ce « doublet » peut alors se déplacer par degré sur l'échelle d'un dedans/dehors « objectif » ou visible (la pièce à usiner ou un calcul à effectuer), en tant que réalités qui se différencient selon leur degré de matérialité mais pas dans le rapport que le sujet entretient avec eux.

Si l'activité subjectivante, la connaissance tacite, le savoir d'expérience sont des modalités qui font appel à une intériorité corporelle, non-rationnelle ou scientifique, celle-ci est entendue de manière très différente selon les auteurs. Polanyi parle de personnes, et écarte le terme de « subjectif » parce que la connaissance tacite participe aussi à l'objectivation, et qu'elle est « réaliste ». Il utilise aussi le terme d'identification, mais dans un sens non psychanalytique¹⁰⁷. Böhle et Milkau se situent en tant

¹⁰⁷ Il critique explicitement la psychanalyse dans une note de *Personal Knowledge* sur l'intériorisation par le moi des contraintes sociales comme base de la personnalité morale et la conception de sublimation (Polanyi, 1958, p. 309).

que sociologues, mais se démarquent d'une sociologie de l'action rationnelle qui a contribué à ignorer « l'activité subjectivante ». Le registre de la subjectivité apparaît bien mais reste dans des limites qu'ils énoncent d'ailleurs clairement : « Notre analyse ne s'oriente pas cependant vers les processus intrapsychiques, les dispositions subjectives et les fondements organiques de la perception sensible. Au centre se trouve bien plutôt le lien entre la perception sensible d'un côté et la structuration de l'action de l'autre » (op.cit., p. 22). On perçoit au-delà de la clarté du positionnement épistémologique l'importance d'affirmer que la connaissance issue de l'activité subjectivante n'est pas irrationnelle, qu'elle est pertinente pour appréhender le réel et agir concrètement. Il s'agit donc d'une sociologie de l'action revisitée à l'aide de la phénoménologie de Merleau-Ponty. De manière moins précise, Delbos et Jorion n'emploient pas de termes spécifiques à une discipline. Leur démarche ethnographique s'appuie sur une culture commune des humanités. Ils mobilisent néanmoins des catégories qui évoquent plutôt la phénoménologie, en particulier la notion de rapport au monde ; la psychanalyse est utilisée de manière allusive sans constituer une référence pour la connaissance. Au contraire, Salmona s'inscrit explicitement dans une conceptualisation psychanalytique en recourant aux concepts d'identification et de projection et en mettant en évidence de la dimension affective dans le rapport du professionnel à l'objet de son activité. On peut regretter cependant que l'étayage théorique soit très peu développé dans son livre. La dimension collective et sociale des savoirs n'est évoquée que par Delbos et Jorion et Salmona qui décrivent les conditions de la transmission des savoirs dans ces activités relevant de l'agriculture et non du monde industriel, à travers la socialisation primaire, au sein de la famille.

Les formes de savoirs ont été ainsi repérées et caractérisées dans des oppositions construites différemment selon les auteurs, mais tous affirment une hétérogénéité de nature entre des savoirs qui se confrontent dans la pratique. Cette opposition peut se situer entre des démarches de connaissance différentes ou entre les acteurs porteurs de l'une ou l'autre démarche. La nature des savoirs joue un rôle dans les rapports sociaux professionnels, dans la mesure où ils servent de point d'appui pour l'action et dans leur interaction. Il semble y avoir un rapport de pouvoir, puisque la démarche rationnelle-objectivante est plutôt portée par des scientifiques ou des cadres, alors que l'autre est le fait d'artisans, d'agriculteurs, d'ouvriers à propos de leurs objets : la pièce à usiner, le marais salant et le troupeau. Ce type de savoir serait sous-estimé ou rendu invisible par une approche fondée sur une mise en œuvre de la rationalité scientifique ou instrumentale, comme les modifications du verdissement des huîtres proposées par des scientifiques ou la décision de passer à d'autres types de machines automatisées qui émane du bureau des méthodes et des ingénieurs de production. Ainsi la forme rationnelle-objectivante du savoir semble faire retour sur une activité guidée par la forme empirique-subjectivante. Comment comprendre ce phénomène ?

Auteurs	catégorie de connaissance		statut de l'objet et rapport à l'objet		Théorie de référence
Delbos et Jorion	Empirique	Scientifique	Objet dans son contexte pratique	Objet décontextualisé	Anthropologie, philosophie, (psychanalyse)
Böhle et Milkau	Activité subjectivante	Activité objectivante	Objet perçu senti	Objet à distance du sujet	phénoménologie Merleau-Ponty
Salmona	Vivant	Réifiant	Objet perçu comme un tout, en lien avec l'imaginaire	Objet pris en lui-même, par rapport à la science ou à la gestion	psychanalyse
Polanyi	Tacite	(Explicite)	Objet concret ou abstrait perçu comme un tout, immersion, «raccourci perceptif»	Objet concret ou abstrait perçu à distance du sujet, objectivé	M. Polanyi

Tableau récapitulatif des types de connaissance analysées

3. Rationalité et clivage des modes de connaissance

Après avoir suivi les auteurs précédents pour montrer l'existence de types de connaissances hétérogènes, donc de rapport au réel différents, que j'ai choisi de signifier comme une différence de « nature », il me semble important de comprendre d'abord comment cette opposition est construite, puis comment s'opère le passage d'un point de vue subjectivant, qui est logiquement premier, à un point de vue objectivant sur l'objet du travail. Le premier point est soutenu par la démarche de Böhle qui poursuit dans la voie ouverte la mise en évidence des concepts d'« activité subjectivante » et « objectivante ». Il questionne la prééminence de la forme de l'action rationnelle orientée vers une fin (*zweckrationales Handeln*) d'après sa dénomination par Weber et le clivage dont elle est porteuse entre les modalités de la connaissance. Il y voit aussi la raison du paradoxe relevé ci-dessus qui veut que le retour de la subjectivité dans le mouvement de subjectivisation prend (paradoxalement ?) la forme d'une plus grande objectivation de l'activité et d'une auto-rationalisation des conduites du sujet au travail (Böhle, 2002, p.106). Pour éclairer le second point, je prolonge sa réflexion sur la progression

de l'activité objectivante en mettant en évidence le rôle de l'explicitation de l'activité du sujet dans ce mouvement.

Les deux faces de l'agir rationnel en finalité

Max Weber développe son concept d'agir rationnel en finalité comme caractéristique de l'action au travail, qui se décline en raison planificatrice, stratégique et instrumentale. Weber voit bien dans le développement de la rationalité au travail, dans la bureaucratie ou dans l'Organisation Scientifique du Travail (OST), une mise en coup réglée des facultés psychiques et corporelles du travailleur au service de la raison économique, la machine représentant selon lui la « boîte de la sujétion du futur » (*das Gehäuse jener Hörigkeit der Zukunft*). Elle produit la « désobjectivation » du travail dans le sens d'une réification comme le dénonceront par la suite les sociologues d'inspiration marxiste comme Adorno puis Habermas sous l'étiquette de la « rationalité instrumentale ». Par contraste avec ce qui semble être devenu entretemps la forme unique de l'action rationnelle en finalité, Böhle fait remarquer qu'elle est aussi, voire surtout, liée chez Weber à l'activité marchande, qui suppose un sujet autonome dans son activité d'acquisition et de vente sur le marché, libéré des liens de domination statutaire et du corporatisme féodal. Böhle y voit un premier point d'explication au fait que la subjectivisation produise une rationalisation parce qu'elle s'inscrit bien dans la même source de la rationalité en finalité, mais non sous la forme planifiée privilégiée dans la bureaucratie ou le taylorisme¹⁰⁸. De là vient pour notre auteur que la rationalité en finalité orientée comme activité de marché produit également la désobjectivation (*Entsubjektivierung*) et l'objectivation (*Objektivierung*), même s'il note que les formes en sont plus difficiles à distinguer dans l'action autonome où s'exerce un auto-contrôle (*op.cit.* p.110). Les deux formes de rationalité ont des points communs d'après les textes de Weber. D'abord, la régulation opérée par l'entendement doit être soustraite à « l'influence des sentiments, des impressions subjectives, des passions », il faut séparer la rationalisation de l'agir, de l'agir par affect ou par émotion, et de leur « arbitraire ». Deuxièmement, la planification de l'action est un moment incontournable des deux formes parce qu'il faut penser et décider avant d'agir, à partir de la connaissance que l'on a de la situation, cette pensée se démarquant là aussi de l'affect comme de la tradition. Le troisième point commun est la relégation du corps et des sens au rang secondaire de ressources nécessaires à l'agir, leur production n'étant pas interrogée par Weber. Enfin, la perception sensible n'est pas valorisée, tout comme les sentiments et les impressions subjectives, elles sont considérées surtout comme des sources d'illusion et d'erreur. Mais c'est aussi tout un pan des

¹⁰⁸ « Agit selon la rationalité en finalité celui qui oriente son action d'après la finalité, les moyens et les conséquences, et cela en pesant les moyens par rapport aux fins tout comme les moyens par rapport aux conséquences, et finalement les différents moyens possibles entre eux ». (Weber, 1964, p.18, cité par Böhle, *op.cit.* p.110).

« processus de pensée » (*geistige Prozesse*) qui disparaît avec les affects et les sensations, pour autant qu'ils ne s'inscrivent pas dans le « modèle de la pensée logique-analytique », à savoir « la pensée associative, imaginative, contemplative et intuitive, tout comme la connaissance par empathie et reconstitution subjective (*subjektiver Nachvollzug*) qui sont dévalorisées, et considérées non seulement comme « non-rationnelles » mais comme « irrationnelles » » (*op.cit.*, p.112). L'action est donc ancrée sur un type de connaissance qui en devient la mesure hors de laquelle on ne s'aventure pas sans danger. La légitimité de cette partition et de ce clivage de la pensée s'appuie sur les sciences de la nature, et encourage la scientificisation des pratiques sociales. L'idéal-type de l'action rationnelle que décrit Weber reflète bien les tendances historiques qu'il relève dans ses enquêtes.

Böhle tire aussi de la réflexion de Weber le constat que la rationalisation de l'action ne se développe pas sous la contrainte directe de l'économie, mais parce qu'elle s'applique bien à ce qui se laisse abstraire et formaliser, et plus difficilement à ce qui reste fortement qualitatif comme les affects et les sensations qui n'échappent pas pour autant complètement à l'agir rationnel en finalité. Ainsi, le mouvement de rationalisation est lié à la possibilité de l'objectivation qui crée un clivage au sein du sujet entre ce qui, de lui, peut être objectivé et ce qui ne peut pas l'être¹⁰⁹. « L'action rationnelle en finalité peut être dite « une action objectivante » en ce sens. La subjectivisation pousse plutôt les acteurs à adopter le cadre de l'action rationnelle en finalité et, en ce sens, elle fait progresser la rationalisation et l'objectivation, qui s'étend au domaine des perceptions et des affects jugé jusque là peu accessible.

Le clivage des modalités du connaître

Böhle propose d'élargir ce qui a été identifié dans le domaine politique et culturel comme progression du contrôle sur le corps et le refoulement des affects, au domaine de la connaissance qui a subi le même type de contrôle, en excluant tout ce qui peut s'opposer ou résister à l'objectivation. Un clivage est mis en œuvre entre « une perception sensible utile à la connaissance « correcte » des choses d'un côté, et de l'autre, une « sensualité » (*Sinnlichkeit*) tournée vers la simple satisfaction des besoins et l'expérience vécue subjective » (*op.cit.* p.116-117). Il faut donc proposer une conception de la subjectivité alternative, et de ce qui peut valoir en tant que savoir. Le sociologue se réfère à plusieurs sources philosophiques et psychologiques (Merleau-Ponty, Polanyi, C. Taylor, Dreyfus, H. Schmitz, Arnheim), mais aussi à son propre travail sur l'activité subjectivante pour rouvrir une perspective de la connaissance étouffée dans le modèle de la rationalité formelle.

¹⁰⁹ « Sont clivés et exclus les sentiments, impressions subjectives, besoins, perceptions sensibles et processus mentaux non-objectivables, comme les formes d'actions qui ne peuvent être comprises dans une approche systématique rationnelle ou d'après le principe « d'abord penser et planifier, puis agir » ». (*op.cit.*, p.114).

Les caractéristiques de cette connaissance plus proprement subjective que nous avons décrite dans notre précédent chapitre à travers les oppositions des formes de savoir comprennent les éléments suivants. Il y a la prise en compte d'une perception globale et complexe fondée sur l'engagement corporel par les sens, les modalités associatives et imaginaires de la pensée et de la mémoire, le fait que les processus mentaux de la pensée sont inclus dans une action dialoguante avec les sujets autant qu'avec les objets, ce qui se retrouve dans l'empathie et la compréhension intuitive qui sont aussi des formes de cette connaissance non rationnelle. Il souligne que « les sentiments et les sensations subjectives sont partie intégrante de ces formes de la perception sensible, de la pensée et de l'action pratique » (*op.cit.*, p.119). La question est pourtant bien de savoir pourquoi les modalités rationnelles prévalent dans l'organisation du travail et la technique, et pourquoi dans la subjectivisation du travail, on constate une transformation de l'activité subjectivante en activité toujours plus tournée vers l'objectivation.

L'objectivation de l'activité ne passe plus seulement par l'imposition de l'extérieur d'une forme objectivée de l'action et du savoir comme dans le taylorisme. Sa diffusion repose bien plus sur des cadres ou prescriptions qui conditionnent l'activité et conduisent ou contraignent à une auto-objectivisation de sa propre activité par l'agent sous la forme d'une « auto-performance » au sens d'une « performance sur soi » (*Eigenleistung*). La subjectivisation ne repose plus seulement sur la capacité à subjectiver les informations par leur interprétation, leur recontextualisation, etc., bref le travail de re-singularisation qui permet aussi de compenser les insuffisances du système face aux aléas par la mobilisation des savoirs d'expérience (savoir tacite). Elle repose aussi sur le développement de la capacité à « transformer soi-même sa propre activité subjectivante en activité objectivante » (*op.cit.*, p.121), et par là de « transformer leur savoir implicite en savoir explicite », selon la formulation que Böhle emprunte aux techniques du « management du savoir ». Cette piste est simplement évoquée par l'auteur, qui concentre son attention sur la progression « culturelle » du modèle rationnel de la connaissance sur laquelle nous reviendrons. Or il me semble qu'elle contient une clé « formelle » du développement des formes d'emprise de l'objectivation sur le travail tout autant que de l'auto-objectivation et du clivage des connaissances.

Chapitre 3 : L'emprise de l'explicitation

1. Du tacite à l'explicite, genèse formelle de l'objectivation

La distinction entre savoir tacite et explicite s'est développée à la suite de l'œuvre de Polanyi, le savoir explicite supposant l'extériorisation du savoir tacite par son passage à une forme symbolisée dans un code, discours ou autre forme abstraite. Je fais l'hypothèse que le changement de nature constaté entre ces savoirs est issu d'un changement de forme dû au processus d'explicitation. Il s'agit d'explorer l'hypothèse selon laquelle l'opposition de nature des modalités objectivante et subjectivante du connaître est le produit du processus d'explicitation. L'explicitation accomplit un passage d'un état subjectif du savoir à une forme objectivée qui en est une abstraction au double sens du terme, d'extraction et de simplification. Cette forme « abstraite » possède ensuite une vie propre, devient une forme de la connaissance et une manière de considérer l'objet à connaître. J'interprète les différentes confrontations entre savoirs devenus « étrangers » étudiés ci-dessus comme une naturalisation de ce qui est au départ « seulement » un changement de forme. Pour comprendre ce passage, je propose de m'appuyer sur le modèle de transformation que présente Marx dans le premier chapitre du *Capital* concernant la production de la valeur d'échange (universelle et abstraite) du travail opposée à sa valeur d'usage (particulière et concrète) dans le processus d'échange et la genèse de la monnaie (Marx, 1993)¹¹⁰.

Comme le montre Marx, la valeur d'échange est une « expression du travail » par la confrontation entre les objets de l'échange, et par là du travail subjectif qui y est incorporé par chacun des producteurs. Mais les subjectivités étant singulières, elles ne peuvent être comparées qualitativement. La « magie » du processus d'échange est de les transformer en les dédoublant, séparant valeur d'usage (qualitative) et valeur d'échange (quantitative) pour permettre l'échange et comparer finalement dans l'interaction du processus d'échange la marchandise à la manifestation objectivée de la valeur d'échange pure de la monnaie. La valeur d'échange devient une objectivation du travail subjectif qui en tant que subjectif reste une expression singulière d'une singularité qui ne peut être reconnue dans l'échange. La caractéristique du travail abstrait objectivé dans la valeur d'échange est bien de n'avoir aucun contenu qualitatif, ce qui le situe sur un plan étranger à la dimension subjective du travail, qui est purement qualitative. La démarche de Marx amène aussi la figure du « retour » de la forme abstraite « autonomisée » par son objectivation en valeur d'échange, sur la forme concrète. Le

¹¹⁰ J'ai présenté dans mon travail de DEA (Faure, 1996) la genèse simultanée de la valeur abstraite du travail et de l'abstraction des formes de pensée, et son lien avec la transformation du sujet de l'échange en sujet abstrait (du droit).

travail abstrait fait retour sur le travail concret quand ce dernier est évalué à partir de sa valeur sur un marché, et quand il est confronté à la logique du capital, sous le thème « le travail mort saisit le travail vivant ». Le processus subjectif du travail est orienté et transformé par sa part de valeur d'échange objectivée : ce n'est plus son usage direct, sa valeur de consommation qui « compte » mais la possibilité de le vendre¹¹¹. La valeur d'échange est ainsi par excellence la forme de l'emprise de l'explicitation sur le travail, qui comme capital fait retour et modifie la manière d'envisager le travail. Quel sont ses liens avec la dimension du savoir et des modalités du connaître ?

La recherche de lien entre les formes de l'échange marchand et du savoir a été menée dans le cadre des travaux marxistes, notamment pour expliquer la genèse de la pensée abstraite comme issue historiquement de la diffusion de l'échange monétaire dans l'antiquité (Sohn-Rethel, 1978 ; 2010) et dans la genèse de la dissociation entre les classes intellectuelles et ouvrières qui occupe déjà Marx dans les *Grundrisse* (Marx, 1953). Ce qui m'intéresse ici, c'est plutôt d'envisager le processus d'explicitation comme un processus de dédoublement reliant intimement le savoir tacite et subjectivé au savoir explicité et objectivé. Il faut noter qu'à la différence de la transformation en valeur du travail, l'explicitation des savoirs tacites ne produit pas une forme « sans qualités » purement quantitative, puisqu'elle garde des contenus qualitatifs, mais il s'agit plutôt du changement de ces qualités : l'explicitation d'un geste en mots traduit le contenu qualitatif des sensations en un contenu qualitatif mais symbolique dans le langage des langues « naturelles », et non dans le seul langage des chiffres¹¹².

Je voudrais pour l'instant rester sur la dimension formelle qui sous-tend les réflexions sur la valeur des savoirs dans les écrits d'inspiration marxistes, et explorer d'autres facteurs, l'introduction de l'écriture, ou l'influence du raisonnement scientifique moderne sur « l'esprit d'objectivation ». Je reprendrais dans le développement consacré aux formes historiques du « retour » du savoir objectivé sur les modalités du connaître subjectivantes la question du lien entre valeur et savoir.

L'objectivation du savoir tacite et du sujet dans la production

Objectivation et explicitation sont donc liées, mais doivent d'abord être distinguées pour pouvoir mieux saisir leur articulation. L'objectivation comprend trois dimensions simultanées : le devenir-objet du savoir, le devenir-sujet du savoir et le devenir savoir du sujet. Dans la production, l'objectivation du savoir résulte du rapport qui s'établit entre le sujet et l'objet dans l'activité de transformation au sein d'un processus de travail qui s'incarne dans un produit. La première objectivation de la connaissance

¹¹¹ Toute l'analyse de Marx de l'économie est fondée sur ce processus qu'il suit dans toutes ses conséquences et ses contradictions, jusqu'à la « crise » qui figure la dissociation des circuits de la valeur d'échange et de la valeur d'usage et l'annulation du travail subjectif, forme finale de l'emprise de la valeur d'échange sur la subjectivité.

¹¹² Je développe cette analyse ci-dessous, en mettant notamment en évidence que le schéma guide la conception de la dialectique de la connaissance conjonctive et communicative chez Mannheim, qui permet de suivre en détail les transformations du savoir.

et du savoir-faire des personnes au travail, c'est d'abord ce que ces savoirs produisent, créent, transforment. Elle se manifeste doublement : ce savoir se confond d'une part avec la première manifestation observable de la connaissance tacite qu'est le geste lui-même mais d'autre part elle se manifeste aussi dans le produit du geste, de l'activité sur l'objet qui en est la réalisation. La première manifestation du savoir dans le geste s'offre à l'imitation dans le moment où elle s'objective. C'est cependant une manifestation fugace qui peut être saisie et objectivée comme trace par la captation vidéo, utilisée dans de nombreux dispositifs de capitalisation et de transmission des savoir-faire. La deuxième manifestation du savoir tacite, c'est l'œuvre (objet du travail) qui l'incarne, au sens où l'objet réalisé du travail porte quelque chose de celui ou celle qui l'a produit. Ce principe est reconnu aussi dans l'étude des œuvres artistiques depuis le romantisme qui affirme qu'on peut lire dans l'œuvre non seulement la personnalité de l'artiste, mais la marque de son époque (Meyerson, 1995) (Dilthey, 1999). Mais c'est aussi un fondement des sciences sociales : on peut lire dans tout objet matériel, ou immatériel - dans une théorie, une enquête sociologique, un article de presse,...- les intentions et les techniques, les savoirs et savoir-faire qui ont servi à sa fabrication. L'archéologue des techniques Leroi-Gourhan part des pierres taillées retrouvées pour reconstituer les gestes de la taille des silex. C'est aussi sur ce principe de remontée aux conditions de possibilité de la production d'un objet ou d'une théorie que s'est constitué aussi le courant de l'anthropologie de la connaissance (Jacob, 2007) qui étudie, comme la sociologie de sciences de Bruno Latour (Latour & Woolgar, 2006), les modes de production des connaissances à partir des traces externes et objectives au sens où elles ont le statut d'objets laissées au cours du processus de production ou dans son résultat.

Mais on peut aussi considérer, si on regarde du côté du sujet qui produit, qu'il y a un devenir sujet du savoir pour celui qui, en réalisant son œuvre par son activité, acquiert du savoir et se perfectionne par l'expérience. L'objectivation représente le support d'une des fonctions psychologiques identifiées du travail qui constitue une forme de reconnaissance et contribue au sentiment de réalisation de soi dans l'épreuve de subjectivation de la réalité. Dans ce devenir, l'objectivation est un moment de l'apprentissage. Il se situe d'une certaine manière au début – quand l'objet se trouve devant le sujet et n'existe pas encore comme ensemble intériorisé de sensations et de caractéristiques que le sujet s'approprie, mais se présente encore « par parties », comme au début de toute étude de problème, et bien sûr à la fin du processus, quand l'objet est transformé ¹¹³. Dans l'activité comme devenir-sujet du savoir ou devenir sachant du sujet, l'objectivation est un moment essentiel mais voué à disparaître dans la mesure où c'est le but pratique qui domine et confère sa finalité à l'activité. L'objectivation ici accompagne l'activité et peut être associée à son cours ou à sa production. Elle correspond bien à ce dont parle Polanyi sur l'apprentissage des termes intermédiaires qui ont vocation à s'effacer ensuite

¹¹³ Ce processus est décrit d'une manière limpide dans un texte de Tchouang-Seu, philosophe chinois du 4ème siècle avant J-C, texte cité et traduit par Jean-François Billeter, *Leçons sur Tchouang-Tseu* (Billeter, 2002).

dans l'accomplissement du geste où la main « voit » par intuition directement la forme globale de son objet et oublie l'outil qu'elle tient.

Les deux processus présentés du point de vue du savoir convergent en fait vers le sujet social. En effet, l'objectivation du savoir dans l'objet réalisé permet aussi la reconnaissance sociale du sujet connaissant et son intégration au collectif de travail. Dejours distingue deux types d'évaluation qui reposent sur ce moment (Dejours, 2009). D'une part l'évaluation par les pairs, qui prend la forme de ce que Dejours nomme le « jugement de beauté » et relève de l'appréciation du geste, de l'habileté, de la finesse du raisonnement, indépendamment de toutes autres considérations. C'est le domaine de l'art pour l'art appliqué au métier, « le métier pour le métier » pourrait-on dire. D'autre part, le travail réalisé fait l'objet d'une évaluation selon l'utilité sociale et les buts de l'organisation, c'est le « jugement d'utilité » porté par la hiérarchie comme conformité au prescrit. L'objectivation comme réalisation assure donc un rôle essentiel dans la reconnaissance et l'intégration du sujet dans le groupe professionnel et dans la société suivant les deux types de l'évaluation. Ainsi, réalisation de l'objet et réalisation de soi (au sens de *Verwirklichung*, devenir soi-même réel, avant même de « s'accomplir » selon les finalités projetées par le sujet lui-même) du sujet social se confondent dans ce qui a été décrit comme la *praxis* à partir de Marx, où l'être humain se produit en produisant¹¹⁴. Toutefois, dans ces moments intégrés à l'apprentissage individuel, l'objectivation produit un savoir qui reste interne au sujet et ne transmet pas directement de connaissance, sauf à certaines conditions, dans la co-présence de l'exécution du geste. Ainsi, toute objectivation ne se confond pas avec une explicitation, laquelle suppose un discours, mais toute explicitation est bien une forme d'objectivation.

L'explicitation comme démarche réflexive

La notion d'explicitation a été conceptualisée comme formalisation en référence à l'œuvre de Michael Polanyi, et s'est diffusée dans l'opposition à la notion de savoir tacite. C'est ainsi qu'elle a été intégrée dans la sociologie des sciences par Collins (Collins, 2010), et dans le champ de la gestion des connaissances ou *knowledge management*, par exemple Nonaka et Takeuchi (Nonaka & Takeuchi, 1997) puis diffusée à partir des années 90 dans les méthodes de management. L'explicitation est une expression sous une forme représentée, symbolique, orale ou écrite, sous forme de tableaux, de schémas, d'un savoir tacite, accessible de manière indépendante de celui qui l'a produite moyennant son décodage¹¹⁵. A ce titre une prise de vue vidéo d'un geste professionnel ne constitue pas une

¹¹⁴ C'est le point de vue qui organise aussi la psychologie de l'activité de Yves Clot, dont on retrouve les présupposés marxistes (Clot, 2008), et aussi celui d'André Gorz dans ses réflexions sur le travail immatériel (Gorz, 2003).

¹¹⁵ La forme explicite contient elle-même différentes formes, ainsi Caron distingue les savoirs tacites « qui peuvent être manuels, olfactifs, auditifs, visuels ou bien graphiques et s'apparentent plutôt à un « savoir comment », qu'il oppose aux « savoirs formalisés », qui expliquent le « savoir comment » par référence au

explicitation mais une objectivation comme nous l'avons vu ci-dessus, la captation étant la trace du geste professionnel « tel quel ». L'explicitation est indissociable de la réflexivité, c'est-à-dire d'un moment où le sujet met à distance l'objet et change de rapport avec lui. Elle est pour ainsi dire contenue mais non encore effective dans l'objectivation de son activité. Ainsi sa première source reste l'étonnement devant l'écart que constitue l'échec à transformer, dans la négativité du constat d'un rapport tacite non ajusté à l'intention, d'une résistance de la matière ou de la situation. Il y a ici une filiation directe entre les réflexions de la philosophie grecque, en particulier de Platon, sur l'étonnement comme source de la connaissance réflexive et les réflexions contemporaines sur le travail comme « épreuve » de réalité, confrontation à « ce qui résiste », à « l'écart entre prescrit et réel » (ergologie et clinique de l'activité), mais aussi les réflexions plus large sur l'individu contemporain, par la sociologie des épreuves (Martucelli (2006), ou de l'identité professionnelle (Dubar, 2010), etc.), voire des développements psychanalytiques sur le rapport au monde du sujet. C'est en cela que le travail est un mouvement de subjectivation où le sujet s'engage psychiquement dans son débat avec la réalité.

Mais ces moments « individuels » ne le sont qu'en apparence. L'écart au projet crée deux sujets : le porteur de l'intention et de son engagement initial dans le rapport à l'objet, et celui qui réalise que son action n'était pas ajustée à la situation. L'écart entre projet et réalisation est une source d'altération pour le sujet¹¹⁶. Mais il n'y a explicitation à proprement parler que quand cet écart fait l'objet d'un énoncé symbolique. L'explicitation est une symbolisation, d'abord au sens linguistique, la transformation dans un code, et en particulier celui du langage qui ne se réalise que dans et/ou pour l'intersubjectivité qui en est la condition de possibilité. L'explicitation est un acte de communication qui vise à transmettre quelque chose de l'activité tacite, et suppose l'intégration *a priori* ou effective d'un autre regard ou du regard d'un autre sur sa propre activité. Elle produit un écart entre le sujet et l'objet de son activité, qui représente une objectivation qui ne se confond cette fois ni avec l'œuvre ni avec le sujet. Elle est donc réflexive en un deuxième sens, différent de celui de la réflexivité contenue dans l'activité individuelle, tout en s'appuyant sur la capacité réflexive qui est intégrée à l'activité elle-même, mais elle l'étend en signification par la confrontation au regard de l'autre et la mise en mots. En acquérant une nouvelle forme, la connaissance explicite reste néanmoins dépendante de la connaissance tacite.

« savoir pourquoi » ; et les « savoirs codifiés », « qui sont le fruit de l'évolution naturelle des savoirs formalisés par l'effet d'une transmission orale sous forme de démonstrations et de conférences, ou écrites, grâce à la publication de traités, d'articles et de communications » (Caron, 2010, p.7). En économie de la connaissance, la connaissance « codifiée » est opposée à la connaissance « tacite » (Foray, 2000).

¹¹⁶ C'est ce processus que décrit Hegel dans la deuxième partie de sa *Logique*, la logique de l'essence, où advient la séparation entre l'être et l'apparence. L'erreur fait apparaître ce qu'on prenait pour l'être comme une apparence, le dédoublement de la réalité qui en résulte s'applique aussi au sujet connaissant qui distingue en lui-même entre extériorité et intériorité (Hegel, 1986).

En effet, pour profiter de l'explicitation d'un savoir tacite, il faut déjà savoir quelque chose¹¹⁷. Ce qui est présenté couramment comme une forme de la connaissance autonome, suppose en fait un saut du tacite au formalisé - explicite, qui est celui de ne plus être soutenu par le corps d'un sujet, mais par un support quel qu'il soit, de la prise de note approximative au schéma, au plan de l'architecte comme au manuel ou à l'article de revue. On conçoit que pour Polanyi, la connaissance explicite n'est pas une connaissance en tant que telle, mais une trace, une représentation qui peut circuler et être appropriée par ceux qui savent le lire, le comprendre et l'utiliser. La représentation reste toujours partielle par rapport à ce que contient la connaissance tacite, et surtout à la mise en œuvre de cette connaissance. En ce sens « toute formalisation contient son propre échec » (Polanyi, 2009, 20). Il y a toujours une différence entre le plan de la machine, voire son mode d'emploi, et la conduite effective de cette machine. C'est cet écart qui suppose toujours une mobilisation de l'activité subjectivante comme nous l'avons vu dans l'acte d'appropriation. Ainsi « tout savoir est soit tacite soit ancré dans du savoir tacite » (Catinaud, 2015). Cet écart n'implique pas qu'il ne puisse pas être comblé par une personne partageant suffisamment de savoir tacite avec celui qui a explicité sa connaissance. C'est ce qui fait qu'on ne peut se débarrasser aussi facilement de « ce que les gens ont dans la tête » comme le fait Latour (Latour, 2011), et c'est aussi précisément ce qui fait la puissance de transmission et d'émancipation de la forme explicite du savoir, qui devient communicable à travers la formalisation et fait qu'on n'a pas forcément besoin de la présence d'un maître. Dans la forme explicite, le savoir devient lui-même objet, et il ne peut retrouver sa forme « active » que s'il est repris par un autre sujet et par là réadapté à une situation singulière, laquelle est définie par le problème que se pose celui qui utilise la connaissance explicitée ou celui qui doit réaliser une activité et qui la reçoit comme prescription. En ce sens on peut dire que ce savoir est réifié, au sens où Marx et Lukacs (Lukács, 1984) par exemple le comprennent, il est devenu une chose séparable de son auteur, dans un temps suspendu entre deux actes d'appropriation subjective. Le savoir dans sa forme explicite n'est ainsi paradoxalement une « chose » indépendante que pour ceux qui ont le pouvoir de la sortir de son état de « chose symbolique », de signe.

La théorie comme révolution de l'explicitation

Si nous avons indiqué que « en droit » les savoirs tacites précèdent et excèdent les savoirs explicites qui en dépendent, ce point de vue est minoritaire et n'empêche pas un développement des savoirs formalisés et codifiés (Caron, 2010) qui est aujourd'hui la forme dominante du savoir. Je souhaite poursuivre ici dans le même esprit d'attention aux jeux des formes en quoi le savoir explicité

¹¹⁷ C'est ce qui fait que la connaissance ne se diffuse pas immédiatement et sans conditions, comme l'ont bien compris les économistes de la connaissance.

s'autonomise par rapport au savoir tacite dans l'opposition consacrée entre « théorie » et « pratique ». On peut s'appuyer sur les oppositions qui se sont dégagées pour présenter la « théorie » comme un savoir qui transforme le moment de l'objectivation, dont nous avons vu qu'il était intégré à la pratique, et par là ouvre sur un autre type de connaissance, où celle-ci devient une finalité en elle-même, indépendamment de la visée pratique. Sur le modèle de l'autonomisation du moment de la valeur dans l'échange de la marchandise décrit par Marx, il me semble qu'on peut présenter l'autonomisation du moment théorique. Ainsi le moment de l'objectivation change de place dans la série qui articule l'action et la connaissance :

1. Problème Pratique (arrêt du dialogue subjectivant avec l'objet)
 2. **Analyse Objectivante** (prise de distance avec l'objet et élaboration d'une réponse)
 3. **Résolution du Problème Pratique** (réintégration de la réponse dans le rapport à l'objet)
- etc.

Cet enchaînement devient :

1. **Analyse Objectivante**
 2. **Résolution du Problème pratique**
 3. Explicitation théorique (Théorisation et création rétrospective d'un Problème Théorique)
 4. Nouveau Problème Théorique
- etc.

Ainsi, si le moment objectivant « disparaît » dans la « série pratique », il est au contraire valorisé et prolongé dans la « série théorique » dans laquelle il s'autonomise. L'explicitation devient son moyen et son but : la théorisation devient plus ou aussi importante que la transformation de l'objet. Le passage de la première à la deuxième série suppose un changement de statut du moment de l'analyse objectivante : il peut être réintégré au dialogue subjectivant avec l'objet et se passer de théorisation et d'explicitation mais il peut aussi faire l'objet d'une explicitation et trouver par là le support d'une objectivation qui permet l'analyse, c'est-à-dire la décomposition du problème en variables, analyse par laquelle on va pouvoir isoler une « cause » et établir la régularité statistique du lien entre cause et effet ainsi isolés. Il suppose une « traduction » qui ouvre au traitement symbolique du phénomène ou de l'objet. Ce traitement atteint son degré le plus élevé d'abstraction dans une concrétisation symbolique quand il est traduit en langage mathématique et de cohérence dans une théorisation scientifique.

La définition que donne Caron des « savoirs formalisés » montre bien le lien avec la pratique, ils « sont descriptifs et discursifs et se construisent à partir des savoirs tacites sous l'action conjuguée d'une courbe d'expérience et d'un effort de formulation théorique des contenus ». Mais ils « proviennent

aussi des retombées positives de connaissances proprement scientifiques. Ils expliquent le « savoir comment » par référence au « savoir pourquoi ». Par là ils représentent un degré de théorisation comme explicitation proche de la pratique mais qui reste prise dans la sphère des finalités de l'action. Au contraire, les « savoirs codifiés », « qui sont le fruit de l'évolution naturelle des savoirs formalisés par l'effet d'une transmission orale sous forme de démonstrations et de conférences, ou écrites, grâce à la publication de traités, d'articles et de communications » (*op. cit.*, p.7) indiquent une vie autonome des savoirs constitués au contact de la pratique. Ces savoirs concernent la science mais aussi un ensemble de pratiques discursives et de théorisations qui ne s'inscrivent pas en tant que telles dans le discours de la preuve des sciences. Ils correspondent aux échanges de toute « communauté épistémique » qui a construit et entretient une théorisation par « combinaison »¹¹⁸ de savoirs formalisés par explicitation. La question des savoirs et de leur définition est liée à celle de leur transmission au sens d'un échange, d'une circulation. L'explicitation est d'autant plus importante que le savoir porte sur des objets immatériels, sur des symboles, et que l'explicitation est la seule forme possible de son objectivation, comme dans le cas des savoirs discursifs scientifiques. L'explicitation conduit donc à opérer un retournement par rapport aux finalités de l'activité pratique qui fait émerger un registre autonome de la connaissance explicite et fonde l'objectivation comme un rapport spécifique à la réalité, distinct de celui qui est impliqué par l'activité subjectivante qui produit les savoirs tacites.

Le développement de l'objectivation par la science et ses techniques

La science s'attache à créer un modèle explicite qui organise la description des phénomènes selon une cohérence propre. Le savoir scientifique est une représentation partielle, mais il restitue l'essentiel du phénomène en question en visant à en expliquer le pourquoi. Elle n'est rendue concrète que par la formalisation, mais sa « puissance » pour reprendre le terme de Janicaud (Janicaud, 1985), est de rendre compte, de décrire voire d'anticiper un nombre indéfini de phénomènes. D'où le fait qu'elle ne se rend attentive qu'aux caractéristiques qui une fois décrites permettront l'élaboration ou l'application du modèle. On retrouve par là la description canonique d'Aristote, si la science cherche à connaître les « premiers principes », et « la sensation porte nécessairement sur l'individuel, tandis que la science consiste dans la connaissance universelle » (Aristote, 1987, 87b39). Que s'opère par ce biais une réduction de la complexité du tacite, c'est ce qui fait partie de sa méthode et de son efficacité. Enfin, elle ne se présente que sous une forme explicitée et formalisée qui rend sa circulation beaucoup plus facile que la connaissance tacite du praticien. L'autonomisation de la théorisation qui caractérise les sciences fait donc du moment de l'objectivation une méthode pour construire un autre rapport au

¹¹⁸ Terme utilisé par Nonaka et Takeuchi (Nonaka & Takeuchi, 1997).

réel tourné vers la connaissance visée comme fin en elle-même et à distance de la pratique. Elle systématise un autre processus de subjectivation, basé sur l'objectivation, créé pour faire exister de nouveaux objets - les théories - qui déplacent le rapport privilégié de la pratique ou entrent en contradiction avec lui comme les exemples développés plus haut l'ont montré, aussi bien chez les paludiers (ou les ostréiculteurs ou les éleveurs) que dans un milieu hautement technicisé et artificiel de l'usine de pièces mécaniques. Je nuance donc la position de Böhle et Milkau dans l'opposition entre activité objectivante et subjectivante, en posant que l'activité objectivante est aussi un mode de subjectivation, mais orienté par un rapport à l'objet distancié qui s'appuie sur la théorie de l'objet.

L'explicitation et l'objectivation s'appuient sur des techniques, en particulier l'écriture qui crée un registre de connaissance à part entière et inédit, qui « n'existe que » dans les combinaisons de symboles, cette modalité d'existence se confond avec sa possibilité d'être communiquée. C'est ainsi que l'invention de techniques de formalisation et de diffusion constituent des révolutions sociales et historiques autant que le caractère innovant des connaissances qu'elles ont permis de diffuser : on peut ainsi faire l'histoire des modes de ces médias comme le font Jack Goody (Goody, 1986), Marshall Mac Luhan (McLuhan, 1968) ou Pierre Lévy (Lévy, 1990) à propos de l'écriture, des médias en général, puis de l'informatique. Ces derniers montrent que les techniques de formalisation dessinent un processus qui contribue non seulement à la diffusion de connaissances, mais aussi à l'émergence de nouvelles manières de penser. Le lien entre explicitation et démarche théorique et particulièrement scientifique peut être indiqué par la proximité qui existe entre la technique d'explicitation qu'est l'écriture et l'état d'esprit objectivant de l'activité scientifique. Les caractéristiques de la démarche scientifique telle qu'elles sont évoquées par Bourdieu dans *Le sens pratique* reprennent presque exactement la description par Jack Goody des effets de l'introduction de l'écriture comme technologie intellectuelle. La formalisation scientifique détemporalise et « déterritorialise » ce que la pratique ne pouvait concevoir que dans le sens d'une « série linéaire » d'événements vécus dans la continuité temporelle du présent, et associés aux lieux de l'expérience. Les différentes caractéristiques recueillies à différents moments coexistent sur le papier et se prêtent à partir de là à l'analyse. Elle opère ainsi une « totalisation » sous la forme du schéma, du tableau dont l'effet synoptique permet des rapprochements de signifiants et la constitution d'un sens qui échappait au regard immergé de la pratique (Bourdieu, 1980, p.137-9). Cette description ne semble pas réservée au regard scientifique, elle correspond aussi au stratège qui consulte une carte, ou au comptable qui suit les entrées et les sorties des fonds¹¹⁹. Un autre exemple est mentionné par Weber avec l'invention de la comptabilité analytique à double colonne comme une innovation intellectuelle de ce type, qu'il indique comme une

¹¹⁹ Et sans doute déjà comme le mentionne Hérodote, aux prêtres égyptiens chargés de mesurer les champs envahis par la crue du Nil pour en restituer le tracé et garantir les surfaces aux propriétaires. Sa conception de l'origine de la géométrie s'oppose à celle d'Aristote qui voit l'origine des mathématiques dans les loisirs de la classe sacerdotale. Cf. note de Tricot, dans la *Métaphysique* d'Aristote (Aristote, 1986, p.9).

des chevilles ouvrières de la rationalisation de l'économie. On peut établir un lien entre l'émergence de la rationalité moderne fondée sur cette prise de distance et les techniques de formalisation. Les effets de ces innovations dans l'explicitation et la mise en forme sont donc à la fois sociaux et subjectifs, ils transforment le rapport à soi et produisent des métaphores dominantes (Blumenberg, 2006).

L'émergence de l'ingénierie des connaissances se fonde elle aussi sur l'autonomisation des savoirs explicités et leur codification. Bachimont appelle ces techniques « ingénierie des inscriptions numériques des connaissances ». Par là est rappelé que les connaissances traitées ne sont pas les connaissances « originales », portées par des sujets, mais des traces. « Les connaissances se manifestent et s'appréhendent à travers des objets matériels qui en constituent l'inscription » (Bachimont, 2005, p.105). Le support numérique est donc un support d'inscription parmi d'autres, mais remarquable en ce qu'il est « universel », il peut recevoir tous les types de contenus, « calculable » par traitement logiciel, et « homogène », quel que soit ces contenus ils ont une base commune par leur traduction numérique. Les deux types d'ingénierie des connaissances « que mentionne Bachimont sont l'ingénierie « documentaire » qui correspond au traitement de ce que nous avons appelé ci-dessus les objectivations des savoirs qui deviennent ici des documents numérisés et peuvent faire l'objet de classements et d'indexations qui améliorent radicalement leur accessibilité ; et l'ingénierie « des représentations formelles » qui correspond plus précisément à l'explicitation, parce qu'elle réorganise la signification des savoirs formalisés autour de leur valeur logique et formelle en tant que représentations. Les systèmes experts relèvent de cette ingénierie qui réorganise les savoirs en arbres de décision détaillant les étapes de raisonnement implicites dans le jugement de l'expert humain. Il y a donc une notion d'exhaustivité qui vient figurer et remplacer la sélection intuitive et spontanée des informations pertinentes par le savoir tacite. Cette approche contribue à la diffusion d'une manière d'appréhender la réalité comme un plan homogène d'éléments de sens représentés et réorganisés à partir de leurs caractéristiques formelles ou de leur place dans un raisonnement reconstitué. L'ingénierie des connaissances « boucle la boucle » au sens où elle est une application d'un regard objectivant sur le savoir lui-même.

Les effets en retour du savoir explicité

Contrairement à la connaissance subjectivante, la connaissance objectivante suppose de ne retenir que ce qui peut pertinemment servir la compréhension au regard du modèle préétabli ou à tester. C'est là qu'elle entre en contradiction avec le regard immergé du praticien, comme nous l'avons vu dans les exemples ci-dessus. La science produit un nouveau rapport à l'objet et au monde qui peut être intégré à la pratique. En fait le savoir scientifique est réintégré à la pratique aux endroits où, comme le

soulignait Salmona, il y a du caché, de l'invisible. Ce qui se passe dans le corps de l'animal par exemple, qui pouvait être investi par des observations mêlées à des projections pour combler le vide de représentation laissait une grande place au fantasme, à la projection d'affects. La description issue du savoir scientifique de la physiologie et du métabolisme de l'animal permet de remplir ce qui était invisible, et de procurer même une forme de certitude sur ce qui se passe¹²⁰. La science fournit des représentations fiables de la réalité, qui donnent une efficacité à l'interprétation et à l'intervention sur l'organisme ou l'objet, sans pour autant épuiser le rapport subjectif à l'objet.

En ce sens, elle constitue aussi un moyen de subjectivation, en tant qu'intériorisation d'une image de l'objet qui permet l'action, elle procure un appui relativement sûr à l'activité subjectivante, quand les situations supposent plus qu'un « simple » contact avec la matière pour lesquelles le sujet peut s'appuyer sur des images construites à partir de ses perceptions. Le savoir scientifique objectivant est ainsi intégrable à la pratique, s'il fournit des points de repères. Böhle indique aussi que les modalités opposées de connaissance peuvent néanmoins être mobilisées par le sujet, les modalités subjectivantes peuvent être mise en œuvre en complément des modalités de l'objectivation dans le travail, et elles le sont particulièrement quand il s'agit de compenser les effets d'une prescription objectivante qui montre ses limites. Par exemple un médecin pourra passer d'une vision objectivante, cherchant à interpréter le symptôme par rapport à un savoir précis, le comportement de la maladie en théorie, telle qu'elle est modélisée dans ce qu'il en a appris (avec l'ensemble des exceptions...), et se fier aux capacités de restitution des instruments d'analyse visuelle ou chimique, à une vision subjectivante, visant à percevoir le malade comme un tout, qui lui donne une impression par rapport à laquelle il va orienter son diagnostic et évaluer la capacité à supporter un traitement (Weizsäcker, 1958). On voit bien en ce sens que le jugement qui porte sur une évaluation de l'expérience fait partie de la connaissance tacite et de l'activité subjectivante, à l'opposé d'un raisonnement sur des objets abstraits qu'on peut dire alors « purement logique ».

Pour revenir à l'exemple des ostréiculteurs qui présente une opposition franche entre les types de savoir, on peut faire remarquer que ce qui empêche la réappropriation n'est pas le manque de pertinence du savoir scientifique en soi, mais plutôt son manque d'adéquation au contexte, rendu sensible par un sentiment qui semble tenir en partie de l'altération possible du métier en lui-même. La contradiction apparaît alors entre méthode empirique et expérimentale. La méthode expérimentale inverse le rapport entre théorie et pratique : la pratique est requise pour l'expérience, et non l'inverse. Elle est ordonnée selon ses fins et le réel est transformé en cas particulier, il n'est plus une singularité.

¹²⁰ En ce sens précis, on peut parler de « dévoilement » comme le fera Heidegger, qui devient le principe même de l'activité rationnelle.

Il illustre une connaissance générale dont la figure principale est le modèle (sous forme de loi ou de machine logique).

2. Formes historiques de l'explicitation et emprise de l'objectivation

L'explicitation comme processus historique de transformation du travail

La prise en compte dans les principales formes de l'organisation du travail d'un point de vue historique vise à tester l'hypothèse selon laquelle l'opposition des formes de savoirs est un facteur déterminant de la compréhension des formes d'organisation du travail et des processus subjectifs qui s'y jouent. Cette mise en perspective historique vise aussi à élargir le propos par rapport aux exemples sur lesquels je me suis appuyé. Je reprends ici les transformations qui sont considérées comme ayant apporté des inflexions majeures dans l'organisation du travail.

Ces formes classiques sont l'introduction du taylorisme, du travail à la chaîne, de l'automatisation et de l'informatisation. Elles se situent d'abord principalement dans l'industrie de production de biens manufacturés ou des industries de process (comme le terrain de mon enquête), mais elles se sont étendues à d'autres secteurs, en particulier les services, avec l'introduction de l'informatique et de la numérisation. Il s'agit donc de tirer le fil de la perspective du développement de l'explicitation à partir du savoir tacite, et de la différence entre approches subjectivantes et objectivantes du travail. Il s'agit de faire apparaître le rapport à l'objet du travail et au collectif, qui sont les lieux du développement du savoir tacite. Je me suis appuyé pour cela en particulier sur la lecture de la dynamique de l'histoire des techniques proposée récemment par Caron dont l'originalité est de prendre comme porte d'entrée les distinctions mentionnées entre savoirs tacites, formalisés et codifiés et de les considérer comme aptes à décrire les raisons des transformations du travail (Caron, 2010).

La domination des savoirs tacites dans l'atelier

La distinction entre savoir tacite et savoir explicite, distingués en savoirs formalisés et savoirs codifiés éclaire, selon Caron, le lien entre des états du savoir et le sens d'un processus historique d'innovation technique. Le mouvement de passage d'une prédominance des savoirs tacites à celle des savoirs explicites ont en effet joué un rôle fondamental dans l'expansion technique, scientifique et économique à l'époque moderne. Ainsi, le mouvement de formalisation des savoirs tacites s'étendrait

sur la période la plus longue - du douzième siècle à la première révolution industrielle, vers 1830¹²¹. L'atelier de l'artisan est un lieu de développement des techniques qui se fait « empiriquement », c'est-à-dire sur la base d'observations accumulées dans la réalisation et d'inventions successives qui améliorent l'outillage, le geste ou la conception de l'objet au fur et à mesure que des obstacles se présentent à la réalisation des ouvrages. C'est en ce sens que la forme d'un outil incarne et traduit une accumulation d'expériences qui sont autant d'épreuves surmontées. Une partie du savoir se dépose dans cette forme objective qui contient l'expérience d'un collectif, une autre partie, tacite, comme l'utilisation des outils mais aussi la connaissance des matériaux transformés, s'accumule dans les individus appartenant au même atelier. Cette dynamique technique et sociale est très contrôlée, elle repose sur une culture du secret (Caron, 2010, p.24) qui ne favorise pas la diffusion des savoirs et des innovations. Dans cette perspective, l'innovation technique sera associée à la sortie des savoirs de l'atelier qui sont doublement enfermés : dans le corps des individus et dans le collectif de l'atelier. Les modalités de l'activité subjectivante dominent en l'absence d'explicitation.

L'édification des cathédrales gothiques est présentée comme une transition qui lève le premier obstacle à l'explicitation. Il correspond à l'émergence d'un nouveau groupe social qui se distingue du monde des ateliers et ouvre sur de nouvelles techniques de formalisation du savoir, et contribue à la diffusion de certains savoirs dans toute l'Europe. Les maîtres d'œuvre, qui préfigurent la profession d'ingénieur et d'architecte, se distinguent en tant qu'individus par leur savoir et leur savoir-faire spécialisés dans l'assemblage et la coordination des travaux réalisés par les corps de métier traditionnels. Ils sont demandés nommément dans les différentes cours ou lieux du pouvoir pour réaliser des œuvres qui sont autant de défis et de lieux d'innovation. Sur le plan de l'organisation sociale, l'expert-ingénieur est avant tout un individu reconnu pour ses capacités et talents et s'écarte du modèle social de la corporation. Il crée une nouvelle hiérarchie du savoir liée à une hiérarchie sociale marquée par l'individualisme moderne¹²². Il reste dépositaire de ses savoirs, mais peut les diffuser de manière relativement protégée par la possibilité de déposer des brevets pour des inventions individuelles, le premier dispositif de ce type apparaissant à Venise dès le quinzième siècle dans le but de retenir des experts très demandés.

¹²¹ La période qui va du dix-neuvième siècle à 1945 est celle de « l'organisation en corpus des savoirs techniciens et scientifiques », enfin la période qu'il date de 1970 à 2000 serait celle de l'ouverture d'un nouveau temps long dans l'histoire des techniques basé notamment sur l'intégration de la relation à la demande finale du client dans les sources de production du savoir... A chacune de ces phases du développement technique et économique en Occident correspondent ainsi des avancées dans l'explicitation, comme formalisation de données tacites.

¹²² On peut lire par exemple, la description de la construction du dôme de Florence par Brunelleschi comme une épopée de la technique et du génie d'un individu, ainsi que la manière dont il dirigeait son chantier, dans le livre célèbre de Vasari, lui-même peintre et architecte de la Renaissance italienne. (Vasari, 2007)

Le rôle des ingénieurs dans l'explicitation des savoirs

La genèse de la fonction d'ingénieur comme groupe social s'appuie sur le mouvement d'explicitation par la formalisation des connaissances détenues dans les ateliers. Les premiers outils en sont les dessins puis les traités et les manuels qui apparaissent à partir de la fin du moyen-âge. La formalisation culminera au dix-huitième siècle dans l'entreprise encyclopédique, dont les planches restent des sources de première main pour connaître les différents métiers, leurs procédés et leurs outils. Les traités écrits et illustrés, organisent les savoirs formalisés et rationalisent le corps de savoirs traditionnels qui constituent une nouvelle source d'apprentissage. En effet, les traités et l'*Encyclopédie* de d'Alembert et Diderot réalisent un nouvel idéal de l'accès aux savoirs qui jusque là restaient dans l'atelier, et plus précisément encore, dans le savoir tacite des maîtres et ouvriers, l'imprimerie permettant de réaliser cette diffusion d'une manière inédite¹²³. Les ingénieurs se distinguent d'abord par leur spécialisation dans un domaine de réalisation et de connaissance en organisant la rationalisation des chantiers de construction. Celle-ci repose sur la maîtrise effective de savoirs tacites, et sur l'accès aux savoirs scientifiques déjà présents qui se constituent et se diffusent à partir du seizième siècle. Ainsi, la géométrie permet de donner une précision beaucoup plus grande au dessin technique. Les ingénieurs ont ainsi une fonction d'explicitation et d'intégration des différents types de savoir.

La première distinction établie par Caron entre les trois types de savoir tacite, formalisé, codifié, se complète par la distinction entre savoir expérimental et savoir empirique. Elle témoigne déjà d'une orientation vers l'objectivation et la pénétration de l'influence des méthodes scientifiques sur les pratiques¹²⁴, dont on adopte aussi la finalité et l'idéal de progrès. L'attitude d'objectivation scientifique qui explore la situation-problème en distinguant les facteurs par l'analyse par parties s'ajoute à l'attitude subjectivante en même temps qu'elle concurrence celle-ci dans le rapport à l'objet¹²⁵. Le transfert du savoir tacite vers le savoir explicite et la confrontation des formes de savoirs subjectivant et objectivant s'effectue ensuite au sein des entreprises où ces savoirs cohabitent, Caron donne l'exemple de Saint-Gobain dont les succès reposent sur une « synthèse réussie » entre savoir ouvrier et

¹²³ On rappellera ici simplement l'hypothèse de Marshall Mac Luhan sur l'ampleur des transformations sociales et cognitives liées à ce média (Mc Luhan, 1977).

¹²⁴ Comme le souligne Caron, les cas de « science appliquée » sont relativement rares avant le dix-neuvième siècle, dans beaucoup de domaines, le savoir empirique issu des observations se développe avec les innovations techniques qu'il permet lui-même de réaliser, la maîtrise de bien des procédés techniques reste en avance sur leur compréhension scientifique.

¹²⁵ Un exemple de ce phénomène est le passage de remèdes fondés sur la cumulation des produits et de leur vertu pour créer un « remède universel » comme la thériaque, à des médicaments réalisés à partir de l'identification de principes actifs et leur isolation dans un seul médicament - une seule molécule - par fonction. On passe donc d'une médecine fondée sur la modalité subjectivante qui s'incarne dans une impression globale, une totalité, et qui fait une grande place à l'imaginaire, à la modalité objectivante fondée sur le principe « une cause un effet », formulé au dix-septième siècle par Leibniz comme principe de raison suffisante, qui synthétise l'essentiel de la rationalité technique et scientifique.

savoir de l'ingénieur et du savant. On constate donc que l'évolution des formes de la connaissance et la création d'une dynamique sociale et institutionnelle dans le champ du travail sont liées.

Le mouvement de formalisation et de codification des connaissances tacites permet un transfert des connaissances vers d'autres lieux et soutient ainsi la création de groupes sociaux et d'institutions. Cette dissociation de la connaissance et de son milieu social originaire crée également une dissociation entre des types de savoir tacites et formalisés. Si le savoir technique fait d'abord lui-même l'objet de la formalisation, il intègre en retour de plus en plus de savoirs scientifiques issus des laboratoires de recherche, privés ou publics qui s'imposent comme nouveaux lieux de création de savoir. Cependant, la reconstruction qu'effectue l'historien des techniques se concentre sur la genèse des processus d'innovation technique, et laisse en retrait l'insertion de ces développements dans la sphère économique. Il paraît difficile cependant d'isoler cette transformation des savoirs et des organisations où elle se réalise du développement de l'organisation économique capitaliste.

Décomposition du savoir tacite de la force de travail par la valeur d'échange

L'analyse de Marx permet de montrer les inflexions fondamentales qui touchent le travail à partir de la révolution industrielle et avec l'émergence du capitalisme. Bien que centrée sur le processus de la valorisation du travail comme nous l'avons vu, la question des savoirs n'est pas délaissée par Marx qui la met en relation directe avec la dimension subjective dont il fait une question anthropologique¹²⁶. Son analyse du passage des normes de travail de l'organisation sociale de l'atelier traditionnel à une norme centrée sur la valeur et l'organisation du travail de la manufacture puis de l'usine, met en évidence la transformation qu'elle suppose sur le plan du savoir. On passe d'une organisation centrée sur le savoir tacite à une organisation qui institue une différenciation entre le « travail simple », qui tend à s'identifier au pur exercice physiologique de la « force de travail » sans qualité, et le « travail complexe », qui suppose plus d'habiletés, de savoir-faire ou de savoir spécialisé. Dans l'organisation du travail guidée par la production de valeur d'échange, le processus d'explicitation du savoir tacite tel qu'il a été décrit ci-dessus se fait en parallèle avec l'objectivation du travail par la valeur d'échange, qui constitue le motif principal de ce que j'ai nommé le « retour » de la forme explicitée – objectivée du savoir sur sa forme tacite et subjectivée dans l'activité. On peut même relire maintenant le processus d'abstraction de la valeur travail de la marchandise dans l'échange comme un cas particulier de l'explicitation au sens où il s'agit aussi d'une forme de savoir sur le travail dans le langage de la valeur d'échange - on « connaît » le prix de la marchandise ou du travail lui-même -, qui revêt une

¹²⁶ Les analyses de Michel Henry mettent en évidence l'importance accordée par Marx à la subjectivité, dont il fait le fil conducteur de toute la relecture de son œuvre (Henry, 1991).

importance sociale déterminante. Ce qui est entendu par explicitation, peut s'entendre au-delà d'un « dire du travail » par le sujet comme un « dire du travail » en langage monétaire.

L'acte de travail est déjà soumis à l'analyse objectivante qui le disloque et le réorganise, contraignant l'activité subjectivante du travailleur. Dans la manufacture, la simplification des tâches par la division des opérations de production d'un objet s'ajoute à la division du travail entre individus. La manufacture produit le « travailleur partiel », qui en exécutant « toute sa vie une seule et même opération simple qui transforme tout son corps en organe automatique et unilatéral de cette opération » (Marx, 1993, p.381). « Elle fait du travailleur un infirme et une monstruosité en cultivant, comme dans une serre, son savoir-faire de détail, tout en étouffant un monde de pulsions et de talents productifs (...). Non seulement les divers travaux partiels sont répartis entre différents individus, mais l'individu lui-même est divisé, transformé en mécanisme automatique d'un travail partiel (...) »¹²⁷. Les machines sont considérées comme une accumulation de capital et de connaissances qui font elles aussi retour sur le travail de l'ouvrier. La mécanisation renforce l'opposition entre le savoir accumulé dans les outils et le savoir subjectif de leur utilisation, mais aussi entre savoirs qualifiés qui connaissent et réparent les machines et ceux qui les font fonctionner ou les utilisent pour produire. Cette opposition crée la séparation entre travailleurs qualifiés et non-qualifiés, où il faudrait dire « déqualifiés », puisque les tâches qu'ils réalisent ne nécessitent plus d'apprentissage long (*op.cit.*, p.414). Marx dénonce aussi les effets sur le collectif de l'organisation parcellisée du travail qui ignore et dissout la coopération. Or la coopération qui a lieu malgré tout est identifiée comme source principale de survaleur¹²⁸. Marx établit aussi le lien entre la nécessité de rassembler les ouvriers et celle de les contrôler¹²⁹. Ici donc apparaissent de nouvelles fonctions dans l'organisation sources de nouveaux savoirs de maintien de l'ordre dans la force de travail qui, là aussi, résiste.

Marx permet de resituer la dialectique entre les formes du savoir dans la dynamique économique de la valeur dans laquelle elle se situe à partir du moment où le travail s'intègre dans le « métabolisme général » de la production capitaliste¹³⁰. Le savoir tacite est présent et subsiste, ou résiste, dans l'engagement subjectif même parcellisé à l'extrême dans la grande industrie, parce qu'il est nécessaire au fonctionnement des machines. La question de l'engagement subjectif se joue donc à deux niveaux

¹²⁷ La division du travail dans la manufacture produit le « travailleur partiel », qui en exécutant « toute sa vie une seule et même opération simple transforme tout son corps en organe automatique et unilatéral de cette opération » (*op.cit.*, p.381).

¹²⁸ « Le capitaliste paie ainsi la valeur de 100 forces de travail autonomes, mais ne paie pas « la force de travail combinée des 100 » (*op.cit.*, p.375).

¹²⁹ La réunion d'un grand nombre de travailleurs suppose que « le commandement du capital évolue et devient une exigence de l'exécution du procès de travail proprement dit, une véritable condition de la production » (*op.cit.* p.372).

¹³⁰ Dire que Marx « anticipe » ce qui sera encore la préoccupation des sociologues analysant le travail industriel taylorien est une erreur de perspective historique, puisque la parcellisation des tâches et leur combinaison avec des machines existe déjà à son époque, tout comme la mécanisation. Il faut plutôt dire que ce sont des effets que l'on peut constater encore de nos jours, et que ce sont eux qui font de Marx notre contemporain.

dont il faudra suivre les évolutions : dans le rapport à l'objet du travail et dans le rapport de coopération entre les travailleurs. En lisant Marx, on peut avoir l'impression que tout a déjà été dit sur les effets subjectifs de l'organisation industrielle du travail capitaliste¹³¹. Pourtant, on considère aussi que la forme moderne du travail industriel dans ses principes est formulée par Taylor au début du vingtième siècle, qui lui-même considérait qu'il apportait un progrès à ses contemporains.

L'emprise du savoir rationalisé dans l'OST

Sans rentrer dans la discussion sur un phénomène très souvent présenté et problématique dans sa définition autant que dans ses formes au cours du vingtième siècle (Linhart, 1994), je voudrais en reprendre les principes par rapport à mon hypothèse d'une « emprise de l'explicitation » sur le travail. Le taylorisme défini par l'Organisation Scientifique du Travail (OST), est largement préparé par les deux mouvements que nous avons abordés (formalisation du tacite des savoirs techniques et explicitation du travail comme valeur d'échange). L'OST de Taylor y ajoute la notion d'organisation « scientifique » du travail, produite par les ingénieurs d'une instance nouvelle, le « bureau des méthodes ». En guise de science, ce sont les méthodes d'objectivation issues de la démarche expérimentale qui sont utilisées dans l'explicitation des gestes de l'ouvrier. Elles extraient les savoirs tacites en les objectivant par la description et la mesure du temps, opèrent leur reprise et leur codification sous forme de tâches divisées et simplifiées par des ingénieurs organisateurs du travail. Leur mise en œuvre réorganise le groupe professionnel initial, donnant prise sur le travail de l'ouvrier en tant qu'individu. La démarche taylorienne suppose une objectivation complète de la connaissance et son abstraction par rapport au milieu dont elle est issue : les gestes qui sortent du bureau des méthodes sont des gestes professionnels normés, recomposés après avoir été déstructurés par l'analyse, dans un nouveau processus de travail, une nouvelle division et organisation, et l'imposition d'une manière unique de réaliser un geste (« one-best-way », ancêtre de la « bonne pratique ») qui soit le plus simple possible à effectuer et à apprendre pour l'exécutant. Ainsi le taylorisme renforce le processus de déqualification, ce qui serait sa spécificité plus que la séparation entre conception du travail et exécution (Freyssenet, 1984). La frontière entre les deux groupes sociaux des ingénieurs et des ouvriers, entre ceux qui pensent le travail et ceux qui l'exécutent, est renforcée par Taylor, pour qui, selon la phrase célèbre, « on ne demande pas aux ouvriers de penser ». La mise au point de la chaîne de montage, comme les chaînes de construction automobile vise aussi à les empêcher de se déplacer « inutilement ». Le « mystère » de la coopération gratuite et de la construction d'un collectif « au-delà du fonctionnel » (Coutrot, 1985), renvoie à la subjectivité des ouvriers qui sont pris entre

¹³¹ De fait, il marque profondément l'engagement des sociologues eux-mêmes redoublant la démarche scientifique par celle de l'analyse et de l'engagement politique, clivant fortement le champ scientifique.

deux fronts : la nécessité contractuelle de « faire le travail », parfois leur propre norme du « travail bien fait », mais aussi la nécessité de maintenir une solidarité et une reconnaissance entre pairs pour se défendre psychiquement et socialement des contraintes du travail à la *chaîne* et de l'« oppression » qu'exerce la hiérarchie (Perilleux, 2001). Cette coopération reste invisible ou non-dite parce qu'elle est de nature transgressive par rapport à l'ordre qui est supposé régner rationnellement¹³². Le travail à la chaîne et taylorisé produit une quantité de connaissance tacites à travers des « gestions clandestines » (Lallement, 2007, p.251), qu'il faut appeler de résistance ou de coopération détournée, permettant à l'ouvrier de s'économiser en freinant la production ou au contraire en gagnant en vitesse sur le processus global pour aménager des temps de pause et de repos même minimes, arracher un temps de lecture, de conversation, d'organisation syndicale, ou un temps d'usage personnel.

Le remplacement et le déplacement des savoirs tacites dans l'automatisation

Comme on l'a vu, on peut aussi remonter aux premières transformations du travail au sein de la manufacture pour trouver une autre forme de l'explicitation des savoirs tacites faisant retour sur l'activité humaine par les machines, l'automatisation comme système d'automatisation appliqué aux tâches mécaniques puis les tâches de traitement de l'information. L'évidence du remplacement est telle qu'il ne me paraît pas nécessaire de la reprendre ici, sauf par le fait qu'elle est placée depuis ses débuts sous le signe d'une ambivalence : la force de la machine évite un travail pénible autant qu'elle prive d'emploi les personnes qui l'effectuaient¹³³. Le remplacement total et libérateur du travail humain par la machine se présente à l'imagination comme une virtualité dès son apparition (et même avant si l'on remonte à Aristote) et alimente les utopies sociales. Dans les faits, on constate que l'automatisation remplace seulement en partie le travail humain, mais qu'elle le déplace, ouvrant la question de la « compensation » en termes quantitatifs (nombre d'emplois détruits / générés) et qualitatifs (augmentation ou non de la qualification)¹³⁴.

Touraine en résume les caractéristiques en 1950¹³⁵. L'automatisation nécessite beaucoup moins d'ouvriers, elle détruit des emplois, et elle change le travail de ceux qui restent en les détachant de la

¹³² *L'établi* de Robert Linhart (Linhart, 1989) est le plus souvent cité. Il utilise la capacité d'explicitation de l'intellectuel et la volonté de témoigner pour faire sortir de l'usine le témoignage des inventions tacites des ouvriers qui l'entourent et l'aident à tenir son poste. On peut se référer aussi à la démarche d'un ouvrier qui écrit sous le pseudonyme de Marcel Durand et montre l'inventivité et l'humour de résistance décapant des ouvriers sur une chaîne de montage automobile (Durand, 2006).

¹³³ Cette ambivalence se retrouve aujourd'hui dans l'argumentation sur le revenu universel.

¹³⁴ Là encore, ce débat existe dès les débuts de la révolution industrielle et touche, depuis, tous les domaines opérant un mouvement de transfert continu du modèle « artisanal », caractérisé par une indépendance de l'ouvrier dans la réalisation de son activité et la propriété de ses moyens de production, au modèle industriel qui fait disparaître le modèle « artisanal » et les métiers correspondant. Et ce, aussi bien à l'extérieur de l'usine qu'à l'intérieur, par l'introduction régulières de nouvelles machines qui redéfinissent le processus de production et redistribuent les fonctions et les emplois.

¹³⁵ Cité par (Lallement, 2007, p.116 et suiv.). Touraine distingue trois phases de développement de l'industrie. Dans la phase A, l'instrument de travail est intégré à la machine, l'ouvrier « jouit d'une grande autonomie de

chaîne pour alimenter et décharger les machines. Elle fait « monter en puissance » des ouvriers d'entretien chargés de contrôler leur bon fonctionnement et de réparer les machines. Ils ont donc une qualification élevée très spécialisée et plus d'autonomie que l'ouvrier spécialisé sur la chaîne. L'automatisation modifie aussi le travail de conception. Le bureau des méthodes chargé de calibrer les gestes disparaît puisque ceux-ci sont intégrés à la machine, remplacé par le service d'ingénierie qui transforme les processus pour les intégrer aux machines et à leur programmation¹³⁶. L'automatisation retire encore plus de pouvoir aux ouvriers sur l'organisation de la production. Elle concentre celui-ci dans les mains des concepteurs des machines, qui peuvent être externes à l'entreprise. Celle-ci se sépare par là d'une partie stratégique du savoir qui passe chez son « sous-traitant », contribuant ainsi à la division macrosociale du travail. Le passage de l'automatisation « mécanique » à l'informatisation de la production (à partir des années 1960) se diffuse donc à différents endroits du processus de production : dans la fabrication automatisée, dans le développement des « machines outils à commandes numériques » (MOCN), dans la gestion des flux et les logiciels de gestion intégrée de la production, mais elle s'introduit aussi dans les bureaux d'études par la conception assistée par ordinateur (CAO) qui modifie le travail des ingénieurs (Veltz, 1986).

Cependant, la conception des nouvelles machines utilisant le traitement de l'information vient toujours se nourrir à la source du savoir tacite des opérateurs, comme en témoigne l'étude de Lucas mentionnée ci-dessus concernant la mise en place de machines à commandes numériques sur un site industriel, ou plus récemment le récit de la conception d'une machine à faire du pain (Nonaka & Takeuchi, 1997)¹³⁷. Böhle et Milkau qui étudient un cas similaire de remplacement de machines-outils mécaniques par des machines à commandes numériques ne soulignent pas cet aspect du transfert du tacite à l'explicite, mais repèrent une transformation des savoirs tacites, et un remaniement de l'activité subjectivante. Le transfert des savoirs suit les étapes de l'analyse objectivante telles que nous les avons décrites ci-dessus, d'explicitation, de formalisation, la codification s'effectuant sous forme de

travail », « parce que son savoir est le fruit d'une expérience accumulée au fil des années, sa qualification augmente avec l'âge » et « le pouvoir technique appartient aux ouvriers de l'atelier » (op.cit. p. 116). La phase B correspond à l'organisation taylorienne du travail est centralisée pour une production en série, elle opère « décomposition des tâches » dans le travail à la chaîne. « L'ouvrier n'a plus besoin d'une longue période d'apprentissage pour être opérationnel. Un OS se forme en quelques jours. Aisément interchangeable, il ne peut espérer faire carrière dans l'entreprise » (op.cit., p.117).

¹³⁶ Apparaît ainsi pour Touraine et d'autres, un espoir de mettre fin au taylorisme et de redévelopper la qualification des ouvriers en sens inverse de la déqualification taylorienne. Il y a aussi des voix plus critiques, comme Naville, qui note entre autres effets, que pour les opérateurs qui travaillent encore avec les machines, le processus de déqualification s'amplifie. Là où Friedmann (Friedmann, 1956) notait un appauvrissement du contact avec la matière, c'est ici la disparition de ce contact qui fait problème en faisant baisser la curiosité des opérateurs qui n'effectuent plus les tâches, et qui se trouvent assujettis au fonctionnement de la machine dont ils deviennent les auxiliaires comme simples surveillants.

¹³⁷ Lucas voit, dans une perspective marxiste, un « vol des savoirs » (titre de son livre, voir ci-dessus) des ouvriers par les ingénieurs-concepteurs qui effectuent un travail d'explicitation détaillée de l'activité des ouvriers pour renseigner les programmes qui les remplaceront, quand les auteurs japonais en font l'exemple d'une réussite industrielle et commerciale, analysant le travail d'explicitation sans en questionner la légitimité ni l'effet sur l'emploi des boulangers, sans doute moins direct que dans le cas de l'usine aéronautique.

« codage » dans la programmation des machines. Le retour « sous forme de machines » des savoirs explicités nécessite un réajustement de l'activité subjectivante des ouvriers, en mobilisant leurs perceptions corporelles différemment, et en les obligeant à compenser l'éloignement de la matière transformée avec laquelle ils restent néanmoins en contact subjectivement. Ils intègrent aussi un nouveau point de vue objectivant, sur le fonctionnement de la machine à leur remaniement subjectif.

L'introduction de l'automatisation produit donc plusieurs effets en retour sur le savoir mobilisé dans l'activité, ce que nous avons identifié comme une « abstraction » par rapport à la saisie subjectivante de l'objet a pu être décrit comme un mouvement « d'intellectualisation » du travail (Veltz, 1986). Selon cette thèse, le déplacement de l'activité de connaissance qui résulte d'un déplacement du centre de gravité de la production de la transformation de la matière et de l'intervention humaine vers le traitement de l'information, change la représentation d'ensemble de l'organisation qui se concentre sur ce « nouvel actif stratégique ». Il s'agit maintenant d'interpréter des signes de dysfonctionnements du processus de production, de porter l'attention sur les indicateurs de la « vie du produit » dans une prise de conscience plus large des liens entre les différents moments du processus de production, qui en inclut l'amont (les fournisseurs et la demande) et l'aval (la distribution et la vente, et bien sûr la satisfaction du client). L'auteur indique, de manière volontairement polémique, qu'il faut revoir l'opposition entre travail intellectuel et manuel, puisque les tâches liées plus directement à la production sont beaucoup plus complexes. Le geste intègre des représentations « objectivantes » et des préoccupations qui vont au-delà de la tâche elle-même et s'impose à celui qui la réalise¹³⁸. Il faut également revoir la centration sur la production matérielle, et donc la distinction marxiste entre travail « productif » (transformation de la matière) et « improductif » (tout ce qui se situe autour de cette transformation), pour penser la production de valeur aussi dans la conception des produits et des machines par les ingénieurs¹³⁹.

Le retour des savoirs tacites à l'heure de la subjectivisation

Ce qu'on entend par période post-taylorienne constitue un ensemble diversifié de critiques et de remises en questions aboutissant à la recherche de nouvelles organisations productives dans l'industrie et les services. L'incertitude est la notion clé qui indique un changement dans l'ordre des savoirs et la manière dont ceux-ci sont considérés et exploités. Elle s'inscrit, sur un mode négatif, dans le registre d'une connaissance rationnelle qui peut établir, sur le mode positif de la certitude, un

¹³⁸ « Le mode d'exercice des tâches tend à ressembler à ce qui était jusqu'ici l'apanage du travail intellectuel » (Veltz, 1986, p.81).

¹³⁹ Son analyse, qui conteste les catégories marxistes et les représentations de la plupart des sociologues du travail, qu'il exhorte à « rompre avec l'ouvriérisme » et à s'intéresser aussi au travail des ingénieurs, me paraît symptomatique des évolutions de cette période. Elle est en partie idéologique, et correspond au « retour de l'entreprise » dans le contexte de crise économique, mais elle traduit aussi les évolutions concrètes en cours du travail.

rapport suffisamment sûr avec la réalité pour anticiper et planifier l'action et en maîtriser les conséquences. La certitude est en cela un optimum du savoir objectivant, alors que l'incertitude fait apparaître une « rationalité limitée »¹⁴⁰. L'incertitude apparaît quand les conditions de l'environnement économique ne permettent plus une planification suffisante, ce qui advient sous l'effet d'une plus grande tension due à la limitation (ou à une expansion moins rapide) des marchés et à l'accroissement de la concurrence entre producteurs. Cette concurrence se traduit par une recherche de rentabilité accrue et d'adaptation au marché en termes de quantité de produits vendus, de qualité de la production et de diversité des produits. Cette incertitude se répercute dans les organisations productives par une recherche de flexibilité qui touche la production aussi bien que les « forces productives » et pousse à mettre en question les formes de l'organisation taylorienne, qui s'accompagne, dans les années quatre-vingt, d'une redécouverte de la « créativité ouvrière » recouverte par le taylorisme (Lallement, 2007, p.124).

On découvre le savoir-faire des ouvriers sur les chaînes là où l'intelligence avait théoriquement disparu dans l'analyse « scientifique » du travail et dans l'aliénation, on découvre aussi l'opposition entre savoirs formels et informels, l'opposition entre travail prescrit et travail réel, qui ne se comprend que sur la base d'une prétention à l'exhaustivité du travail analysé et conçu par les bureaux des méthodes¹⁴¹. Les savoirs tacites issus de la « gestion clandestine » font l'objet d'une tentative de reconquête, pour les intégrer aux améliorations de la productivité de l'organisation du travail... Cette captation des connaissances créées dans l'invisibilité de l'activité subjective des personnes au travail est un enjeu majeur pour les entreprises qui tentent de mobiliser les ouvriers dans un sens qui leur permet de dépasser la ligne - pourtant posée par l'organisation - de la séparation entre conception et exécution. L'organisation met alors en place des dispositifs d'explicitation et de formalisation des connaissances tacites créés dans le processus, cela a été l'objectif des « cercles de qualité » et cela reste celui des démarches de certification qui se présentent comme des démarches d'explicitation à grande échelle. Le « toyotisme » est fondé sur une telle implication des ouvriers, au prix d'une organisation sociale et de la construction complexe d'un rapport de fidélité à l'entreprise, qui vise à récupérer ces innovations dans ce sens (Coutrot, 2002, p.66-67).

L'enjeu est de construire un rapport différent à l'entreprise, par une « participation » sollicitée dans les tentatives de dépasser l'esprit de l'OST quand, dans les faits, l'organisation ne change pas toujours. Ces tentatives se heurtent au fait que ces savoirs tacites ont été construits dans une opposition à la « rationalité de l'ordre dominants de l'entreprise », et un « implication rebelle » (Linhart, 1994, p.82).

¹⁴⁰ Ce concept est introduit par H.A. Simon sous le terme de « bounded rationality » (Simon & March, 1964) et repris par Crozier et Friedberg et fonde l'approche stratégique en sociologie des organisations (Lallement, 2007).

¹⁴¹ Je m'appuie en particulier sur l'article de Marcelle Stroobants (Stroobants, 1991), dans lequel elle effectue une relecture des évolutions de l'analyse de la connaissance au travail dans les années 1980, et qui est très éclairant sur ce point.

Le refus militant de la participation à l'amélioration de la production dans ces conditions est doublement motivé : refus de participer à l'extraction gratuite des savoirs issus de la créativité spontanée des ouvriers, et souci de protéger la culture de groupe qui s'est construite malgré et contre l'organisation imposée par l'entreprise. Les ouvriers prennent au mot la séparation entre conception et exécution pour renvoyer les organisateurs du travail aux limites de leur approche, de leur savoir et de leur pouvoir. Les différents bilans du taylorisme montrent cependant que la ligne de séparation entre conception du travail et exécution n'est que très peu remise en question, échouant le plus souvent à revisiter en profondeur les termes du contrat qui lie le salarié à l'employeur, et cherchant surtout à « changer les salariés avant de changer le travail » (Linhart, 1994, p.84-94)¹⁴². Le changement se joue avant tout au niveau de la politique managériale visant, et parvenant largement, à défaire les solidarités collectives qui s'opposaient aux formes les plus manifestes de l'« exploitation » de la main d'œuvre (Beaud & Pialoux, 1999; Corouge & Pialoux, 2011) et à marginaliser les « résistants »¹⁴³. Périlleux montre la manière dont le management parvient à modifier l'orientation du travail dans une entreprise industrielle prise dans ces mêmes évolutions, à travers une sélection progressive des ouvriers d'après de nouveaux critères, et ce de manière d'autant plus visible qu'il s'agit du passage entre deux ateliers qui co-existent avec des outils de production différents (« ancien » et « moderne ») (Périlleux, 2001). Il formule ces changements comme le développement de « la capacité d'initiative », de « l'apprentissage coopératif », et d'une « orientation fonctionnelle vers le futur » (*op.cit.*, pp.27-36). L'« ouverture créatrice aux possibles » représente l'envers de la diffusion de l'incertitude et en fait un « organisateur négatif » de l'entreprise. Le renoncement aux formes classiques de l'explicitation des savoirs tacites suscite de nouvelles formes d'objectivation du travail.

Nouvelles formes d'explicitation et pilotage par la valeur

Face à l'incertitude, la clé de l'adaptation revient finalement doublement aux opérateurs de production, d'une part sous forme de précarité par le développement du chômage, de l'intérim, des contrats à durée déterminée ou des périodes de chômage technique, d'autre part, sous la forme d'une exigence accrue d'adaptabilité sur le poste de travail, d'« enrichissement des tâches », et de polyvalence, pour faire face aux aléas des commandes, des machines, et d'un approvisionnement en flux tendus. Ainsi, l'incertitude entame aussi la prétention à objectiver le travail lui-même. L'explicitation réflexive sur le mode de la rationalité intégrale ou « scientifique », se dévoile comme interprétation de la situation de travail et non comme sa vérité. C'est ce qui sous-tend également la

¹⁴² Linhart analyse le caractère profondément inégalitaire des conditions dans lesquelles s'engagent les dispositifs participatifs (*op.cit.*, pp. 103-114).

¹⁴³ La description au fil du temps des transformations de l'usine peut être suivie dans les « chroniques Peugeot » tenues par Michel Pialoux avec la collaboration de Christian Corouge, parue dans Actes de la Recherche en Sciences Sociales en 1984 et 1985.

remise en question des « qualifications » qui organisent la redistribution des salaires selon des hiérarchies négociées entre partenaires sociaux, et le développement de la notion de compétence, définie par la capacité de mobiliser des savoirs en situation, dont la valorisation peut être comprise comme un retour aux savoirs tacites de l'opérateur à qui l'on confie l'adaptation à l'incertitude.

En effet, les « qualifications » décrivent un ordre des équivalences entre postes et attestation formelle d'obtention de savoirs et savoir-faire qui permet d'établir une grille de salaires et de définir des règles de mobilité dans l'organisation ou de gestion des carrières. Elles représentent donc un état fixe de l'organisation et une manière d'objectiver les contenus des postes comme des qualifications, qui en tant qu'explicitation ne représentent qu'une forme parmi d'autres possibles de description du travail, à partir des tâches. La flexibilité et l'incertitude redessinent les organisations et, en appelant à la mobilisation du savoir tacite, rend caduque l'équivalence entre le poste et la qualification. L'approche par les compétences n'abolit pas cependant la description objectivante du travail et ouvre à la rédaction des « fiches de postes » à partir des objectifs managériaux donnés à l'activité et d'une tentative d'explicitation des compétences. Cependant ces descriptions continuent de jouer un rôle de négociation en restant plus ou moins rattachés à des explicitations consensuelles (par exemple le répertoire des métiers et des emplois de l'ANPE). L'incertitude implique donc d'aborder les postes et les fonctions à partir de leur marge d'autonomie et de responsabilités, plus ou moins grande selon l'exposition à l'incertitude ou la complexité des actions à réaliser. La définition des fonctions dans l'organisation correspond aussi à la tentative de mesurer leur « valeur ajoutée » pour déterminer le niveau relatif des rémunérations. C'est aussi le passage du « service du personnel » à celui de la « gestion des ressources humaines ».

Dans ce contexte, les vertus d'auto-organisation du collectif sont également redécouvertes pour dépasser le cadre d'une coopération pré-organisée et rigide, particulièrement vulnérable aux aléas de la production. Dans ce cadre, le manager doit maintenant accompagner l'équipe et favoriser les coopérations. Cependant, les deux formes de la flexibilité évoquées ci-dessus entrent alors souvent en concurrence, la précarisation de la main d'œuvre à travers le recours à l'intérim et la gestion en flux tendus du personnel engendrant une rotation souvent importante des effectifs. Celle-ci empêche que se constitue un collectif de travail capable d'acquérir des « routines organisationnelles » et une confiance suffisante pour un « apprentissage coopératif » (Perilleux, 2001). Celui-ci suppose le développement d'un savoir tacite de nature particulière qui sous-tend les accords intersubjectifs et groupaux. Ceux-ci semblent bien moins saisissables par les organisateurs du travail que les savoirs tacites identifiés comme relevant du sujet individuel. On peut parler dans ce cas, d'une « invisibilité du travail de groupe », qui se heurte au préjugé individualiste appliqué à la connaissance, et que l'appel à

la métaphore du sport collectif ou aux conseils d'entraîneurs sportifs à succès rend largement artificielle.

La nécessité de laisser de l'autonomie aux personnes qui effectuent des activités dont les tâches ne peuvent être prescrites comme dans le travail taylorisé remet l'individu ou le collectif et le savoir tacite en avant. Cependant, la fonction de contrôle qui motivait l'OST reste présente sous la forme du « management par les objectifs » ou le « résultat », mesurable et objectivable en nature pour l'organisation, voire en valeur quand la « chaîne de valeur » est gérée de manière intégrée, et rapportée à la différence entre son coût et son bénéfice. L'activité est pilotée à distance de la réalisation concrète effectuée par la personne au travail, par le biais d'indicateurs issus de l'objectivation de son activité. L'organisation doit assurer autant que possible la mise à disposition de « moyens » et définit une « fin », mais l'exercice de la compétence dans l'action individuelle ou collective, devient une « boîte noire ». Ce mode d'exercice de l'encadrement justifie de plus en plus souvent que le management devienne un métier en lui-même sans qu'une communauté de métier ou d'expérience avec le collectif encadré soit requise.

Le savoir tacite mobilisé dans la « compétence » qui s'exerce est rendu invisible et dénié d'une autre manière que dans l'OST, non plus par l'imposition d'un savoir objectivé à la place de l'activité subjectivante, mais par une forme d'indifférence, de l'abandon de l'expérience du sujet, de son travail en tant qu'il résulte d'une recherche permanente d'une réduction de l'écart entre ce qui est « prescrit » et ce qui se présente dans sa réalité. Le travail étant selon la définition de l'ergonomie reprise dans la psychodynamique du travail la réduction permanente de cet écart, qui résiste à l'intentionnalité transformatrice et sollicite une appropriation subjectivante de la situation de travail (Dejours, 2003 ; 2009). Il faut prendre alors le contrôle par la valeur ou le résultat, comme le retour sous forme d'emprise sur le travail de son objectivation la plus abstraite puisque Marx analysait déjà son indépendance complète vis-à-vis de la valeur d'usage, c'est-à-dire de toute qualité sensible ou subjective. Le travail est pour ainsi dire « privatisé », renvoyé à l'intimité du travailleur, à l'intérieur de l'organisation qui doit veiller cependant à sa motivation et à sa reconnaissance. Il est important de souligner que cette forme d'emprise d'une forme du travail réfléchi par la valeur d'échange s'applique de fait à tout type de travail, y compris au travail de production symbolique, par définition plus abstrait, dont les opérateurs, réalisant des tâches considérées comme plus complexes, n'avaient pas ou peu perdu leur autonomie de travail. Le pilotage par la valeur ou par les coûts (dans les organisations non marchandes) permet donc de dépasser les oppositions dénoncées ci-dessus par Veltz, entre travail « intellectuel et manuel » ou entre travail « productif et improductif ». Cependant, il reste dans un grand nombre d'organisations, une tendance au contournement ou au déni du savoir

tacite en tant qu'il résiste à l'explicitation et aux formes de prescription et de contrôle qui en sont issues.

Economie de la connaissance et développement de l'objectivation

Les savoirs sont cependant identifiés comme un actif en particulier dans les organisations dont la production est celle de savoirs nouveaux, donc de biens « immatériels » qui ont vocation soit à être intégrés à de nouveaux produits, soit à être vendues sous forme de brevets. André Gorz note que le début de la production de connaissances comme « capital immatériel » commence dans l'industrie chimique, chez Bayer vers 1880, qui applique les mêmes principes d'organisation parcellisée des tâches de la recherche que dans l'industrie manufacturière (Gorz, 2003, p.43). La démarcation entre savoirs tacites et explicites y est également signifiante, comme en témoigne le développement des organisations tournées vers l'innovation, dites de la « nouvelle économie » qui adoptent elles aussi d'une manière radicale des conditions de travail visant à accroître autant que possible l'autonomie de ses producteurs. En cherchant à valoriser la spontanéité créatrice et la mobilisation des savoirs tacites, elles atténuent systématiquement les formes tangibles du contrôle et de la prescription dans des dispositifs de travail qui revisitent le lieu et le temps de travail, encadrement, et la rétribution (Lallement, 2015).

La distinction entre les formes du savoir que nous analysons est considérée comme centrale dans la perspective de l'économie de la connaissance. Elle se distingue de l'économie de l'information par le fait qu'elle prend en compte les « capacités d'apprentissage et les capacités cognitives » (Foray, 2000, p.9). En dehors de la description des particularités du savoir comme bien économique, c'est-à-dire pouvant faire l'objet d'une appropriation privée comme capital¹⁴⁴, cette approche souligne d'abord les problèmes d'optimisation de la valorisation des savoirs tacites qui constituent un obstacle à la circulation des savoirs qui n'est possible à un grande échelle, en particulier par les technologies de l'information, que dans sa forme explicite ou « codifiée ». De même dans les organisations, les connaissances créées sont rarement identifiées et fixées, « elles ne sont pas reconnues ni mémorisées » (*op.cit.*, p.42). Au contraire, les organisations qui valorisent leurs connaissances, adoptent des modes de construction et d'échange des savoirs particuliers, reposant notamment sur « l'absence de séparation entre activités de recherche et activités de fabrication » (Caron, 1997, cité par Foray, *op.cit.*, p.42). La tension entre les formes du savoir se retrouve dans les différentes stratégies d'organisation des collectifs de partage et de circulation des connaissances, entre des modalités formelles et informelles. Dans cette approche et tout au long des développements de

¹⁴⁴ C'est sur la base des paradoxes de la connaissance comme « bien économique étrange » (Foray, 2000, p.59) : le fait qu'elle est peu contrôlable dans sa diffusion, qu'elle ne se détruit pas dans l'usage, et qu'elle s'accroît en se partageant.

l'organisation du travail, une alternative se dessine entre la reconnaissance ou le déni de la capacité créatrice du sujet, et le caractère décisif de ses modalités d'engagement dans l'activité.

Les tendances analysées vont donc vers une progression forte de l'objectivation s'appuyant sur différentes manières d'explicitier le travail, qui peuvent être plus ou moins en lien avec les savoirs contenus dans l'activité subjective selon les formes de l'organisation du travail. Comme l'a montré ci-dessus Böhle, la phase « objectivante » de la production est basée sur une rationalité planificatrice où l'explicitation directe est requise dans la production et son organisation. Cette explicitation est laissée à la charge de l'individu dans la phase « subjectivante » de la production, au profit de formes d'explicitation plus extérieure à l'activité parce qu'elles ne concernent pas les modalités de transformation de l'objet, comme la description des compétences, des résultats à atteindre par les indicateurs de performance, et dans une certaine mesure la certification, qui décrit ce qui est fait et les moyens alloués mais ne s'engage pas sur le comment. De ce fait, les points de vue « en extériorité » vis-à-vis de l'activité s'ajoutent à l'objectivation des savoirs de l'activité. Cependant tous les secteurs de la production ne sont pas touchés également. En reprenant les études réalisées dans la perspective de la subjectivisation, Böhle repère, selon les secteurs d'activité, des dominantes dans l'activité, selon qu'elle valorise l'activité subjectivante ou au contraire, l'activité objectivante. Prépondérante dans les formes préindustrielles du travail, elle subsiste dans les professions de certains secteurs (la métallurgie par exemple) et les procédés qui échappent à la taylorisation et laissent une part importante à l'expérience à côté des apports technico-scientifiques, et sont donc tolérées par le management.

Au contraire, l'activité objectivante domine là où des systèmes de traitement de l'information ou des technologies de pilotage par ordinateur sont utilisés, et où l'information circule sous forme exacte et univoque de symboles, chiffres, tableaux, etc. La prise en compte de l'activité subjectivante se réduit à celle de l'adaptation des interfaces qui servent à la transformation de toutes sortes d'informations en données objectives. A cela s'ajoute le pilotage de l'activité par des indicateurs chiffrés. Leur intériorisation par les personnes au travail les amène à « se piloter eux-mêmes » par ces indicateurs et donc à objectiver elles-mêmes leur activité subjectivante.

La progression de l'objectivation constitue une tendance de fond sous-jacente au développement de la rationalité de l'action en finalité, dans l'une ou l'autre de ses formes planificatrice ou de marché, donnant leur forme à des modalités et des périodes de la valorisation économique du travail comme contrôle de l'activité subjectivante qui repose sur la création et la mobilisation des savoirs tacites du sujet. Cependant, là où j'ai réintroduit la dimension économique en faisant de la valeur une des formes – particulières – de l'explicitation du travail subjectif, d'autres, comme Böhle, restent surtout attentifs à l'extension de l'influence de l'objectivation d'après l'analyse objectivante telle qu'elle est réalisée par la science, et plus précisément sur le modèle des sciences de la nature. J'ai essayé de montrer que la

prise en compte de l'inscription économique du savoir est essentielle parce qu'elle permet de rassembler un ensemble plus large de phénomènes qui se présentent sous une même forme, celle de représentations du travail faisant « retour » et souvent sur le mode de l'« emprise » sur celui-ci comme activité subjective et, plus précisément, comme subjectivation.

Les décalages et contradictions de ce retour me semblent pouvoir être situées au niveau théorique et pratique. Au niveau pratique, les effets du retour et les décalages qu'il provoque se font sentir comme emprise, c'est-à-dire essentiellement par le fait que l'activité subjectivante est soit « empêchée », exploitée, déniée,... en autant de figures de la tragédie du travail. Au niveau théorique, les décalages de ce « retour », se manifestent dans les apories de l'économie (capitaliste) de la connaissance en tant qu'elle s'efforce de faire entrer celle-ci dans le cadre étroit de la qualité de « bien privé »¹⁴⁵.

Je voudrais montrer maintenant la manière dont l'alternative des modalités du connaître comme activité subjectivante ou objectivante, est un enjeu culturel et éducatif, et qu'il engage aussi une conception plurielle de la réflexivité.

3. Diffusion des savoirs objectivants et formes de réflexivité

La culture de l'objectivation et la diffusion de l'auto-objectivation

La culture de l'objectivation qui fait « retour » des savoirs théoriques sur la pratique produisent aussi des sentiments d'inadéquation pour le « sens pratique » des sujets engagés dans l'activité subjectivante. En tant que vision partielle, abstraite de la pratique, mise à distance de l'activité subjectivante, le point de vue objectivant peut s'attirer une critique similaire à la critique bourdieusienne de la « position scolastique », qui désigne le regard « théorique » des acteurs qui se trouvent en extériorité à la pratique, et donc abstraits de celle-ci, l'évaluant « du dehors », et donc de manière souvent inadéquate au « sens pratique » qui recoupe bien la signification de l'implication subjective dans l'activité. Le décalage « scolastique » se retrouve en fait dans le sens commun, comme mode de pensée fondé implicitement sur l'approche théorico-objectivante, dans les sociétés où cette modalité de penser fait partie de la socialisation¹⁴⁶. Le produit de l'explicitation, comme théorie, se voit dédier des lieux et des institutions où l'on apprend à s'approprier les savoirs explicités à partir de

¹⁴⁵ Sentant cette capacité « critique », un certain nombre d'économistes alternatifs se sont saisis de cette problématique pour faire la critique du « capitalisme cognitif » et renouveler la critique du capitalisme libéral. (Moulier Boutang, 2008), (Lazzarato, 2004), et plus généralement la revue *Multitudes* (Association Multitudes, 2000). Gorz fait même de l'économie de l'immatériel le début de la crise spécifique dont mourra le capitalisme (Gorz, 2003).

¹⁴⁶ C'est ce que montre Jeanne Favret-Saada dans son enquête sur la sorcellerie dans le bocage mayennais après 1968. Elle y décrit l'opposition entre la modalité de pensée des paysans qui investissent la sorcellerie, basée sur l'analogie symbolique, comme système d'interprétation de leur monde, et la vision des personnes « éduquées » de la ville, « notables éclairés », qui ont adopté comme croyance ce que l'école de la République a diffusé d'une modalité de pensée basée sur le principe de causalité objectif, universel. (Favret-Saada, 1977)

l'apprentissage de pratiques d'appropriation. De même l'explicitation elle-même devient un savoir et un savoir-faire, comme en témoignent les pratiques de conseil et d'ingénierie des connaissances, où les pratiques scientifiques qui prennent le travail pour objet, l'ergonomie, la psychologie du travail, la clinique de l'activité.

Le décalage entre les modalités du connaître entre lieu du travail et lieu de diffusion des savoirs objectivants explique que Delbos et Jorion dessinent un portrait peu flatteur de l'école qui n'enseigne que des résultats de la science détachés de leur démarche initiale de découverte, c'est-à-dire un savoir réifié loin de l'esprit de la science dans ce qu'il a de questionnant et donc de vivifiant pour l'esprit pratique ou théorique. L'école présente des savoirs uniquement par l'argument d'autorité, et les présente sous la forme d'un système dont elle n'a pas les moyens d'articuler les éléments. D'où le fait qu'elle n'est pas pertinente pour le praticien paludier, qui apprend son métier par d'autres voies. De même, Salmona déplore le fait que le savoir affectif lié à l'entretien, à la relation extensive dans la durée et médiée par des actes de soin aux animaux ne fasse l'objet d'aucune attention par une école qui cherche là aussi avant tout à communiquer des savoirs scientifiques réifiés et qui s'appuie sur l'objectivation comme méthode pour évacuer tout ce qui ressemble à un affect.

Dans le domaine de la formation professionnelle, Yves Clot est amené sur une base similaire à mettre en évidence l'opposition entre « connaître la machine » et « s'occuper de la machine ». L'interprétation objectivante du besoin de formation identifie les difficultés de la pratique à un « déficit de qualification » identifié lui-même à un manque de connaissances, sous-entendu : de savoirs objectivés, de représentations du fonctionnement modélisé de la machine. La formation adopte un point de vue « théorique », c'est-à-dire abstrait de la pratique de la machine, du rapport subjectivant à celle-ci construit dans le rapport à son fonctionnement réel avec lequel se débattent les opératrices. Comme le rapporte Clot à partir d'une discussion de groupe, « la formation apprend « à appeler les choses par leur nom » mais pas à résoudre les pannes ou à comprendre les erreurs » (Clot, 2008, p.30-31), c'est-à-dire ce qui apparaît dans l'activité quand on « s'occupe des machines ». Le terme « s'occuper » évoque d'ailleurs le soin, l'attention portée à un objet ou une personne. La mobilisation subjective déjà identifiée comme quasi-relationnelle se calque sur l'expérience de l'intersubjectivité. Clot suggère que la pratique réflexive qui partirait de l'activité, donc du point de vue de la subjectivation, permettrait de mobiliser de manière plus adaptée le savoir tacite du formateur. C'est ce qui se passe effectivement après un temps dans la formation. Pour autant, note Clot, la connaissance théorique n'est pas disqualifiée (*op. cit.*, p. 35), il n'y a pas d'opposition de principe entre les types de savoir mais il y a besoin de produire le savoir à l'endroit de l'activité subjectivante qui, en tant que pratique vivante, peut toujours gagner à en savoir plus pour construire l'adéquation toujours plus juste et satisfaisante au réel qui se présente dans l'activité.

Cependant, ces résistances ou réticences, si elles impliquent bien l'école et les milieux de formation, ne correspondent pas aux formes de travail de l'ère de la subjectivisation où, d'après la thèse de Böhle : « la scientificisation des conditions de travail « externes » contraint l'agir au travail à une auto-objectivation » (*op.cit.*, p.121), qui caractérise pour lui la période de la subjectivisation. L'auto-objectivation a ceci de particulier qu'elle ne permet pas la résistance (contrairement à l'objectivation imposée de l'extérieur de la période précédente) puisque que le sujet s'y expose « sans réserve », il y est « tout entier », ce qui lui procure des satisfactions inédites et autant de désarrois quand il se révèle que le contrat de travail ne garantit pas de contrepartie ou de reconnaissance. La « scientificisation » s'effectue au travail non seulement par l'utilisation de résultats de la recherche, mais surtout par la mise en œuvre de ses méthodes qui privilégient l'objectivation et la formalisation des processus au nom de la norme qui a fait ses preuves dans le savoir scientifique. C'est le cas de l'OST, mais la légitimation des pratiques professionnelles passe désormais par la référence à des savoirs scientifiques dont la nature revendiquée est celle de « l'objectivité » (contre les débats portant sur les valeurs), et dont la forme est bien celle de l'objectivation. Pour le sociologue allemand, elle touche en effet la formation supérieure, l'école comme la formation professionnelle qui jouent un rôle dans la diffusion de la capacité à objectiver son action, en particulier en s'appuyant sur une approche scientifique ou scientifique des contenus éducatifs, mais aussi de l'apprentissage de la norme du « vrai savoir » et d'une organisation pratique de l'action qui reposerait sur elle. Böhle note que cette évolution touche d'abord le travail qualifié intellectuel. La subjectivisation comme tendance à l'objectivation et à l'auto-objectivation ne vient donc pas seulement ou principalement de la culture d'entreprise mais de la culture contemporaine elle-même comme construction du sujet (*Bildung*). On revient ainsi au sens de la subjectivisation qui concerne la formation de la subjectivité pour s'interroger sur la « fabrique sociale » de la tendance à l'auto-objectivation de l'activité subjectivante. Ainsi il ne s'agit pas seulement de constater le mouvement synchrone entre les orientations subjectives de l'action et les exigences du travail dans les organisations, mais plutôt de comprendre en quoi « la subjectivisation et l'objectivation croissante du travail sont instituées activement par les sujets eux-mêmes ». C'est en ce sens que Böhle étend les effets de cette transformation aux « orientations subjectives qui guident l'action » (*handlungsleitender subjektiver Orientierungen*). La progression de l'auto-objectivation quand elle devient une compétence, une capacité du sujet que celui-ci développe, touche désormais à la représentation et la compréhension de soi. Le « cercle se referme » parce qu'ainsi, la formation ne contribue pas seulement à la diffusion des pratiques d'action objectivantes, mais elle contribue aussi à ce que les travailleurs eux-mêmes non seulement acceptent, mais participent activement à la mise en œuvre de conditions de travail externes encourageant l'objectivation. Le travail de Honneth sur les formes de la présentation de soi pour le travail, à travers les pratiques des directions de « ressources

humaines » et des formes contraintes de l'objectivation dans l'élaboration du « CV » amènent des critiques similaires et le retour de la notion de « réification » (Honneth, 2007).

Réflexivité objectivante et subjectivante

La forme objectivée du savoir et de la modalité du connaître se diffuse principalement à d'autres pratiques en tant que méthode et regard sur le travail, mais elles s'étendent surtout parce que la réflexivité est de plus en plus sollicitée pour guider l'activité. L'explicitation s'appuie sur un processus de réflexivité. L'explicitation étant aujourd'hui partie intégrante du travail, ses formes et ses motifs se sont démultipliés. Il est important d'en comprendre la logique plurielle pour mieux cerner son rôle dans la transmission des connaissances. Toutes les pratiques qui utilisent et suscitent l'explicitation sont des processus de réflexivité qui obligent le travailleur à sortir de son approche intuitive, subjectivante et immergée dans l'objet. Le praticien peut intégrer une connaissance objectivante voire scientifique pour étayer son appréhension subjective de la situation à laquelle il est confronté dans son activité. Le savoir scientifique, qui assure une meilleure connaissance objective peut servir en ce sens à la pratique en permettant à l'opérateur d'approfondir la relation à l'objet, l'instrument, l'outil, à étayer le processus d'identification et d'investissement subjectif, pour guider même l'imagination. Mais cette intégration suppose de surmonter la contradiction qui se situe, comme on l'a vu, entre les modalités subjectivantes et objectivantes du connaître. C'est aussi à ce processus que contribuent les pratiques réflexives au travail. Si elle contribue d'une certaine manière à la « rationalisation » des pratiques et à la compréhension de soi selon le processus mis en évidence par Böhle à partir de sa lecture de Weber, on peut y chercher aussi une atténuation des conséquences subjectives de la confrontation entre modalités du connaître, l'objectivation peut se révéler être un choc déstructurant pour le travail de subjectivation psychique quand les conditions de son appropriation ne sont pas réunies.

La distinction des modalités du connaître permet de qualifier les processus de réflexivité en repérant maintenant deux types d'explicitation réflexive. Il peut ainsi y avoir une réflexivité objectivante mais aussi une réflexivité subjectivante, c'est-à-dire qui soutient le processus de subjectivation de la réalité par le sujet. Le premier type de réflexivité est le plus courant, comme dans la formation, ou les démarches qualité par exemple, qui obligent les sujets à expliciter l'organisation de leur travail et ce qu'ils font pour fixer des procédures, des bonnes pratiques et instituer une manière de faire convergente au sein d'un collectif de travail ou à l'échelle d'une organisation. Le deuxième type est orienté vers la manière dont le sujet se rapporte à l'objet dans son travail, et vise donc non pas la connaissance de l'objet, mais la mise en évidence du rapport du sujet à l'objet, sous l'angle de sa manière de se l'approprier. Elle retourne le processus de réflexivité de l'objet vers le sujet. Elle est sollicitée dans les milieux professionnels où la relation humaine est centrale, comme dans les métiers

du soin, du travail social ou dans l'enseignement. Dans ce cas, il s'agit de mieux comprendre la nature de l'investissement subjectif impliqué dans l'activité relationnelle, et de comprendre le rapport que le sujet entretient avec les dimensions déterminantes de son engagement : organisation du travail, relations d'équipe, soutien institutionnel.

La réflexivité subjectivante fait appel à cette part de la pensée exclue par la rationalité en finalité identifiée par Weber : attention aux impressions, sensations subjectives, modalités associatives et imaginaires de la pensée, identification, empathie ou défense, affects d'amour et de haine. L'orientation réflexive subjectivante fait apparaître, comme le montre Giust-Desprairies à partir d'une intervention psychosociologique auprès d'un groupe d'enseignants, que la conception « objective » de la causalité scientifique fondée sur le principe de raison suffisante peut devenir un obstacle (Giust-Desprairies, 2002, chapitre 2). L'orientation objectivante ne se donne pas les moyens de saisir la nature affective de l'investissement subjectif. On peut sans doute y voir une illustration de ce qui était évoqué ci-dessus dans la définition de la « subjectivité idéologisée ».

En réinterprétant l'analyse des difficultés rencontrées par les enseignants telles que les analyse Florence Giust-Desprairies, on peut saisir l'enjeu de leur activité subjectivante et l'importance des « connaissances par l'affect ». Les enseignants se trouvent en quelque sorte face à deux « objets » - les savoirs à transmettre et les élèves à qui les transmettre. Généralement, leur rapport au « savoir enseigné » est fortement investi subjectivement, dans un processus d'identification complexe. Les difficultés se présentent quand les enseignants butent sur le refus de certains élèves d'investir le savoir, que ceux-ci considèrent de manière extérieure, sans manifester le désir de s'y « immerger ». Ce non-investissement ou ce retrait parfois ostentatoire confronte l'enseignant à la relativité de son propre investissement et de son idéal de l'élève - nécessairement intéressé sinon bon élève comme l'enseignant lui-même. Ceci constitue dès lors un obstacle à l'identification aux élèves qui joue un rôle majeur dans l'orientation de l'activité pédagogique qui leur est adressée. « Sentir » une classe, s'adapter pour capter l'attention, agir de manière ajustée est une part de l'activité entièrement fondée sur l'activité subjectivante dans sa dimension la plus directement affectée, comme un « transfert bien tempéré » pour reprendre l'expression utilisée par Salmona, qui permet aux élèves d'être sensibles à la manière dont l'enseignant investit lui-même les savoirs enseignés. Giust-Desprairies montre la prépondérance d'une demande de savoir qui identifierait en les isolant les causes du comportement des élèves, qui donnerait aussi des solutions précises sous forme d'actions définies pour le maintien d'un « bon » fonctionnement de la classe. L'auteur identifie une demande d'explication fondée sur la conception scientifique du lien entre cause et effet : l'effet est expliqué par la cause dans le sens où celle-ci peut en rendre compte entièrement (ce qui est l'application directe du principe de raison suffisante). On peut parler de connaissance « positive » en un double sens, celui du « fait établi », et

celui d'un « plus » par rapport à un « moins » : la connaissance vient ici remplir un vide, un déficit de représentation vraie d'un ensemble de phénomènes qui produisent le malaise des enseignants. En ce sens, les « savoirs objectifs qui font sens en soi », c'est-à-dire indépendamment de tout contexte, aussi bien d'élaboration de ces savoirs que de « réception » doivent permettre de saisir les « objets », ici les comportements des élèves. Se dessine donc une scène où les enseignants sont spectateurs, extérieurs aux phénomènes sur lesquels ils veulent pourtant agir. De fait, les enseignants demandent à l'intervenante, ou plutôt à l'autorité experte, une « solution » pratique, à traduire dans l'action. Cela suppose donc la représentation d'une absence d'écart entre connaissance et action, qui fait penser, comme le dit l'auteur, à un rapport « magique » à la connaissance. La connaissance est ici l'expression et l'outil d'un désir de maîtrise directe sur des événements qui échappent, mais indirectement sur le malaise qu'ils suscitent. Il faudrait renverser la proposition : ce que les sujets souhaitent maîtriser, c'est d'abord leur souffrance, leur malaise, et c'est parce qu'ils souhaitent se défaire de ces affects qu'ils envisagent de maîtriser ce qu'ils en identifient comme la cause dans leur environnement : les comportements des élèves. D'où les termes entendus couramment de « reprise en main », de « tenir sa classe », qui prolongent la représentation de maîtrise et l'installation dans un rapport de force. Par rapport aux ostréiculteurs évoqués qui savent opposer aux experts scientifiques des arguments issus de leur rapport au terrain, les enseignants semblent coupés de leurs ressources subjectives et des ressorts de l'activité subjectivante tournée vers les élèves, vers l'autre sujet. Cette méconnaissance appuyée sur une modalité d'objectivation issue de la science, apparaît ici comme une défense, et la connaissance objective devient une idéologie contre-productive, qui touche le rapport à soi des enseignants. L'instrument de la conception scientifique associée à une modalité de causalité objectiviste ne peut plus jouer de rôle dans la subjectivation parce qu'il est confronté directement à la vie affective du sujet, que celui-ci ne peut objectiver sans se couper de lui-même. Elle peut être exprimée et revécue en lien avec la situation dans laquelle le sujet est impliqué et par là seulement accessible à la réflexion, en découvrant de quoi l'affect est « composé » dans le lien intersubjectif.

Chapitre 4 : La transmission au travail

1. La centralité de la dimension tacite dans la transmission

La dépendance au savoir tacite dans la transmission

La première caractéristique de la transmission, qui génère autant qu'elle décourage les recherches sur ce thème, c'est le fait que la communication du savoir explicite ne suffit pas. Les documents, les plans, les procédures supposent toujours un complément tacite puisque les documents sont inutiles sans la lecture ou la mise en œuvre. Latour (Latour, 2011), Polanyi (Polanyi, 2009), Collins (Collins, 2010), donnent plusieurs exemples de cas où une expérience scientifique n'a pas pu être reproduite sur la base des seuls écrits ou articles décrivant pourtant celle-ci. Il semble toujours y avoir des tours de main qui restent « entre les lignes », ce que n'importe quelle personne qui a ouvert un livre de cuisine pour suivre une recette a pu expérimenter : il manque toujours un détail, une étape, où le savoir-faire acquis par la personne (ou sa capacité d'innovation) qui suit la recette est censé prendre le relais. On revient donc sur les obstacles à la communicabilité du savoir tacite. Comme le dit Polanyi, tout ce que nous savons tacitement ne peut être explicité. Le caractère problématique de la transmission, l'obstacle épistémologique de son étude, vient surtout du fait que les représentations communes de la connaissance l'identifient à la connaissance explicite, à ce qui est déjà mis en mots et qui serait disponible sur des supports écrits, même si les pratiques de transmissions font l'inverse. Il y a une fausse conscience de la transmission, où la « théorie professée » n'est pas adéquate à la « théorie pratiquée » (Argyris & Schön, 2001). L'explicitation s'apparente toujours au « saltus mortale » de la traduction (Ladmiral, 1994) qui laisse un reste de côté, mais s'en différencie parce que ce reste est nécessaire à l'appropriation du savoir explicite. Ainsi le rôle de « l'école », au sens large des institutions d'enseignement et de formation, est-il certainement de transmettre la pratique de l'accès au savoir, l'acquisition d'un savoir tacite qui permet de s'approprier les savoirs explicites disponibles.

La réalité de l'apprentissage du savoir tacite est qu'il ne peut s'agir que d'une recreation par le sujet apprenant du savoir transmis. Ce paradoxe est admis généralement, mais on le résout en disant que l'apprenant imite et qu'il ajuste par essai et erreur sous l'œil du maître. On apprendrait en faisant de la même manière que celui qui sait. Mais dès que l'opération ou la connaissance à transmettre dépasse une certaine complexité, cette manière de voir est mise en échec. La complexité du geste, à effectuer, du tour d'esprit, des savoirs à assimiler limite la capacité à reproduire immédiatement ce que fait l'expert. Ce n'est pas en ayant été en présence de quelqu'un qui joue du violon qu'on peut

immédiatement reproduire la qualité du son en prenant l'instrument. D'autre part, avec les gestes, il y a un apprentissage de l'évaluation du geste, qu'il faut apprendre à juger et à « sentir ». D'après ce que décrit Polanyi, l'apprentissage du savoir tacite suppose l'acquisition des termes intermédiaires, et cette intégration peut être longue comme le savent les musiciens... L'apprentissage par le faire nécessite toujours un « re-faire » comme étape pour l'apprenant, qui est donc construction d'une expérience tacite par exploration à l'occasion de répétitions, d'enchaînement d'essais, d'erreurs et d'ajustements, qui seuls permettent de maîtriser un geste et qui ne peut qu'être guidé par l'expert. Dans l'idéal, on voit l'expert assister au bon moment l'apprenant en lui donnant des conseils appropriés à sa difficulté. La simulation ne remplace pas non plus l'effectuation du geste « en conditions réelles » parce qu'il ne suppose pas d'être « soutenu » de la même manière par l'apprenant. Or, l'espace professionnel n'est pas organisé principalement autour de la finalité de transmission qui est souvent perçue comme un à-côté, une tâche supplémentaire à effectuer. La question va plutôt être de définir un environnement social où l'apprenant puisse trouver les occasions d'observer et de réaliser lui-même les gestes. La transmission suppose alors de remplir des conditions sociales spécifiques qui permettent cette reconstruction par le sujet. Il s'agit d'un processus qui dépasse la dimension strictement opératoire.

L'atelier, un modèle persistant

Dans sa forme idéale typique, l'atelier est centré sur une transmission verticale, intergénérationnelle qu'incarne le compagnonnage. Je m'appuie de nouveau sur les apports de Caron (2010) pour décrire l'atelier de manière « idéal-typique ». Les groupes sont relativement fermés et organisés hiérarchiquement, ils comprennent un maître et des ouvriers qui collaborent à la réalisation de tous les travaux et réalisations possibles demandant un savoir-faire et des savoirs spécifiques. A l'extérieur, l'atelier est affilié à une organisation de type corporatif réunissant les mêmes métiers et partageant les mêmes savoir-faire. L'accumulation et le progrès techniques, et surtout la transmission de ces savoir-faire, est fortement liée à la stabilité dans le temps de cette structure sociale, centrée sur un petit groupe de personnes liées dans la durée, qui progressent dans la hiérarchie en même temps que dans l'habileté et la maîtrise des gestes et la connaissance des matériaux. La modalité dominante est la transmission familiale héréditaire par une éducation (comme apprentissage technique et social) majoritairement non-formelle, même si les paliers de la maîtrise peuvent être très bien identifiés pour chaque métier. La formation se fait dans l'atelier et / ou dans des ateliers de la même corporation. Des métiers se développent dans ces structures et atteignent parfois des hauts degrés de maîtrise et de spécialisation. Dans ce contexte, la transmission est elle-même tacite, c'est-à-dire qu'elle repose sur l'imitation directe des gestes et relativement peu sur l'explicitation ou la formalisation des savoir-faire. Il n'y a pas d'école en dehors de l'atelier ou du compagnonnage avec le maître. La synthèse réalisée

par Caron aide à mieux comprendre la solidarité intrinsèque entre forme de savoir, forme sociale et mode de transmission. Même quand apparaissent les premiers maîtres d'œuvres experts, la transmission reste souvent familiale, il y a ainsi des familles d'artisans spécialistes. La transmission par la famille est un moyen privilégié de la transmission indirecte du savoir tacite, c'est le cas aussi pour les lignées d'ingénieurs à partir de la Renaissance comme le rapporte Caron, à une époque où il n'y a pas d'école instituée. Le point commun de l'atelier avec la famille comme institution de la transmission, c'est qu'elle repose sur un mode communautaire du lien social, fondé dans une communauté de vie concrète sans distinction réelle des temps d'apprentissage. Ce rappel vise à montrer que la transmission « traditionnelle » réunit différentes dimensions de la transmission et donne accès à ses conditions. En regardant de plus près celles-ci, on découvre un paradoxe de la transmission : les savoirs ne sont pas la priorité, il s'agit plutôt de transmettre une place dans un collectif, et des manières de « vivre-en-collectif » (Périlleux, 2009).

Transmettre la place plutôt que les savoirs

La description par Delbos et Jorion de la transmission des savoirs du paludier est de nouveau précieuse pour comprendre les ressorts de la transmission dans l'espace communautaire qui représente la modalité dominante de l'ère pré-industrielle. Les relations entre enfants et parents au travail qu'ils observent ne contiennent pas de moments qui permettraient l'imitation. Tout simplement, écrivent-ils, parce que les enfants ne sont souvent pas là où sont les parents... Il y a beaucoup de choses à faire, on demande plutôt aux enfants de prendre en charge seuls certaines tâches simples, exigeant moins de responsabilité. Les enfants peuvent trouver par eux-mêmes les gestes de ces tâches. Ils apprennent par là une hiérarchie des tâches, et l'importance d'assumer des responsabilités. On propose par contre aux enfants assez tôt un petit espace de jeu leur permettant de jouer au paludier. Autre caractéristique présentée, ils ne reçoivent pas d'explication sur ce qu'il faut faire, par contre, ils se font « engueuler » s'ils ne font pas bien. Le geste juste est indiqué par la réaction négative au mauvais geste, cette négation de la négation qui semble mettre en œuvre les principes de l'éducation négative de J-J. Rousseau, libère un espace d'exploration et d'initiative encadré pour l'apprenant. Finalement, Delbos et Jorion doivent constater qu'à aucun moment les savoirs ne sont transmis sous les formes auxquelles on s'attendrait : montrer les gestes, donner les explications du pourquoi et du comment, faire des analyses, tous les moyens par imitation ou explicitation qui constituent les formes habituelles du savoir et de sa transmission. Ce qui fait dire que « le métier ne s'apprend pas », par contre « il faut être né dedans ». Il n'y a pas de prescription organisée logiquement et hiérarchiquement, pas de savoirs théoriques de base qui précèdent les savoirs de mise en œuvre. Par contre il y a « transmission du travail » au sein d'une unité familiale dont les rôles s'identifient à une hiérarchie de responsabilités

par rapport à l'activité : s'occuper du marais. Le moteur de l'apprentissage, selon l'enquête de Delbos et Jorion, c'est l'identification au père qui constitue la figure centrale de l'exploitation, même si la femme joue un rôle essentiel. Ce que transmet le père, c'est ce qu'il est dans sa relation au marais : il incarne un rôle qui suscite le désir d'en être, une éthique ou une déontologie professionnelle, des critères d'évaluation du travail. Une fois ce cadre inculqué peu à peu, les savoirs et savoir-faire semblent venir d'eux-mêmes.

Salmona fait un constat semblable pour les familles d'éleveurs. Le fait, pour les enfants, d'accompagner les adultes dans leurs tâches et le contact qu'ils ont avec eux quand ils s'occupent des bêtes, imprègne leur sensibilité et les amènent à développer ces savoirs affectifs nécessaires au soin de l'élevage. Les enfants sont aussi responsables de bêtes assez tôt, et assument donc cette responsabilité graduellement, surtout pendant l'été où ils ne sont pas scolarisés. Dans les deux cas des paludiers et des éleveurs, l'école est incapable de transmettre l'essentiel, qui ne peut s'apprendre que sur les lieux de l'activité, non pas pour y être à la bonne place afin d'imiter, mais pour y prendre part et s'identifier aux adultes au travail. Le point commun semble être de montrer sa capacité à se soucier et à s'occuper suffisamment de son marais, de son élevage, ou de sa machine, et d'en prendre soin¹⁴⁷. C'est donc l'attribution d'une place dans le groupe, ici familial, qui permet une identification à « celui qui sait » et une imprégnation lente des attitudes, manières de faire qui donne accès à un « rapport à l'objet » spécifique à partir duquel les savoirs vont être reconstruits. L'identification et la place donnée permettent la subjectivation. La nécessité de l'inscription, même si elle n'est pas choisie ou désirée, comme la confrontation rapide à la réalité à travers le fait d'assumer progressivement des responsabilités, créent l'implication avant ou même sans le désir. Ceci vient déroger à la nécessité contemporaine de trouver en soi les raisons d'une vocation ou d'être sommé de désirer un projet professionnel.

Transmettre la dimension tacite du collectif

Il n'y a de place que dans un collectif, et la manière dont il est envisagé, le type d'appartenance et les représentations qui président au rapport entre individu et groupe. L'opposition entre les idéaux types

¹⁴⁷ Les récents développements sur les activités de « care » semblent identifier cette qualité de préoccupation aux seuls métiers ayant officiellement une activité de soin vis-à-vis de personnes ou vis-à-vis d'un environnement qu'il ne s'agit jamais de produire mais d'entretenir. Joan Tronto fait explicitement la différence et exclut les activités de production de sa définition du care (Tronto, 2009). La mise en évidence au plus près de l'engagement subjectif au travail tendrait à ouvrir la possibilité de généraliser l'importance de la capacité de soin à d'autres activités y compris de production. D'un point de vue théorique, cette perspective permet un décloisonnement qui met indirectement en évidence que les conceptions du rapport à l'activité peuvent être prises dans des enjeux idéologiques sous-tendus par des imaginaires construits historiquement et socialement selon les secteurs et les champs d'intérêt des chercheurs.

de la communauté et de la société permettent de donner deux orientations concernant les dimensions tacites et explicites. La socialisation « sociétaire » privilégie un contrat explicite qui engage l'individu et l'institution. Le lien bilatéral est privilégié par rapport au lien entre membres du collectif, pour assurer la liberté de l'individu. Le lien de socialisation communautaire admet une double dimension, le groupe se dote de règles explicites, mais elles sont redoublées ou fondées par un ensemble de règles implicites, qui relèvent du savoir tacite d'un groupe singulier.

Ainsi Périlleux montre que le collectif de travail est sous-tendu par une forme de « vivre-en-collectif » qui se traduit par une « ambiance ». Il en repère les principes en étudiant une situation où ils apparaissent négativement, quand l'ambiance se dégrade dans un service hospitalier, affectant directement la capacité de transmission qui étaye la coopération dans le collectif constitué, tout comme il semble faire échouer la transmission à de nouveaux venus qui ne restent pas, empêchant la perpétuation du groupe dans le temps (Périlleux, 2009). On comprend ainsi la remarque initiale de l'auteur sur le fait que le collectif de travail est aussi « un effet de la transmission » (*op.cit.*, p. 315). Le collectif se définit comme une « communauté de pratiques » qui repose sur un « accord pragmatique quant aux façons de faire » et inclut une partie tacite et explicite, de règles, de valeurs, de coordination,... qui « échappent en grande partie aux sujets ». Le deuxième fondement du collectif rejoint celui que nous avons mis en évidence, c'est celui de la place et de l'articulation des places entre elles, par ajustement des différences individuelles comme le précise l'auteur. On peut dire que les singularités doivent devenir des particularités, en acceptant de se situer d'abord dans un « commun » qui transcende les individus et les contraint, mais doit leur laisser une marge d'initiative et d'action pour que le collectif puisse se rendre disponible aux « événements » qui surviennent dans l'activité. La disponibilité collective constitue le troisième facteur de constitution du « vivre-en-collectif », qui constitue son principe dynamique d'altération. La collaboration amène les différences à se confronter et les règles à se transformer, permettant au collectif d'exercer sa capacité normative. Périlleux fait remarquer que cette constitution tacite du collectif est donc dépendante d'une capacité collective interne autant que de facteurs externes. La transmission du collectif de travail est donc autant une transmission du groupe lui-même, de sa culture, que des savoirs qui fondent sa capacité d'agir. La dimension tacite est ici enrichie par rapport à sa définition par Polanyi aux capacités de coopération et d'ajustement entre individus et non seulement aux savoirs de ceux-ci.

Ce noyau collectif comme support et objet de la transmission se retrouve dans ce qui fonde la possibilité du travail individuel. C'est ce que montre Clot, en développant le concept de « genre » (Clot, 2005). Le « genre » est défini comme « les « obligations » que se donnent ceux qui travaillent pour arriver à travailler ». Il est la médiation nécessaire entre le travail tel qu'il est « prescrit » et le « travail réel » tel qu'il arrive, il soutient le « pouvoir d'agir » du travailleur. Il est en grande partie tacite, et

c'est son développement qui est assuré par le débat professionnel autant que par la continuité de la pratique en commun d'un collectif de travail. Ce sont des « évaluations communes » qui « sont entrées dans la chair des professionnels, pré-organisent leurs opérations et leur conduite ; elle sont en quelque sorte « soudées » aux choses et aux phénomènes correspondants. C'est pourquoi elles ne nécessitent pas forcément de formulations verbales particulières ou plutôt elles « surpeuplent » et « contaminent » tous les mots et gestes en usage dans le milieu, mots et gestes inséparables des voix du métier lointaines ou proches qui résonnent en eux » (Clot, 2005). La dimension de transmission est inséparable du « genre ». C'est une mémoire, mais une mémoire dynamique puisque le genre « transporte l'intégrale des équivoques que son histoire y a laissé persister et qu'elle ne cesse de renouveler : ou encore tout ce sur quoi les générations successives de professionnels ont buté, obligeant chacun, dans cette œuvre d'interprétation collective et singulière, à y mettre du sien ». Elle engendre pour l'individu, le « novice », un travail d'appropriation qui relève de la subjectivation telle que nous l'avons définie, qui doit s'approprier le « genre », ce qui est un travail en soi¹⁴⁸.

Il est intéressant de voir que l'auteur aboutit aux mêmes conclusions que Delbos et Jorion quand il écrit : « Car l'expérience générique, à proprement parler, ne se transmet pas. (...) Chacun ne reçoit pas en partage une expérience prête à l'usage. Il cherche plutôt à prendre place dans le courant des activités qui l'entraînent ».¹⁴⁹ La transmission est donc une re-création qui permet une certaine marge d'initiative dans un jeu des possibles défini par le genre porté et entretenu par le collectif qui peut le faire évoluer par le « répondant » de l'individu à la situation de travail.

On trouve donc les deux éléments propres au collectif de travail qui se trouvent intimement mêlés, sans qu'on puisse distinguer le contenu du contenant entre le « vivre-en-collectif » et le « genre ». Ils définissent le lien entre forme communautaire, savoirs tacites et transmission.

Persistance du paradigme communautaire dans la transmission au travail

Comme nous l'avons vu au premier chapitre dans le cadre familial, des continuités psychiques et sociales non conscientes accompagnent les ruptures ou les innovations dans les parcours. L'articulation entre ces continuités et ruptures fait l'objet de reconstructions dans les démarches biographiques réflexives qui peuvent être imposées par les institutions, ou plus librement recherchées par le sujet qui souhaite trouver un sens aux obstacles rencontrés dans sa trajectoire (Delory-

¹⁴⁸ « Il est confronté aux nécessités de s'approprier le collectif, à l'impératif de l'ingérer pour le digérer, si on peut se permettre cette métaphore ». (*op.cit*).

¹⁴⁹ la citation complète : « le nouvel arrivant ce n'est pas ce joueur vers qui on dégage le ballon du métier qui rebondirait de génération en génération. Car l'expérience générique, à proprement parler, ne se transmet pas. Elle dure et perdure sous la forme d'une évolution ininterrompue qui se poursuit ou s'éteint en traversant chacun. Chacun ne reçoit pas en partage une expérience prête à l'usage. Il cherche plutôt à prendre place dans le courant des activités qui l'entraînent. Plus exactement l'activité personnelle ne se construit que dans et contre ce courant en s'appropriant le genre professionnel ». (*op.cit*)

Momberger, 2003, 2009). La continuité peut s'observer dans les transferts d'habiletés venant du modèle hérité et valorisables professionnellement, mais aussi dans des transferts de significations psychiques qui inscrivent le sujet dans une communauté intériorisée qui peut comprendre le groupe familial large et plusieurs générations. L'héritage concerne ainsi plusieurs registres de dispositions psychiques, par exemple des intérêts partagés pour certaines activités, et corporelles, réunies dans une « *hexis* » selon le vocabulaire de Bourdieu.

Dans les organisations aussi, cette modalité communautaire fonctionne encore, et j'en fais une hypothèse pour l'enquête présentée ci-dessous. L'inscription dans un collectif et son ordre social, la garantie d'une place dans ce groupe et le sens qu'il permet au sujet de construire à travers des identifications, appropriation de mythes collectifs, de tabous, d'un imaginaire commun sont indispensables parce qu'elles constituent les dimensions de tout groupe humain qui se donne une organisation et des institutions comme le montrent les psychosociologues, en particulier Eugène Enriquez (Enriquez, 1992). C'est d'abord cette dimension de l'inscription psychique et sociale qui fait l'objet de la transmission, comme un cadre signifiant, sur le double plan de la rationalité en finalité et des dimensions existentielles et psychiques qui s'y jouent pour le sujet, et dans laquelle la situation générationnelle est centrale. Ce cadre constitue la première enveloppe qui permet au sujet de s'approprier les savoirs nécessaires de l'activité en les reconstituant à partir d'une place légitime. Par contre, tout comme pour l'individu, cette dimension semble être en grande partie effacée et, comme la dimension subjective du travail, passe du côté de l'invisibilité des processus sociaux et psychiques qui ne peuvent donc pas être valorisés. On touche par là aux transformations du travail liées à ce que je nomme la « fonctionnalisation des savoirs ».

2. La transmission fragilisée par la fonctionnalisation du savoir

Externalisation et clivage des modes de transmission

Le transfert des savoirs tacites des ouvriers vers les ingénieurs qui les formalisent s'étend sur une période longue de plusieurs siècles. Il donne lieu à la création de nouvelles institutions qui remplacent ou coexistent avec les ateliers, la manufacture, puis plus tard, l'entreprise, d'Etat ou fondée par un ingénieur souvent technicien inventeur d'un procédé industriel. L'explicitation et la formalisation des savoirs sont l'occasion et la condition de possibilité de l'émergence d'institutions nouvelles : les écoles d'ingénierie ou les instituts polytechniques, et les entreprises, qui se répartissent la transmission des savoirs et des savoir-faire. Les premiers sont créés plutôt à l'initiative de l'Etat dans un esprit de généralisation du développement économique et technique, le degré de formalisation et de codification est suffisamment avancé pour que le lieu de transmission du savoir soit distinct du lieu de

travail lui-même et se trouve alimenté par les découvertes des sciences, même si la pratique et les périodes d'apprentissage sur le terrain restent une nécessité. On constate donc que sont liées : l'évolution des formes de la connaissance et la création d'une dynamique sociale et institutionnelle dans le champ du travail. Le mouvement de formalisation et de codification des connaissances tacites au départ, est un mouvement de transfert des connaissances vers d'autres lieux et soutient ainsi la création de groupes sociaux et d'institutions qui prennent en charge la transmission.

Ces mouvements d'externalisation créent de nouvelles hiérarchies dans les milieux de travail qui remplacent celles internes à l'atelier et à la corporation. On passe d'une transmission du savoir tacite héréditaire au sein du groupe restreint où atelier et famille sont très étroitement mêlés, à une transmission publique ouverte à des groupes sociaux beaucoup plus larges. Cette dissociation de la connaissance et de son milieu social originaire crée également une dissociation entre des types de savoir tacites et formalisés. Si les savoirs techniques font d'abord l'objet de la formalisation, ils intègrent de plus en plus de savoir scientifique issus d'autres institutions que sont les laboratoires de recherche, privés ou publics. La formalisation puis la codification des savoirs facilitent la diffusion sur le mode de celui des autres savoirs codifiés issus des institutions de recherche et d'enseignement supérieur. Les institutions extérieures au lieu de travail jouent un rôle important sur la diffusion des modalités objectivantes du savoir. Mais en sortant de l'atelier, le savoir, sa création et sa diffusion deviennent aussi l'objet d'une valorisation économique et sociale par l'Etat et par les entreprises créées au départ le plus souvent par des techniciens devenus entrepreneurs. Elles permettent en même temps l'accumulation sans précédent de savoirs par la formation des individus dans ces institutions.

Dans cette répartition, l'organisation qui produit peut se désengager de la tâche d'apprentissage des savoirs de métier ou des savoirs scientifiques qui servent de base aux procédés industriels. Elle prend en charge en revanche la transmission des cadres institutionnels, son histoire spécifique, ses modalités d'organisation, en fait tout ce qui permet de donner, comme on l'a vu, une « place » à l'individu, et ce qui peut l'aider à transférer ce qu'il a appris « à l'école » dans le processus de production réel, qui nécessite une capacité de subjectivation importante dans l'appropriation du cadre de travail et de l'ensemble du prescrit. Il doit donc apprendre l'outil, l'objet et le collectif.

L'externalisation de la transmission des connaissances marque une ambivalence durable des rapports entre école et organisation productive qui touchent aux représentations de la transmission. La transmission des savoirs à l'école s'intègre dans un projet émancipatoire qui exprime le lien entre l'acquisition de savoirs par l'individu et sa capacité à exercer ses facultés, y compris critiques, en tant que citoyen. L'intégration de la transmission des savoirs dans l'institution scolaire, fut-elle spécialisée comme les écoles de métiers ou polytechniques, et aujourd'hui les lycées professionnels, contribue à

ancrer dans cette transmission une éducation qui dépasse l'usage professionnel qui en sera fait dans l'organisation, ou à investir celle-ci en tant que lieu d'expression démocratique, ce qui correspond aussi aux objectifs de certaines organisations syndicales.

Inversement, l'externalisation de la fonction de transmission des savoirs et de certains savoir-faire vers les institutions éducatives ne signifie pas un renoncement des dirigeants, par leurs organisations représentatives, à influencer l'enseignement professionnel, dans le sens d'une pression à l'« employabilité » la plus directe possible. Dans un contexte de chômage les entreprises se posent comme recours et s'appuient sur ce rôle pour « prescrire » leur conception de la formation en fonction de leurs besoins¹⁵⁰. L'implicite de ce schéma est que les organisations puissent se passer autant que possible de toute mission de transmission en interne, qui est vue comme un « coût de transaction ». Le principe d'une formation externalisée fait monter les attentes en termes d'adaptation des nouveaux entrants aux normes de l'opérationnalité productive. Cette tendance renforce le lien entre fonctionnalisation et mise en retrait du rôle des collectifs de travail dans l'intégration des nouveaux.

Déni du collectif et déni de la transmission

Les problématiques de constitution du collectif et de transmission du « genre », tout comme la problématique de la place, tendent à être délaissées et abandonnées aux relations informelles dont elles relèvent il est vrai en grande partie, mais sans faire néanmoins l'objet d'une reconnaissance. On peut y voir l'influence durable des représentations liées à l'organisation du travail reposant sur l'OST, qui minimise l'apprentissage nécessaire au poste et cherche à renforcer le contrôle sur la vie informelle des collectifs. Dans le cas de l'OST, on assiste même à une évacuation de la transmission par la simplification des tâches.

L'organisation taylorienne vise à réduire au maximum tout apprentissage en vidant le travail de son contenu subjectif. Friedmann, dans son livre *Le travail en miettes*, permet de saisir (son ouvrage est édité en 1954 puis réédité en 1963), ce qui est perdu dans cette phase de rationalisation du travail, faisant écho aux analyses de Marx près d'un siècle plus tôt. Il mentionne directement « l'apprentissage dégradé » par l'éclatement des tâches qui ne permet plus de maîtriser un geste technique véritable. Il constate aussi un « déclin de la connaissance du matériau » objet du travail de l'opérateur et « un des contenus les plus précieux de l'activité professionnelle » (*op. cit.*, p.39). Les quelques personnes qui sont encore « du métier » et qualifiées sont censées superviser l'ensemble de la production et intervenir « en cas de faits nouveaux et imprévus, d'incidents de marche, de changements » (*op. cit.*, p.42) (cas d'une laiterie). Le travail à la chaîne invente le « spécialisé » qui contrairement au

¹⁵⁰ Cette tension anime depuis longtemps la question de l'apprentissage par exemple, cf. (Jaludin & Moreau, 2002).

« spécialiste », n'a plus de métier, et n'a plus accès aux connaissances générales qui peuvent fonder une spécialisation (*op. cit.*, p.160). Il note que la personnalité ne peut dans ces conditions s'engager dans son travail, et que l'ouvrier spécialisé n'a plus de culture professionnelle. Cependant, si l'OST organise le travail collectif, celui-ci ne pourrait tenir sans l'investissement des ouvriers, même si celui-ci est dénié. L'« intelligence pratique » de l'activité subjectivante ne disparaît pas, elle s'effectue dans les interstices de l'OST, pour pallier aux aléas qui ne manquent pas de survenir dans la production malgré la « science » de l'organisation, mais aussi dans leur résistance objective à cette modalité du travail. Un savoir empirique se crée par observation et perfectionnement de l'efficacité du geste, mais aussi dans les coopérations, qui constituent une création de connaissance individuelle et collective par la nécessité de la subjectivation, en « compensation ». Mais il ne peut être valorisé en tant que tel parce que trop spécialisé.

L'absence de culture collective fondée sur l'activité donne un point de vue sur la question de la transmission en régime de rationalisation élevée du travail : elle tendrait à vider la transmission de son objet - pas de geste professionnel, de connaissance du matériau à transmettre, pas de fierté d'une « œuvre », et de ses conditions collectives : l'individualisation du travail autant que l'appauvrissement des tâches entrave la formation d'un collectif professionnel fondé sur la reconnaissance mutuelle. Cette situation anthropologiquement singulière permet d'envisager la violence subjective subie. L'OST invente donc aussi le savoir qui n'a pas de valeur de transmission pour les sujets.

En fait, le savoir qui se transmet est d'une part le savoir de l'organisation, des outils et de la conception du processus, et d'autre part, le « savoir de résistance », la culture ouvrière d'opposition, de positionnement et de négociation avec l'encadrement, mais ce sont des processus qui s'ignorent réciproquement, parce qu'elles reposent sur des visions radicalement différentes de l'espace de travail et de ce qui constitue la connaissance à transmettre en fonction de la place occupée dans l'organisation. La séparation entre ces points de vue est d'autant plus forte concrètement que le déroulement concret des carrières permet moins de « corriger » les différences de trajectoires sociales par le blocage de la mobilité interne, comme le décrivent Beaud et Pialoux à propos des transformations de l'usine Peugeot à partir des années 1980. Là où le langage de l'organisation et celui « des économistes et des ergonomes » parle de « conditions de travail », d'autres termes sont utilisés par les ouvriers qui parlent de l'« ambiance » et de la « place », et ne voient pas le poste de travail comme une « interface homme – machine », mais comme une conquête face aux contraintes¹⁵¹. « La bonne ambiance, c'est la certitude acquise dans le temps qu'on parviendra à faire vivre (contre

¹⁵¹ Le poste de travail « en tant qu'on le maîtrise, qu'on en connaît toutes les facettes au terme d'un véritable processus d'appropriation (...) tel qu'il a permis la formation de certains « savoirs », « trucs », « combines » qui permettent d'économiser de la peine et de gagner un peu de temps – ce temps qu'on mettra à profit pour avoir de bonnes relations avec les « copains » du groupe, de l'équipe » (Beaud & Pialoux, 1999, p.153).

d'autres, contre les chefs...) cette maîtrise pratique du savoir technique, ces « coups de main » qui ne peuvent s'acquérir que dans un rapport de familiarité avec les copains et qui exigent aussi qu'on soit protégé contre l'intrusion d'autres personnes, qu'on soit placé au milieu d'un groupe relativement homogène » (*op.cit.*, p.153). Ainsi la « bonne ambiance » apparaît comme l'objet complexe de la transmission qui associe savoirs défensifs construits sur le poste de travail et définition d'une place au sein du collectif à partir de laquelle s'organisent les échanges qui contribuent à l'assurance du lien de solidarité. Celui-ci est toujours menacé par l'obtention de privilèges individuels auprès de la maîtrise, qui rend nécessaire la délimitation des contours du groupe par des frontières étanches.

On conçoit que l'organisation et son encadrement ne puisse ni reconnaître, ni soutenir une transmission qui s'oppose à son pouvoir, mais qui contribue aussi à la réalisation du travail. On peut imaginer que du côté de l'encadrement aussi se transmet un savoir informel du contrôle et de l'exercice du pouvoir qui doit lui aussi rester relativement invisible et fait l'objet d'une transmission informelle. La différence de perception que cela entraîne produit des jugements inverses : les représentants de l'organisation décrivent une amélioration des postes de travail parce que les postes les plus pénibles sont « supprimés ou modifiés », et se plaignent que l'ambiance ne s'améliore pas en proportion, de l'autre, « c'est l'évolution des postes de travail qui est considérée comme catastrophique » parce qu'elle déstabilise les ouvriers en « empêchant la mise en œuvre de ces savoirs pratiques qui permettaient de gagner du temps et qui sécurisaient dans l'atelier » (*op.cit.*, p.154). La déstabilisation est rendue invisible par l'effort d'adaptation qui engage la capacité à s'approprier les changements concrets. Ceux-ci obligent à revoir non seulement les coordonnées de l'activité subjectivante dans le rapport à l'objet de travail, mais aussi toute la construction du rapport au collectif qui en était solidaire et qui contribuait à la protection psychique de l'ouvrier. Ainsi la production de l'invisibilité dans le cadre du rapport de pouvoir au sein de l'usine empêche la prise en compte de la transmission et contribue au contraire à la dénier, puisqu'elle perpétue plutôt l'opposition à la vision du fonctionnement de la production qu'en ont « ceux qui font le travail ». La conception purement fonctionnelle qui est contenue dans l'approche « scientifique » du travail possède en elle-même une cohérence qui écarte les enjeux de la subjectivation et du rôle du collectif dans son processus.

Au-delà des organisations issues du taylorisme, l'extension du point de vue objectivant dans le processus de subjectivisation appuyé par le développement d'une culture technique entièrement centrée sur l'explicitation des savoirs, aboutit à une forme de « pensée magique » sur le fonctionnement des organisations, qui reporte en toute méconnaissance l'ajustement aux situations de travail comme les processus de transmission au sein des collectifs, aux capacités créatrices des sujets dans l'activité subjectivante.

Cycles techniques et horizontalisation de la transmission

Les évolutions technologiques, parfois très rapides, introduisent des discontinuités et des ruptures dans la transmission, et la disparition de cultures techniques, de « genres », c'est-à-dire d'une expérience sociale accumulée. C'est à ce niveau qu'on peut mesurer l'impact du fait technique sur la transmission parce que l'activité productive est le principal lieu du développement et de l'usage des technologies. Elle induit un changement fondamental de la transmission qui transforme son sens « vertical » de transmission dans le temps, pour imposer un modèle de transmission « horizontal », dont le modèle est beaucoup plus la diffusion dans l'espace¹⁵². La notion de « cycle de vie » qui a été développée pour penser le « cycle de vie d'un produit » ou d'un objet, dans le cadre d'une recherche sur leur impact environnemental me paraît essentielle pour la question de la transmission au travail. Elle devrait s'appliquer cependant au cycle de vie des outils techniques, qui font l'objet de l'usage professionnel dans la production. Sa durée détermine la durée de validité des savoirs qui y sont associés. Cette question concerne directement notre enquête qui porte sur les centrales électriques classiques, soit un outil au cycle de vie long, qui englobe plusieurs générations de producteurs, et induit le développement d'un « genre » et d'un collectif étendu dans le temps. Au contraire, les outils dont le cycle est très court supposent le passage à une culture de la transmission « préfigurative » ou « cofigurative » selon les termes utilisés par Margaret Mead présentés au chapitre 1.

La transmission « cofigurative » est aussi celle du processus d'explicitation qui amène à transférer des savoirs tacites humains vers des machines, comme c'est le cas dans les deux exemples industriels que nous avons présentés ci-dessus. En quoi cela déplace-t-il les enjeux de la transmission entre êtres humains ? Et qu'en est-il de la pérennité du « genre » professionnel ? Lucas comme Böhle et Milkau mettent en évidence que ce sont les ouvriers expérimentés qui sont les plus à même de réaliser ce travail d'explicitation et de programmation des machines. Ils s'interrogent de la même manière sur ce qui va se passer quand des jeunes techniciens qui n'auront pas appris la matière et ses subtilités prendront la relève. Böhle va jusqu'à indiquer qu'il faudra maintenir d'anciennes machines à côtés des machines à commande numérique pour apprendre à subjectiver cette matière et savoir guider les machines plus modernes. Leur enquête date des années 80-90. Qu'en est-il aujourd'hui pour les techniciens qui sont arrivés dans les organisations après la numérisation ?

Plus encore que le mode d'objectivation de la science mis en cause en particulier par Böhle, on peut questionner l'influence de la technique telle qu'elle se développe aujourd'hui à grande échelle avec la « culture informatique », soutenue par le paradigme de la théorie de l'information. Là encore, on se

¹⁵² Ce sont les métaphores spatiales du territoire qui guident les descriptions de Pierre Lévy concernant le développement des technologies issues de l'internet et les transformations qu'elles suscitent (Lévy, P., 1997).

trouve face à un paradoxe. L'ouverture encore accrue des possibilités de diffusion des savoirs semblent faire oublier les bases de l'apprentissage en tant qu'il implique un acte de subjectivation.

L'horizontalisation de la transmission exprime le « lien manquant » indiqué au premier chapitre entre les figures de la transmission traditionnelle, moderne ou post-moderne et la figure technique de la transmission, qui peut s'éclairer ici. Les remaniements identitaires nécessités par l'ouverture des trajectoires sociales issues d'une plus grande incertitude, voire d'une réelle précarisation, sont directement liées, en ce qui concerne la sphère du travail, au rythme des discontinuités ou ruptures technologiques qui sous-tendent les revirements des marchés et les réorganisations de l'appareil de production. Le raccourcissement des cycles de vie des outils techniques oblige les sujets à définir d'autres bases de leur continuité « identitaire » que celles qui s'incarnent dans des savoirs et savoir-faire et leur permet de s'inscrire dans la verticalité de la transmission d'un « genre » professionnel. L'importance de l'apprentissage soulignée par Dubar et mentionnée ci-dessus, d'un rapport au savoir souple et des capacités de transfert entre domaines de compétences, nécessite l'apprentissage d'une forme de pratique réflexive de soi qui se construit comme une « métacompétence » face à l'accélération du temps social marqué par l'usage des technologies de la communication. C'est à cet endroit que se glisse le clivage entre réflexivité objectivante et réflexivité subjectivante que nous avons présenté ci-dessus. Cette disposition à la réflexivité et sa modalité font elles-mêmes l'objet d'une transmission sociale et culturelle qui dépasse et englobe les milieux de travail pour s'insinuer dans des schémas d'auto-compréhension de soi (c'est ce qui précipite le mouvement de rationalisation propre à la subjectivisation, qui touche simultanément la sphère du travail et la sphère privée). Ce mouvement imprègne aussi les pratiques de l'accompagnement des sujets dans leur parcours socio-professionnels qui contribuent à le diffuser.

3. La transmission du métier, un compromis fragile

Le retour du métier : la communauté malgré tout ?

La notion de métier, que nous n'avons pas évoquée jusqu'ici, apparaît pourtant comme le symbole de ce qui, dans le travail, aurait valeur de transmission. Le métier est associé à un groupe professionnel fondé sur la maîtrise de savoirs et de savoir-faire spécifiques, entretenus collectivement et qui fondent une identité source de distinction, et souvent de fierté. Il est associé dans l'imaginaire à l'univers de l'atelier et de la corporation. Dans ce cadre il donne aux travailleurs qui l'exercent une indépendance sociale et économique, où les détenteurs de ces savoirs et savoir-faire sont demandés sur un marché, dont l'accès est contrôlé. Ne s'en réclame pas qui veut, et n'y entre pas non plus qui veut : l'accès au savoir du maître ne se fait que dans une succession d'étapes d'apprentissage réglées. Au métier est

associé une communauté professionnelle. Elle est réunie autour d'une culture qui a ses rites et ses traditions par lesquels s'affirment un « ethos » de groupe, et instaure un « ordre des grandeurs » qui lui est propre (Boltanski & Thévenot, 1991). Le métier évoque donc la figure traditionnelle de la transmission présentée au premier chapitre, et conformément à celle-ci, il repose sur l'identification de ses membres à un collectif et s'attache essentiellement à une transmission au service de sa perpétuation dans le temps. C'est une socialisation qui forme le sujet et se propose comme « espace de subjectivation » entendu ici comme une possibilité de réalisation de soi et d'émancipation (Osty, 2002, p.97-102). A la différence d'une culture sociale, le collectif de métier se définit aussi par une « visée d'efficacité collective », et se trouve donc tourné vers la réalisation d'une activité qui organise sa culture. Celle-ci n'existe pas « en soi et pour soi », elle a une visée fonctionnelle. De fait, cette vision « traditionnelle » du métier est battue en brèche par les nouvelles organisations du travail qui attaquent les modalités élaborées par les métiers en révisant les fonctions et la division du travail (Burnay & Klein, 2009, partie 4). S'il y a un « retour du métier » il s'inscrit dans la réalité contemporaine de l'organisation.

Piotet montre au début des années 2000 que ce retour du métier dans les entreprises ne reprend pas toutes les caractéristiques de sa réalité pré-industrielle, en particulier parce que le métier, intégré à l'entreprise, n'est plus synonyme d'indépendance dans le sens originel (Piotet, 2002). Les métiers sont le plus souvent une manière de désigner un emploi salarié qui nécessite une qualification même minimale, et il est largement défini par l'organisation à partir d'une certaine division du travail. Seules ce que les anglo-saxons appellent les « professions », qui réunissent les membres d'activités à très haute qualification, comme les avocats, architectes, médecins, peuvent conserver une identité professionnelle forte et des prérogatives définies à l'extérieur de l'entreprise, en particulier concernant la déontologie¹⁵³. Pour les autres métiers, ils subissent un processus de création – destruction qui accompagne les réorganisations d'entreprises ou de secteurs économiques rendus obsolètes par l'arrivée de nouvelles technologies et donc de nouveaux « métiers »¹⁵⁴. Comme le dit Piotet, on passe du métier comme « collectif de producteurs » au métier comme « collectif de production », à partir du moment où c'est l'organisation qui décide des conditions d'exercice du métier et de ses prérogatives fonctionnelles. Le retour du métier s'inscrirait ainsi dans le cadre d'une plus grande « normalisation professionnelle », qui touche tous les secteurs d'activité. Le métier devient le point d'appui d'un discours qui reconfigure les parcours et les carrières autour d'une qualification exigée, éventuellement développée avec le système national d'éducation, une certaine

¹⁵³ Osty reprend l'opposition entre « cosmopolites » et « locaux » (*op.cit.*, p.103).

¹⁵⁴ L'ouvrage dirigé par Piotet en donne plusieurs exemples. Le métier de coiffeur est redessiné par le développement des franchises pour en faire un métier plus explicitement commercial. La transformation de l'éboueur en « ripeur », témoigne de la création d'un métier à partir de la réinscription de l'activité dans le cadre d'un nouveau secteur celui de la propreté et ensuite de l'environnement. (Dubernet, 2002).

mobilité dans l'organisation et un ensemble de compétences décrites dans des référentiels en accord avec les organismes de formation. Dans cette approche, le métier fait surtout l'objet d'une rhétorique qui « habille » les transformations contemporaines du travail.

Le métier comme autonomie subordonnée dans l'organisation

Pour autant, le métier insiste du côté du savoir, dans l'évolution du travail qui aboutit à la « subjectivisation » du travail, et à la reconnaissance du fait que les sujets apportent leur capacité d'ajustement aux nouvelles conditions, flexibles, incertaines de la production. On peut y voir l'évolution des emplois vers des professions nécessitant un travail d'élaboration et d'interprétation des informations, s'exerçant sur une « matière symbolique » donc immatérielle, et qui font donc appel à des savoirs tacites plus difficiles à formaliser, et surtout qu'il n'est pas utile de formaliser pour gagner en valeur, et qui sont complémentaires des outils de traitement informatiques de données¹⁵⁵. Inversement, cette demande rencontre le maintien d'une attente de protection contre la précarité que représente un « vrai métier », synonyme de reconnaissance sociale, symbolique et économique. Il existe un « désir de métier » qui, selon Osty, renouvelle l'approche des métiers en terme d'identité et permet de qualifier « l'expérience subjective du travail ». Ainsi « le métier désigne l'horizon de projection donnant sens à l'expérience de travail. L'accomplissement de soi est rendu possible par une confrontation problématique de l'homme avec une matière résistante à transformer. Le savoir de métier relève d'un art non réductible à l'application des règles formelles de travail. La référence au métier est bien souvent teintée d'amertume, d'une quête de reconnaissance non assouvie » (Osty, 2003, p.19)¹⁵⁶. Le métier est ainsi investi de plusieurs manières : il exprime une évolution des modes de production et une reconquête possible d'un espace de réalisation de soi. On retrouve donc l'évolution conjointe des attentes du système de production et des sujets qui investissent le travail sur un plan éthique comme une modalité d'accomplissement de soi. Or ce sont bien les savoirs et leur valorisation (subjective et économique) qui reviennent au centre de la scène sociale du travail, là où ils faisaient à la fois l'objet d'un contrôle et d'une relative exclusion.

Avec le recentrage sur les savoirs reviennent les caractéristiques qui avaient été écartées : la valorisation des savoirs tacites et du « rapport subjectif au travail », de l'« autonomie », l'importance du collectif de travail sous la figure de la « socialisation » et de l'« identité collective », l'attention aux règles qui permettent la coopération (*op.cit.*, p.205 et suivantes)¹⁵⁷. Cependant, l'organisation semble

¹⁵⁵ Par exemple l'émergence de la fonction ou du métier ? d'exploitant de données issues de la collecte en masse de données sur internet (Big Data Manager).

¹⁵⁶ On voit que l'intérêt pour le métier se situe donc dans une approche scientifique qui reflète une évolution constatée sur le terrain et revendiquée d'une certaine manière par les travailleurs eux-mêmes.

¹⁵⁷ Nous reviendrons dans l'analyse de terrain sur son analyse de la construction des savoirs des équipes de conduite de centrales nucléaires.

encore opposer une résistance à cet épanouissement du métier dans l'entreprise, en particulier dans la non-reconnaissance de la fonction de transmission des savoirs et des compétences à l'intérieur de l'équipe. Ainsi dans l'exemple que donne Osty à partir de l'analyse du métier de conduite de réacteur de centrale nucléaire (qui nous intéresse particulièrement par rapport à notre terrain), la logique du métier vue de l'intérieur des équipes se trouve en contradiction avec la décision de la direction de séparer la formation et le développement des compétences sur le terrain¹⁵⁸ au profit d'un recentrage de l'équipe sur « sa dimension productive ». D'autre part, la classification des emplois ne tiendrait pas assez compte de la « charge mentale » inhérente au métier de la conduite de réacteur de centrale nucléaire. Il y a donc un double décalage entre la construction « interne » du métier et la manière dont il est considéré par l'organisation, qui méconnaît la dimension subjective et intersubjective liée à la construction et à l'échange de savoirs.

Ainsi, on voit bien la limite de la reconstitution des logiques de métier à l'intérieur des organisations dans le contexte productif contemporain. La transmission des savoirs sous forme d'une identité de métier est soumise d'une part à la forme « moderne » du contrat individuel de travail, dont le lien de subordination prévaut sur celui de la communauté de métier, elle est, d'autre part, confrontée à une culture technique dont la rationalité oppose en permanence la logique fonctionnelle aux spécificités sociales et culturelles de la communauté de métier¹⁵⁹. Celle-ci ne peut subsister que parce qu'elle peut démontrer son efficacité sur le plan de la performance. De même les modalités de transmission des connaissances au sein du collectif de métier sont incontournables mais également soumises à l'organisation. « Aujourd'hui, les cultures de métier se déploient en grande partie dans un espace organisé ne se confondant pas avec lui. L'entreprise constitue un autre espace de socialisation, développant des dispositifs d'intégration rivaux ou complémentaires à ceux qui sont développés au sein du collectif de métier » (Osty, 2003, p.102).

Malgré ces conditions, ou plutôt par ce qu'elles révèlent d'une insistance du « désir de métier » que Florence Osty perçoit dans les collectifs de travail qu'elle a étudié, on peut souligner qu'elle établit un lien fort entre métier et transmission. Celle-ci se différencie de la prééminence de la logique communautaire décrite ci-dessus parce que cette identité ne peut plus être assurée comme telle dans les organisations. Le métier et sa transmission dessinent une autonomie qui reste subordonnée à

¹⁵⁸ Décrivant l'organisation d'équipe de conduite dans les centrales nucléaires, Osty écrit : « L'évolution des modes de gestion dans le sens d'une gestion des compétences se manifeste notamment par le développement de parcours de formation individualisée et des systèmes locaux de développement des compétences. L'importance du budget dévolu à la formation est la traduction d'une gestion consciente de la complexité des savoirs mobilisés dans le travail. Mais en séparant artificiellement l'activité de formation de celle du travail (...), elle nie la dimension expérientielle de la compétence tout comme sa dimension collective » (*op.cit* , p.220).

¹⁵⁹ Cette rationalité n'est pas seulement rapportée au travail, mais également aux logiques hygiénistes ou de sécurité, qui amènent à réviser à la baisse les moments de convivialité festives ou à les exclure de l'espace de travail, comme c'est le cas pour les repas de la Saint Eloi dans les centrales électriques.

l'organisation. L'importance qu'il prend aujourd'hui symbolise aussi une lutte pour la reconnaissance de la subjectivité au travail.

Un désir de transmission ?

Le phénomène d'évolution forte voire de déstructuration des formes communautaires de la transmission au travail dans le monde productif sous l'influence croisée de la fonctionnalisation du savoir, de l'externalisation de la fonction de transmission des savoirs, des mutations techniques, et la pression de la valorisation économique, produit une « horizontalisation » de la transmission au travail qui modifie profondément sa signification sociale et peut atténuer l'investissement subjectif des individus dans une transmission « verticale ». Peut-on voir un lien avec la figure du « présentisme » évoquée au premier chapitre ? Faut-il voir au contraire une dissociation entre lieux de la transmission, celle-ci étant assurée par une transmission culturelle qui s'inventerait hors travail, dans la vie privée comme le laisserait penser la figure « post-moderne » du besoin de reconstruction identitaire d'un passé choisi pour s'inventer une continuité personnelle ? Ce mouvement traverse également les (grandes) organisations productives qui peuvent se le permettre et investir leur passé pour renforcer leur image en tant que capital immatériel.

Pourtant il semble qu'un désir de transmission des savoirs construits dans un collectif rassemblé qui intègre sa « verticalité » historique, subsiste et doive se reporter hors du lieu de travail proprement dit. C'est le cas des savoirs de la maréchalerie étudié par Monique Dolbeau (Dolbeau, 2009). Il existe une tradition de maréchalerie française (différente de celle qui se pratique dans les pays anglo-saxons), qui tenait aux caractéristiques suivantes : le maréchal-ferrant exerçait son métier dans sa forge, où on lui amenait les animaux, l'artisan s'occupant uniquement de la partie ferronnerie sans s'occuper de l'animal, le laissant pour ainsi dire hors de son champ d'intervention et de compétence. Après avoir sombré dans le changement technique de la mécanisation et de la motorisation des outils agricoles, le métier se relève avec l'expansion de la pratique de l'équitation comme loisir.

Mais les conditions de la pratique ont changé sur des points fondamentaux : le maréchal-ferrant exerce seul, il est donc tenu de s'occuper aussi de l'animal, et hors de sa forge, en itinérant. Les praticiens ont donc dû intégrer l'approche anglo-saxonne plus centrée sur l'animal. Le métier subit les transformations que nous avons indiquées : externalisation dans des écoles, ruptures dans la transmission familiale : les nouveaux entrants dans le métier sont plutôt urbains que ruraux. Ainsi, « la transmission du métier est devenue exogène » (*op.cit.*, p.303). L'auteur parle d'un oubli des pratiques de l'ancienne forge qui ne sont plus au centre de l'exercice du métier. Les anciennes pratiques centrées sur les arts de la forge ne se sont pas éteintes pour autant et persistent dans des concours. Ceux-ci permettent de préserver une figure alternative idéal-typique du maréchal-ferrant qui coexiste

avec la forme actuelle, en engageant une autre conception du métier, mais aussi une autre forme de transmission des savoirs et des normes associées.

Ainsi, « le flux transmissionnel se trouve préservé » tout en mentionnant que le métier actuel est aussi une reconstruction (*op.cit.*, p.305). La forme du concours combine transmission « verticale » et « horizontale », comme processus d'interaction entre un groupe de pairs, qui discute avant l'épreuve sur le problème à résoudre et met en commun des savoirs techniques. Un leader se dégage qui connaît bien les « secrets de forge », et c'est en tant que « plus savant » qu'il transmet son savoir aux pairs réunis. Le concours confère un pouvoir symbolique et culturel important, mais il n'est pas valorisé dans l'exercice du métier. C'est un savoir de prestige « par la mémoire collective et culturelle de la profession », qui est plutôt réinvesti pour quelques uns d'entre eux, dans les institutions de la formation, pour « enseigner, construire les référentiels des examens, les épreuves, régler, siéger dans les institutions et les associations, définir la profession ». (*op.cit.*, p. 308). Il y a une opposition entre milieu de la formation et milieu professionnel organisée autour du débat sur l'identité du métier : « Un bon maréchal doit d'abord savoir forger, et le rapport au fer et au feu est considéré comme primordial », ou au contraire, « le cœur du métier concerne l'animal, le ferrage, et un bon maréchal n'est pas nécessairement un bon forgeron ». Cette opposition se manifeste donc entre les enseignants et les maîtres de stage.

On peut noter aussi que la transformation concerne aussi la pratique de l'héritage. Ce n'est pas le « maître » qui choisit son héritier mais l'inverse : « c'est l'élève qui cherche le maître et qui espère hériter. Puis convaincre qu'il est digne de recevoir l'héritage ». Cet exemple combine ainsi sur une échelle réduite l'ensemble des transformations qui affectent la transmission aujourd'hui. Elle témoigne aussi de la rencontre entre un désir de transmettre et un désir d'être destinataire de la transmission qui semble pouvoir se détacher d'une finalité « purement » professionnelle.

Si la transmission « fonctionnelle » domine la transmission actuelle au travail et en fait un acte de communication plus qu'un acte « anthropologique » qui organise verticalement ce qui passe d'une génération à l'autre, on peut s'interroger sur ce qui pousse à transmettre y compris comme on l'a vu sur cet exemple, en dehors du cadre de la valorisation économique. Osty fait un détour philosophique et s'appuie sur Arendt pour découvrir un « besoin éternel des sociétés humaine, celui de l'œuvre » (*op.cit.*, p.233), qui permettrait à l'être humain d'assouvir « une quête d'« immortalité » à travers la production d'œuvre survivant à leurs auteurs », qui reste « un mode d'accès à la réalisation de soi et plus précisément à un besoin de transcendance, s'opérant à l'intérieur des individus ». Si le métier est « le processus social par lequel s'élabore cette œuvre », alors il peut devenir lui-même objet de transmission. Pour l'auteur cependant, c'est « l'expression d'une responsabilité sociale, incorporée dans la compétence », qui ordonne la transmission en donnant la priorité sur la « posture » par

rapport aux connaissances proprement dites¹⁶⁰. Elle comporte donc une dimension « éthique », mais aussi « une certaine conception des rapports sociaux » qui privilégie le débat pour l'élaboration commune de règles, la confiance et la convivialité. Avec cette définition nous nous trouvons devant une conception de la transmission qui se décale, une fois de plus, de la pure et simple dimension des savoirs cognitifs ou techniques. Il ne s'agit cette fois plus seulement d'une place dans un groupe mais du besoin de perpétuer une « posture ». Ainsi caractérisé de manière essentielle, le métier peut se dégager, écrit Osty, d'une structure institutionnelle propre, et se transmet comme un rapport au travail particulier. C'est ce que traduit la dissociation institutionnelle évoquée dans l'exemple du maréchal-ferrant. Le recours à la philosophie de Arendt me semble aussi intéressant concernant les limites ressenties du champ disciplinaire de la sociologie, comme si cette incursion dans le domaine d'une anthropologie philosophique ne pouvait pas être effectuée de l'intérieur de cette discipline, parce qu'elle enfreindrait la règle explicite de neutralité sur la dimension « substantielle » du sujet social.

Il me semble pourtant que cette investigation peut être menée dans le cadre des sciences sociales et humaines pour peu qu'on ouvre le champ sur la prise en compte des phénomènes psychiques dans leur interaction avec le social. On peut donc tenter de comprendre les processus sociaux de la transmission dans une démarche qui éclaire la pratique « gratuite » de la transmission (telle qu'analysée par Dolbeau par exemple) dans une logique psychique qui puisse reconnaître la formation d'un désir de transmettre au-delà ou en-deçà d'une attente de reconnaissance sociale. Celui-ci n'appartient pas à une « essence de l'homme » hypothétique, mais représente une construction psycho-sociale de la subjectivité que les pratiques effectives de transmission peuvent nous aider à investiguer.

4. Conclusion : transmission au travail et énigme du connaître

Résumé de la première partie

Cette première partie avait pour but de dégager une manière de comprendre et de problématiser la transmission au travail. Le premier chapitre visait à situer un sens de la transmission centré sur la formation anthropologique du nouvel être humain incluant la notion de génération, la prévalence de certains contenus à transmettre en fonction des types de sociétés, mais aussi de modalités

¹⁶⁰ « La perpétuation du métier se réalise en amont des connaissances techniques ou des ficelles par la transmission d'une posture, c'est-à-dire d'une disposition mentale de diagnostic des événements survenant au cours de l'activité. C'est pour cette raison que la transmission du métier ne peut se suffire de dispositifs de formation axés sur les connaissances ou les techniques car les contextes d'application de la compétence sont variables et supposent une interrogation critique sur les méthodes et outils à mobiliser » (*op.cit.*, p.234-235).

d'apprentissage qui actualisent le sens du temps et la valeur de « ce qu'il faut savoir ». Une caractérisation en termes de figures, ayant un sens à la fois diachronique et actuel, permet de différencier une transmission selon la tradition, la modernité et l'identité, ou « post-modernité ». Dans cette dernière figure, la transmission revient au sujet qui est en partie délié des significations et du tissu des fonctions sociales, et se trouve en position de choisir son passé. Ce caractère rétrospectif de la transmission fait pencher l'intérêt même des sciences humaines et sociales des processus de socialisation vers les processus de subjectivation. L'attention est en effet portée sur le travail de la transmission vu par celui qui reçoit – recherche et redécouvre. Cependant, le travail de subjectivation s'opère à deux niveaux qui correspondent à différentes significations qu'on peut donner à ce concept. D'une part la subjectivation correspond au travail du sujet sur le donné-transmis, qu'il peut incorporer, produisant par là un inconscient de la transmission, psychique, culturel et social ; d'autre part, la subjectivation peut prendre une signification émancipatoire, quand le sujet s'approprie consciemment un héritage par un investissement volontaire et réflexif dans un projet et la transformation des éléments reçus-trouvés.

Le cadre du travail semble exacerber ces tendances dans le mouvement de « subjectivisation » aux deux niveaux repérés. La subjectivisation au travail s'appuie sur la capacité du sujet à « faire avec la réalité » que l'organisation lui impose, en le poussant à internaliser les contraintes du marché et les facteurs d'incertitude. Il n'est pas certain qu'elle puisse s'entendre comme une subjectivation au sens d'une émancipation, en particulier dans un contexte de fragilisation des collectifs de travail. La dimension de recherche d'émancipation individuelle et collective semble plutôt s'effectuer du côté des modes de vie hors travail et dans la recherche de statuts « indépendants » où le mode individuel semble dominer.

Dans le champ du travail, la subjectivisation met en tension deux modalités du connaître. D'une part une modalité subjectivante qui est à la base des savoirs empiriques et qui se constitue par la médiation du corps. Elle se dépose dans le savoir tacite qui forme la base de ce qui est mobilisé dans l'activité. D'autre part, une modalité objectivante qui utilise des formes explicitées du savoir en mettant son objet à distance par la médiation de la représentation, et qui se surimpose à l'engagement subjectivant. On peut montrer qu'il s'agit d'une évolution historique qui lie le travail au développement de la science et de la technique, par la diffusion du rapport d'objectivation : dans l'OST, dans l'automatisation comme dans la valorisation des savoirs comme capital. La logique de la valeur pousse à la codification des savoirs tacites et diffuse des modalités de réflexivité de l'activité qui doivent être appropriées par le sujet au travail. Ainsi, la « rationalité en finalité de l'agir » se diffuse sous plusieurs formes : la rationalisation du travail par la prescription de ses formes objectives (taylorisme), l'automatisation et l'intériorisation de la logique de marché. La diffusion des savoirs

explicités et des modalités de la connaissance objectivante engendre la fonctionnalisation du savoir et le développement d'une conception technicisée de savoirs qui peuvent se transmettre hors du support du collectif de travail, dans la formation externalisée ou par les machines.

L'évolution des métiers témoigne du glissement des modalités dans le passage d'un corps social organisé et maîtrisant la rareté de ses savoirs et savoir-faire à un collectif subordonné à l'organisation qui doit lutter pour constituer son patrimoine de savoirs et perpétuer les formes collectives qui permettent à la fois son fonctionnement et la transmission de ce qu'il accumule. La transmission de ce qui fait tenir un collectif et lui permet de développer et de capitaliser des connaissances pertinentes n'intéresse plus une organisation de plus en plus centrée sur les contraintes de la production de valeur ou sur les coûts du travail. La fragilisation de la transmission « verticale » qui en résulte semble entrer en contradiction avec la valorisation croissante des savoirs dans la perspective d'une économie de l'immatériel ou de la connaissance.

L'investissement de la fonction de socialisation des nouveaux arrivants se différencie fortement dans les organisations productives selon leur taille, leur place dans la chaîne de la sous-traitance, et leur positionnement de marché. Plus elle est fragile, moins elle peut investir la transmission. Pourtant, au travail comme dans la société prise plus largement, la tâche de formation et de socialisation de nouveaux entrants est permanente et conditionne aussi la perpétuation des organisations et des collectifs qui les constituent. Quelles que soient les conditions de la socialisation et le degré de dénégation de la dimension anthropologique de la transmission, le travail de subjectivation comme appropriation psychique d'une activité dans un environnement donné est incontournable. La question de la transmission permet donc d'étudier la manière dont est pensée ou non l'articulation de la socialisation du côté de l'organisation, et de la subjectivation du côté du sujet. On peut essayer de saisir le processus qui se met en œuvre dans leur articulation et dans tout ce que celle-ci comprend d'aléatoire. On trouve ainsi les moyens de préciser les coordonnées et les dimensions de la scène intersubjective évoquée au premier chapitre.

Il y a bien un « travail » de la transmission dans la rencontre entre le sujet « nouveau » et ceux qui l'accueillent dans une organisation. L'acte de transmission est orienté dans le sens d'une « succession » ordonnée dans une temporalité, mais elle peut être diversement investie. Nous pouvons réunir maintenant les différentes dimensions qui viennent structurer et traverser la scène de la transmission à partir de ce qui a été vu ci-dessus dans les différents exemples et contributions théoriques.

La transmission portant en priorité non pas directement sur les savoirs mais sur la place dans le groupe et l'institution qui passe par la fonction occupée et le rôle reconnu au sein d'un collectif, un premier paramètre sera d'évaluer la nature et la solidité de ce collectif. On pourra alors se demander s'il s'agit

d'un collectif qui se définit par métier soutenu par une identité et un « genre » fort qui encadre l'acquisition des savoirs par le nouveau venu, ou repérer ce qui fait sa fragilité et son incapacité à intégrer et transmettre au nouveau venu.

Un deuxième paramètre de la transmission touche la question des filières d'acquisition des savoirs de base hors du lieu de travail par la formation et de leur articulation avec l'environnement de travail.

Un troisième paramètre concerne la nature de l'activité et du cycle technique de l'outil de travail et détermine aussi le contexte d'articulation des générations dans l'organisation. Celui qui arrive possède-t-il ou non les savoirs les plus adaptés à l'activité et à l'environnement dans une configuration « préfigurative » ou « post-figurative » ?

Un quatrième paramètre qui caractérise la scène de la transmission concerne la mesure de la tension entre fonctionnalisation du savoir et dimensions du savoir tacite mobilisé. Quel est le degré de sollicitation de la modalité subjectivante dans l'activité par rapport à la modalité objectivante ? Quel type de réflexivité est privilégié dans l'organisation ?

Le déplacement d'une problématisation de la transmission de la socialisation vers la subjectivation tend aussi à interroger l'« objet » de la transmission, et à différencier les savoirs et la connaissance. Une étude centrée sur la transmission dans sa dimension de socialisation porte l'attention sur les savoirs institués, comme c'est le cas pour les études consacrées à l'institution scolaire par exemple. Au contraire, l'étude des milieux de travail fait porter l'attention sur l'activité du sujet qui se trouve face à un environnement, un collectif, une tâche qu'il doit apprendre à connaître. On peut voir deux raisons principales à cela : d'une part le contexte de fragilisation des collectifs qui met au jour la part qui revient au sujet dans la nécessité d'assurer le processus de transmission, d'autre part, le fait que la transmission serait d'abord affaire de reconnaissance d'une place à partir de laquelle le nouvel entrant doit lui-même construire ses savoirs. Ainsi je préfère ici parler de connaissance, en appuyant le choix de ce terme sur les éléments suivants¹⁶¹.

connaître / savoir

Les termes de « connaissance » et de « savoir » sont utilisés relativement indifféremment depuis le début de ce travail, en s'appuyant sur le sens de leur usage courant. Pourtant, la définition de ce qui est entendu par « connaissance » et « savoir » engage l'objet même de la recherche centrée sur les processus psycho-sociaux de la transmission.

¹⁶¹ On peut aussi envisager que l'activité d'apprentissage scolaire relève aussi d'une activité de « connaissance » comme nous la définissons ici, ce qui amène à présenter l'acquisition des savoirs dans une perspective constructiviste et active. Néanmoins, il me semble qu'il reste une différence entre les deux activités de « production » et d'« apprentissage » et leur contexte.

Le langage courant ne distingue pas de manière tranchée les termes de connaissance et de savoir¹⁶². On assimile lors d'un apprentissage des « connaissances » ou des « savoirs » indifféremment dans l'usage de ces termes au pluriel. Le fait que « savoir » soit un verbe substantivé a permis la formation des termes « savoir-faire », « savoir-être », etc... que le terme de connaissance ne permet pas, ce qui n'empêche pas la connaissance d'être « pratique » ou « théorique » par exemple.

On peut cependant être attentif aux différences d'origine et aux nuances qui existent néanmoins dans l'usage de ces termes. Jacques Ricot rappelle que le savoir dans l'Antiquité est lié à la sagesse, qui se définit comme « l'art de goûter les choses ». « Savoir c'est goûter la saveur des choses, les qualités sensibles » (Ricot, 1999). Il mentionne que ce n'est qu'au dix-septième siècle, après Galilée, que sagesse et science se distinguent. Le sens moderne de savoir est désormais lié aux sciences qui incarnent et monopolisent une nouvelle norme de vérité définie comme objectivité et deviennent source des savoirs admis. Selon Ricot, le terme de connaissance se comprend par opposition avec ignorance et ignorer (*ignoscere*), qui signifie en latin « pardonner, fermer les yeux ». Connaissance comporte par contre un sens spécifique qui s'applique aux personnes ou aux lieux : on parle ainsi d'une « connaissance » pour une personne ou quelqu'un que l'on connaît sans que soit précisé d'ailleurs le degré de familiarité avec celui-ci (sauf dans l'usage biblique du terme qui précipite la chute). De même on peut dire qu'on « connaît un lieu » parce qu'on y est allé, mais il serait difficile de dire précisément ce que cela recouvre en termes de représentations objectives. Par contre, cela désigne bien un ensemble de sensations, d'impressions qui donnent l'idée d'une familiarité, même très légère, d'un sentiment défini et accessible. C'est d'après cette nuance que Ricot définit connaître comme « entrer en relation avec », ce dont il souligne la dimension subjective qui nous intéresse directement. « Connaître c'est donc entrer en rapport avec une réalité, et cette relation est un acte singulier, difficile à définir, qui implique une familiarité, avec l'objet de pensée rendu présent à l'esprit, ou plus exactement une intentionnalité comme la perspective phénoménologique nous y invite, c'est-à-dire la projection du sujet humain dans les choses, l'acte de viser un objet. Tel est le sens de « connaissance » comme fait subjectif de connaître, qui fait songer à cette co-naissance (naissance avec) dont Claudel avait la vision dans l'Art poétique selon une intuition judicieuse malgré la liberté prise avec l'étymologie. On peut penser alors, parler d'une expérience de connaissance, condition de tout savoir : je peux savoir que Pierre est ceci ou cela seulement si je connais Pierre ». (*op.cit.*, p.6).

Ainsi, le terme de connaissance évoque la subjectivité dans l'acte de connaître en renvoyant au moment de l'acquisition d'une vérité, la saisie d'un rapport, l'éclairage d'un phénomène ou d'un objet,

¹⁶² La distinction entre les termes n'est pas évidente, ce qui justifierait que l'anglais ne dispose que du terme « knowledge » ; il utilise la racine du verbe « to know » pour former « know-how » que le français a adapté. L'allemand dispose de trois termes, « Wissen », savoir qui est aussi un verbe substantivé, « Kenntnis », connaissance au sens courant, et « Erkenntnis », dans un usage plus philosophique. Les usages recourent largement ceux du français.

alors que le terme de savoir évoquerait plutôt une connaissance objectivée, reconnue et valorisée, préexistante au sujet. Ne négligeons cependant pas la valeur subjective du « savoir » comme résultat d'une expérience, où il prend la force d'une vérité acquise, méditée et explicitable. Dire « je sais » dégage une force plus grande que « je connais » qui attend un qualificatif : « très bien, peu, parfaitement... ». Le sens de connaissance ainsi défini ouvre sur une approche sociale clinique. La distinction que nous retenons ici rattache le terme de connaissance à l'acte de connaître et à ce qu'il mobilise subjectivement, quand le terme de savoir indique un savoir objectivé, déjà présent et disponible pour le sujet, comme connaissance instituée dans les sujets vivants ou sous une forme explicite, qui peut se réifier. C'est ce que reprend Authier (Authier, 1998) en faisant de la connaissance la force instituante, et du savoir une forme instituée de celle-ci. C'est aussi la résonance que prennent ces termes dans ma démarche et dont je souhaite étayer le sens dans la suite de l'exposé. Les différences doivent donc être précisées dans les usages théoriques de ces termes selon les auteurs. Le sens de connaissance que nous cherchons doit permettre une approche sociale clinique en faisant référence au sujet, à l'ancrage subjectif de l'activité de connaître.

Enigmes du connaître

Plusieurs auteurs parlent du caractère énigmatique du connaître. Tout d'abord dans la dimension de l'apprentissage : « Ces savoirs mobilisés (dans l'activité) ne se prêtent pas aisément à une analyse, car ils ne se dévoient qu'en situation. Si la performance de ces savoirs dans l'acte de travail ne peut être mesurée, ses modes d'acquisition et ses composantes restent partiellement énigmatiques » (Osty, 2003, p.57). Cette énigme se retrouve aussi dans l'effectuation du geste, dans l'adaptation en acte à la réalité qui se présente dans sa singularité, et qui suscite parfois chez le sujet une « invention » et toujours une adaptation entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il ne sait pas et que la situation invite ou oblige plutôt à connaître. Enfin, la deuxième dimension du savoir tacite (en tant qu'acquis) est repérée depuis Marx dans l'énigme de la coopération : comment s'ajustent les gestes, les contributions dans un collectif de travail. Cette énigme, c'est la « boîte noire » des économistes de la connaissance, qui peuvent vérifier qu'un savoir collectif existe parce qu'il se traduit par un avantage concurrentiel durable, mais qui ne peuvent l'identifier en tant que tel. Ces énigmes sont au cœur des processus de transmission. Sans prétention à les résoudre, je pense qu'il est important d'essayer de proposer une théorisation qui permette d'avancer dans leur description mais surtout dans leur lien : qu'est-ce qui réunit apprentissage, effectuation du geste et coopération ? C'est en poursuivant la voie ouverte par la mise en question de la rationalité de l'action par Böhle que je souhaite présenter une approche clinique et sociale de la connaissance pour étudier les processus de la transmission qui feront l'objet de l'enquête de terrain.

Partie 2 : Une théorie sociale clinique de la connaissance

Chapitre 1 : Un projet clinique et critique de la connaissance

1. Le projet d'une théorisation sociale clinique de la connaissance

Notre exploration des liens entre transmission et formes de la connaissance au travail nous a laissé avec la tâche de comprendre les énigmes de la connaissance au travail : comment se déploie le connaître dans l'apprentissage, comment sont mobilisées les savoirs et à partir de quoi sont créées de nouvelles connaissances ? Comment relier la question du connaître individuel et son assise collective ? Il s'agit d'approfondir l'approche de la connaissance comme acte de subjectivation et de montrer que cet acte s'inscrit dans une structure sociale. Cette inscription n'est pas cependant une simple imposition mais par sa construction même elle ouvre des relations et des possibles dans l'élaboration de la connaissance. C'est ce qui fait l'objet pour nous d'un projet de théorisation clinique et sociale de la connaissance.

L'approche clinique en sciences humaines et sociales comme point d'appui

Je soutiens l'idée qu'une meilleure compréhension des processus sociaux à l'œuvre dans la transmission des connaissances au travail passe par la constitution d'une approche psychique et sociale de la connaissance dans le champ des sciences sociales dans une perspective clinique. Elle se situe à la croisée de courants disciplinaires différents : la sociologie de la connaissance et la sociologie clinique ou de l'approche clinique en sciences sociales. Ce courant est le plus à même me semble-t-il de dépasser le clivage identifié par Fritz Böhle au cœur même de la compréhension de l'activité de travail dont nous avons vu qu'il l'analyse à partir de l'implicite de la théorie wébérienne de l'action rationnelle en finalité (*zweckrationales Handeln*). Je souhaite contribuer à une théorisation de la connaissance ou du connaître qui s'inscrive dans ce courant et en développe les potentialités à ce jour trop peu valorisées.

Le terme de clinique appliqué à la sociologie comporte deux sens, qui sont aussi deux « degrés » différents sur le plan épistémologique. Le premier est celui que lui a donné Louis Wirth d'une sociologie appliquée à une intervention sociale. Dans son cas, il s'agissait de participer au diagnostic

dans une équipe pluridisciplinaire d'une institution sociale pour jeunes délinquants (Wirth, 1931). Le sociologue y apporte son savoir en complément des autres pour avancer sur une situation pratique et dans le cadre d'une demande sociale. Le savoir est donc mis au service d'un changement social, d'une intervention, par rapport à une situation particulière. Dans ce sens, l'orientation épistémologique est au fond secondaire, à condition d'accepter de risquer son savoir pour contribuer à une visée de changement. Mais le terme de clinique est utilisé aussi, du moins en France depuis Daniel Lagache en 1949, pour désigner une pratique psychologique dont les bases sont psychanalytiques. Elle met au travail une approche « globale » de l'individu au-delà de ses différentes facultés par des psychologies fonctionnalistes et une conception de l'intériorité du sujet qui s'appuie sur l'idée d'un inconscient psychique freudien, contre l'approche behavioriste¹⁶³. La « clinique sociale » réalise une synthèse entre les deux orientations en travaillant à partir de la prise en compte de la singularité des situations portées par une demande sociale et en mobilisant le référentiel théorique psychanalytique dans ses diverses orientations. Elle s'appuie sur l'idée d'une valeur épistémologique du singulier pour produire du savoir sur les processus sociaux et une analyse fondée sur l'attention impliquée aux dimensions subjectives, concernant aussi bien les représentations que les affects qui en est même le lieu privilégié¹⁶⁴. La référence à l'intériorité complexe du sujet concerne autant le chercheur que les sujets situés dans leur contexte social, collectif, et donne accès à ce qui se joue dans les interactions. Dans cette approche, la réalité sociale est conçue comme tissée par des processus qui ne se réduisent pas aux jeux des représentations conscientes et comportent une dimension affective.

Il s'agit d'une approche sociale : le psychisme individuel n'a pas de sens sans le lien au social, engagé dans des rapports sociaux qui organisent ses relations et à la construction desquelles il participe, s'inscrivant dans la sociologie, en ce sens qu'il s'agit de mieux comprendre un aspect de la « vie sociale », de l'objectivation et de la compréhension de ses formes et de leur dynamique. Elle est cependant clinique par l'approche de son objet même et ce en deux sens distincts. En premier lieu au sens d'une attention à la singularité de l'ensemble social étudié et de la posture du chercheur par rapport à cet ensemble, en deuxième lieu au sens d'une visée de compréhension du psychisme qui confère une place centrale au sujet, étayée par les différentes approches qui s'en réclament – sociologie, psychosociologie, psychanalyse, phénoménologie.

Ces approches ont en commun une inscription dans une démarche scientifique qui se distingue de la référence à l'application des critères des sciences expérimentales et de la modélisation. Mais il

¹⁶³ Je développe en détail la genèse de ce courant dans la dynamique entre intervention et recherche dans la troisième partie.

¹⁶⁴ (Giust-Desprairies & Cifali, 2006), (Giust-Desprairies, 2010), (De Gaulejac, Giust-Desprairies & Massa, 2013).

convient d'être attentif aux différences de leurs apports et de leurs épistémologies respectives. L'approche présentée est ainsi interdisciplinaire, il ne s'agit pas de juxtaposer les apports des disciplines mais de les faire dialoguer et de les critiquer réciproquement à partir de « points de passage » qui peuvent être soit l'objet étudié - ici la connaissance - soit un concept comme l'identification par exemple, et surtout la notion de subjectivation. Je souhaite mobiliser ce concept pour étudier la transmission dans le sens pluriel que nous avons dégagé, c'est-à-dire permettant une approche de la transmission qui ne se limite pas à un « échange d'informations » mais essaye de mettre en évidence des processus sociaux complexes. Il s'agira d'en dégager autant que possible un sens et des enseignements sur les liens intergénérationnels au travail et de comprendre les modalités de connaissance différentes qui les traversent. Je voudrais montrer en quoi la prise en compte de la connaissance dans ce cadre permet de lier les dimensions psychiques et sociales, mais aussi collectives et individuelles, qui sont en jeu dans les processus de transmission. Enfin, l'approche clinique en sciences sociales ne peut pas non plus ignorer la question et l'évaluation du devenir du sujet et de la société. En ce sens, je m'inscris également dans une perspective critique et engagée des sciences sociales. Cette critique, au sens d'un discernement porte d'abord sur la construction de la définition et de l'usage du concept de « connaissance », tel qu'il peut être mis en débat dans les sciences humaines et sociales et en philosophie, dans la perspective d'approfondir le travail commencé dans la première partie dans le cadre du travail.

Passer les barrières épistémologiques dans une démarche interdisciplinaire

Pour construire une telle approche, il est nécessaire de franchir deux « barrières » épistémologiques¹⁶⁵. Celle de la connaissance identifiée à la représentation consciente individuelle et celle de l'exclusion de l'affect hors du champ de la connaissance. Ces deux barrières incluent le passage d'une troisième, qui est l'intégration de la pratique dans la construction de l'épistémologie. La définition de la connaissance à partir de la représentation consciente individuelle reste influente dans les théories de la connaissance du social, bien que critiquée par la sociologie de la connaissance, qu'elles se revendiquent ou non de cette spécialité. La valorisation de la dimension collective et non-représentationnelle de la connaissance est ancrée dans le courant durkheimien en particulier, les théories de « l'inconscient social », et l'analyse de la connaissance pratique, les deux étant liés chez Bourdieu dans la notion d'habitus par exemple. Mais les différents courants sociologiques ne donnent pas la même valeur et importance à cette dimension, et posent la question de la nature de la connaissance « sociale » ou « collective », comme nous l'avons vu dans la première partie. Un deuxième pas consiste, sur la base de notre enquête du chapitre précédent, à redéfinir la place de

¹⁶⁵ Le terme ici choisi de barrière plutôt que celui de frontière indique que lesdites frontières sont fermées.

l'affect dans la connaissance elle-même. Sur ce terrain, on peut s'appuyer sur certains philosophes du courant phénoménologique comme Michel Henry, mais aussi sur les apports de la psychanalyse à la théorie de la connaissance « ordinaire ».

A travers le retour sur les présupposés concernant la connaissance, l'enjeu est aussi de mettre au jour ce qui reste souvent implicite dans le discours des sciences humaines et sociales et contribue à orienter la construction et la compréhension des phénomènes à l'insu des chercheurs ; en ce sens on peut rester bachelardien en affirmant qu'il y a un « inconscient épistémologique ». On peut interroger par exemple les différentes approches disciplinaires par le statut qu'elles confèrent à l'affect. On a vu ci-dessus que même sur la question de la pratique les orientations épistémologiques se différencient les interprétations par l'attention donnée à l'affect. Certaines mettent en œuvre un « refoulement méthodologique » de cette modalité du rapport au monde comme non pertinente sur le plan épistémologique. Ceci suppose de pouvoir mettre en évidence et discuter les différents cadres dans lesquels sont élaborées les théories.

Les deux « pas » que nous avons identifiés ne sont pas effectués ensemble ou en même temps selon les orientations. La prise en compte de l'ancrage et de la nature sociale de la connaissance et de ses processus est bien présent dans la sociologie de la connaissance, mais celle-ci reste souvent dans une orientation « représentationniste » ou « intellectualiste » de la connaissance. C'est le cas même chez des sociologues qui revendiquent une prise en compte du « vécu » comme Berger et Luckman ou Schütz par exemple. D'où l'importance d'une démarche pluri- ou interdisciplinaire. Ainsi je choisis ici de considérer plusieurs cadres de connaissance disciplinaires, en m'efforçant de restituer le cadre qu'elles se donnent : pour la phénoménologie, la sociologie ou la psychanalyse.

L'affect comme fil conducteur de la recherche

Ce choix de mise en perspective permet autant que possible de donner un sens heuristique aux deux « franchissements » envisagés parce qu'ils permettent d'ouvrir sur les méthodes d'investigation clinique du social, qui ont été mises en œuvre par la psychologie sociale clinique et la sociologie clinique, mais aussi en partie dans l'ethnologie avec les travaux de Jeanne Favret-Saada. Dans ces travaux, l'affect est un outil de recherche parce qu'il est une dimension des relations sociales qui se manifeste par le « vécu » c'est-à-dire la manière dont les personnes sont affectées par les événements, les rencontres dans le cadre des rapports sociaux. La conflictualité sociale n'est pas seulement une confrontation d'idées. Ce que je cherche à faire valoir dans le sens d'une théorisation des processus sociaux et de leur « connaissabilité » (expression de Mannheim, comme nous le verrons), c'est l'ancrage affectif de la pensée, qui constitue l'autre pôle organisateur du rapport au monde, et dont le medium n'est pas la représentation consciente du logos. C'est cette dimension qu'ont explorée en

particulier certains psychanalystes à partir de Freud, qui ont développé une véritable théorie de la pensée et de la connaissance. Je la considère comme base d'une théorie intégrative des dimensions sociales et psychiques de la connaissance à partir du processus de subjectivation. C'est donc une triple orientation disciplinaire qui me semble nécessaire pour proposer une approche clinique de la connaissance dans les sciences sociales. J'inscris cette démarche dans le prolongement de travaux qui ont avancé dans cette voie et qui sont plutôt à trouver dans le travail de psychosociologues ou chercheurs en sociologie clinique, en particulier par les travaux sur l'imaginaire collectif de F. Giust-Desprairies (Giust-Desprairies, 2003) et la notion de système socio-mental (Pagès, De Gaulejac, Bonetti & Descendre, 1992). La question du « sujet et de la subjectivité » est centrale, à la fois concernant la compréhension qu'on en développe pour saisir ce qui se joue dans les processus de connaître et dans la compréhension du lien du connaître et du sujet avec la réalité sociale, comprise comme fait collectif dans lequel le sujet est inséré et éprouve, pense et agit.

Une précision s'impose cependant par rapport aux développements qui vont suivre. Il ne s'agit en aucun cas de remettre en question la dimension logique et rationnelle de la pensée. Nous avons déjà souligné la « puissance » donnée par le rationnel à la pensée humaine (Janicaud, 1985), et le fait qu'il est un pôle structurant de toute pensée discursive ou symbolique, essentiel à la description et à la perception du monde comme à la communication. Mais je considère en effet que cela n'est plus à démontrer... A l'inverse, les sociologues ou les pédagogues attribuent régulièrement à la théorie de la connaissance philosophique la responsabilité de notre difficulté à appréhender la logique pratique ou l'apprentissage. C'est ce que font Michael Polanyi, mais aussi Pierre Bourdieu, dans sa critique de l'approche *scolastique*, et Mendel pour présenter sa théorie de l'acte-pouvoir (Mendel, 1998). C'est donc de là que je propose de repartir pour mettre en perspective mon approche.

2. La conception dominante de la connaissance comme obstacle

Une triple exclusion : le logos contre la pratique, le social et les affects

La philosophie s'attache à définir la connaissance, à produire un discours qui la caractérise dans son essence, et différencie ses formes. Ce projet est sans doute devenu le projet spécifique de la philosophie, après que d'autres sciences se sont emparées de ses objets et les ont repris pour fonder une discipline, ainsi de la psychologie, de la cosmologie par exemple. Le projet de la philosophie reste un projet de fondation rationnelle de la connaissance ou, plus modestement pour certains, de description de nos manières de connaître, fut-ce pour en douter et renoncer au fondement, ou pour les déconstruire. Le principal problème auquel se consacre la philosophie étant de fonder la possibilité d'une connaissance vraie, donc de la possibilité pour l'esprit humain d'accéder à celle-ci en produisant

des énoncés vrais sur les phénomènes, étymologiquement « ce qui apparaît », quelle que soit la nature des phénomènes et leur diversité. Or le principal instrument s'est formulé comme raison.

C'est le personnage philosophique de Platon-Socrate qui effectue un geste de fondation en établissant le paradigme de la connaissance à atteindre en philosophie¹⁶⁶. En infatigable enquêteur auprès de ses concitoyens, Socrate demande aux hommes de l'art de lui expliquer les choses que ceux-ci semblent maîtriser si bien en pratique. Peine perdue, aucun ne semble en mesure de lui donner des explications satisfaisantes sur leur art. Il déclare donc que les politiques, artisans et autres praticiens de la Cité qu'il a interrogés, étant incapables d'explicitier ce qu'ils faisaient, ne pouvaient pas prétendre savoir (Platon, 1950). D'un point de vue rétrospectif, on peut voir dans cette définition de la connaissance une triple exclusion. Premièrement, le philosophe enlève à la pratique toute dimension de connaissance « vraie » parce que non formalisable dans le langage. La connaissance est identifiée au « logos », à sa forme discursive, qui traduit des idées « claires », dont le modèle est le langage des mathématiques, et visant à chasser l'ambiguïté du langage ordinaire par le travail de définition. Deuxièmement, la connaissance vraie n'est pas à chercher « ici-bas » mais à découvrir hors du monde, et du monde social, dans une relation directe et individuelle aux « idées » considérées comme une forme transcendante à la réalité mélangée du monde matériel. Si la recherche de la connaissance peut être un exercice collectif, comme en témoigne la démarche dialogique de Socrate, la « possession » de la connaissance vraie n'est pas collective mais individuelle. Troisièmement, la connaissance est accessible à celui qui a fait un travail d'ascèse suffisant pour démêler l'idée des impressions trompeuses des sens et de l'imagination. L'idée seule relie l'homme au divin, capable de « vérité », le corps étant lui-même associé à la matière qui représente ce qui est le plus étranger à l'esprit et ne se laisse jamais complètement connaître. Dans le dialogue du *Timée*, cet ordre reçoit une localisation physiologique, entre le *thymos*, siège des passions et la tête siège des idées. Le passage étroit du cou permettant que l'un n'envahisse pas l'autre si facilement. De même, dans l'attelage du *Phèdre*, la condition humaine prend une dimension d'intenable. Il y a à la fois une hétérogénéité fondamentale de l'ordre de la raison comme connaissance du Bien, du Beau et du Juste, et de l'ordre de la passion, et le constat de leur inséparabilité dans la condition humaine (Platon, 1950).

Cette triple exclusion traverse les théories philosophiques dominantes, et même si d'autres théorisations de la connaissance existent dès l'Antiquité, elles ne remettent pas fondamentalement en question la distinction entre les genres de connaissance, le caractère individuel du connaître et l'identification du savoir et de la représentation. On retrouve ces traits chez Aristote, dans sa hiérarchisation des formes de vie sociale où la vie « contemplative » dédiée à la recherche et à la

¹⁶⁶ Il ne s'agit pas d'attenter un procès anachronique à Platon à partir de critères qui lui sont étrangers, mais à l'inverse, de saisir et de critiquer ce que nous avons toujours de platonicien dans notre approche de la connaissance.

découverte des principes premiers reste au sommet de l'accomplissement du devenir humain. Son approche laisse néanmoins beaucoup plus de place à une construction « empirique » de la connaissance à partir des sens comme on le voit dans son traité de l'âme (Aristote, 1993), son étude des passions dans le cadre de leur utilisation au service du discours dans les affaires publiques, et dans les effets de la « *catharsis* » de la représentation théâtrale (Aristote, 1991 ; 2011). Platon est bien sûr aussi un observateur et un théoricien des passions en particulier en politique (Ansart, 1997), mais il s'agit ici de considérer l'influence de sa théorie de la connaissance au sens strict.

La révolution cartésienne n'apporte pas de modification sensible puisqu'il maintient une opposition ontologique entre la pensée et le corps, qui relèvent de deux substances distinctes, dont l'union problématique fait l'objet d'une troisième substance « l'union du corps et de l'âme » qui a aussi un site physiologique précis. Par contre, le projet philosophique moderne déplace ce fondement vers le sujet connaissant, avec Descartes et Kant, comme principe de la possibilité de connaître. Les motifs de la caractérisation de la connaissance se prolongent, puisque le sujet épistémique ne se définit qu'en s'arrachant à ses autres aspects de l'erreur que sont l'enfance, l'illusion, l'imagination, l'opinion commune, les sens, la suggestion, le rêve, la folie, l'inconscient, l'erreur de raisonnement... Ces éléments dessinent en creux la figure d'un autre sujet, qui n'est pas sans savoir, mais dont les mouvements sont considérés comme déroutant le sujet épistémique capable d'établir une connaissance vraie. L'autonomie du sujet épistémique classique est aussi la capacité de surmonter ces épreuves qui portent atteinte à la capacité de toucher un état « vrai » de la connaissance, et par là, le droit chemin de la norme philosophique crée un grand nombre de savoirs « déviants » et impurs.

Mais ce qui caractérise l'ère moderne, c'est la remise en question de l'accord « ontologique » postulé par les Anciens entre ce qui existe et la faculté de connaître. Ce fossé étant creusé entre le sujet qui se représente et la réalité représentée, il s'agit de le combler et de trouver ce qui relie le sujet au monde pour lui permettre de le connaître. C'est toujours du même cadre qu'on part même quand il s'agit d'en tracer ou d'en contester les limites, comme le fait Hegel en décrivant l'épopée du concept dans la *Science de la Logique* qui articule entre elles les différentes figures logiques de la connaissance (Hegel, 1986). La raison et le langage fondés sur elle restent la référence, comme en témoigne le projet de Leibniz d'élaborer une « caractéristique universelle », c'est-à-dire un langage dont les signes indiqueraient précisément l'essence des choses, ainsi le mot serait la chose (Leibniz, 2001). La démarche de Hegel poursuit finalement une idée proche dans son esprit. Dans son *Encyclopédie*, il reproduit dans l'élément du discours rien moins que la logique des choses et leur dynamique sur la base de l'axiome de l'équivalence entre rationnel et réel (formulé dans sa *Philosophie du droit*), et sous l'égide du Concept. Dans cette perspective, tout écart entre réel et discours est banni, puisque le sous-entendu implicite est une totale rationalité du langage qui permet de décrire le réel dans la vérité de

sa structure logique. La conception de la connaissance comme identifiée à la conception consciente et symbolique dans le langage ou les signes mathématiques est répétée avec la théorisation du Cercle de Vienne et de son théoricien principal sur ce point, Moritz Schlick (Soulez, 1985), position plus connue dans la formulation de Wittgenstein souvent citée selon laquelle « ce dont on ne peut parler, il faut le taire » (Wittgenstein, 1986)¹⁶⁷.

Le retour du social, de la pratique et de l'existence

Le renversement de la philosophie idéaliste de Hegel par Marx fonde la pensée dans la *praxis*, et contribue à ouvrir le passage vers une interrogation de la connaissance qui ouvre un décalage par rapport à la tradition philosophique. La critique sociologique de la conception de la connaissance héritée de cette tradition porte principalement sur le caractère individuel de la connaissance dans la mesure où son fondement est recherché, dans la philosophie moderne en tout cas, dans la raison individuelle. C'est à celui-ci que s'est mesurée la sociologie de la connaissance qui cherche à réinscrire la connaissance dans sa dimension collective et sociale.

Les théories de la connaissance qui sont élaborées à sa suite restent fortement marquées par la présentation du problème de la connaissance comme relation sujet - objet même si la source n'est plus l'idée ou le concept, et laissent la connaissance dans le champ de la conscience et de la raison, future matérialiste et dialectique. Les interrogations subtiles de la philosophie sur les fondements de la connaissance sont métaphysiques, donc forcément idéalistes et bourgeoises, et sont de ce fait congédiées par le matérialisme historique qui se rabat sur une théorie de la connaissance extrêmement simple dite « théorie du reflet » reprenant des fondements empiristes sans la complexité qu'avaient pu développer Berkeley ou Hume¹⁶⁸. La conception qui identifie la connaissance à des contenus conscients et des énoncés qui peuvent s'inscrire dans un ordre rationnel et de la représentation reste dominante y compris sous la critique sociologique du caractère individuel de la connaissance. La recherche sur les « cadres sociaux » de la connaissance privilégie la mise en évidence de structures qui relèvent d'une dimension cognitive. Ceci traverse aussi les approches en psychologie qui reviennent toujours à un primat de la représentation, qui se cache sous le sensible et l'explique tout en le laissant de côté, comme c'est le cas chez Piaget par exemple.

¹⁶⁷ Elle est aussi présente il me semble dans la philosophie analytique, et cette fois dans le « second Wittgenstein », dans le renoncement à donner un fondement à la connaissance, qui serait forcément métaphysiques, et à définir la philosophie comme travail d'éclaircissement des expressions du langage et de leur lien avec des situations.

¹⁶⁸ Je m'appuie pour ces indications sur la lecture d'un manuel est-allemand intitulé *Les catégories de la dialectique matérialiste*. Il retrace une genèse de la connaissance qui naturalise la logique hégélienne et retourne finalement à une philosophie quasi-aristotélicienne, selon le schéma : où la connaissance sensible constitue les données qui nous permettent d'accéder aux objets (matériels) est « seulement la première étape du processus complexe de la connaissance. Les catégories organisent le processus d'abstraction et de généralisation, dont « l'instrument » est la pensée théorique (das theoretische Denken) ». (Rosenthal & Schtarks, 1960, p.8).

L'attention au travail, à l'activité oblige manifestement à revoir cette perspective si l'on veut pouvoir parler et reconnaître ce qui est mobilisé subjectivement par les individus dans leur activité. Les travaux en ergonomie et en psychologie du travail conduisent à s'intéresser autrement à la connaissance, dans sa dimension pratique, concrète d'interaction avec le monde. Le retentissement du livre de Marcel Détiéne et Jean-Pierre Vernant sur la *métis* (Detienne & Vernant, 1974) tient aussi à une forme de « découverte » d'une modalité de savoir alternative à la modalité causale-objective qui a été reprise comme une autorisation à regarder la pratique autrement que par le prisme de l'action rationnelle diffusée en sociologie et en psychologie, comme le mentionnent Böhle et Milkau. L'activité subjectivante se présente comme une découverte à la fin du vingtième siècle après la diffusion du modèle scientifique dans les conceptions du monde courante et de la rationalisation du travail en particulier. On a vu ici, et en particulier avec Böhle et Milkau, que cette « voie des sens », et des affects, était une véritable modalité d'accès au réel, mais construite à la fois sur un écart fondamental avec l'objet et sur la capacité à le combler par l'intériorisation sensible et affective de l'environnement conduisant non seulement à une réelle efficacité mais à un sentiment subjectif d'accomplissement quand elle aboutit à une « belle » transformation. C'est Dejours qui effectue le rapprochement entre l'activité subjectivante de Böhle et Milkau et le concept de « corpspropriation » chez Henry, qu'il développe en particulier dans *Le travail vivant*. Le lien entre une approche psychanalytique et phénoménologique ne peut s'effectuer véritablement qu'à partir d'une évolution interne à la philosophie du rapport entre affect et représentation¹⁶⁹.

La phénoménologie s'engage directement dans la critique des catégories de la philosophie discursive et de la représentation, mais pas directement avec son fondateur Edmund Husserl. La relation sujet-objet devient celle de l'intentionnalité et de ses contenus de conscience, par lesquelles il pose les bases d'une phénoménologie du monde vécu. Toutefois, ce vécu n'est pas celui d'une conscience affective mais de l'intelligibilité des choses. Nous le verrons en examinant son influence sur la sociologie qui s'inspire de ses théories avec Schütz (Schütz, 2008), puis Berger et Luckmann. C'est en particulier sur ce terrain que Heidegger ouvre la brèche la plus grande en intégrant des affects dans la description phénoménologique du Dasein, dans *Être et temps* (Heidegger, 1992), ouvrant après Kierkegaard une philosophie existentielle, où l'expérience affective du monde est intégrée à la réflexion. A sa suite d'autres philosophes ont suivi cette voie comme Lévinas, Merleau-Ponty ou Sartre

¹⁶⁹ Voilà ce que dit Dejours de son rapport à ce philosophe dans une interview à Temporel (27 septembre 2006) : « J'ai donc fait deux carrières au départ séparées. D'une part, l'étude du travail comme médiateur de l'accomplissement de soi. Je me suis demandé comment on passe dans ce domaine de la souffrance au plaisir. D'autre part, la psychiatrie et la psychanalyse, ainsi que la psychosomatique. Et j'ai lu Michel Henry, dont la philosophie est une pensée du corps, du travail et de la souffrance. » Pour ma part, la découverte de ce philosophe est passée, après une rencontre manquée dans un cours de Jean-Luc Marion en licence de philosophie sur la connaissance d'autrui, par le livre de Raphaël Gély (Gély, 2007).

dans une certaine mesure. Pour ma part, il me semble que la véritable rupture s'effectue avec Henry, sur la théorisation duquel je m'appuie dans ma démarche.

3. La dimension collective de la connaissance : les cadres sociaux

La connaissance comme objet social

Ce qui différencie l'approche philosophique de l'approche sociologique c'est avant tout la prise en considération de l'inscription sociale des sujets producteurs et utilisateurs de la connaissance¹⁷⁰. La sociologie de la connaissance est présente à partir du moment où les formes de la pensée sont mises en lien avec les formes sociales (Busino, 2007)¹⁷¹, et c'est le cas dès les débuts de la sociologie, chez Auguste Comte, quand il identifie des formes de la pensée et de la connaissance aux différents états de la société dans une succession logique et historique. Les manières de connaître témoignent du progrès social, mais sans qu'on en sache la précedence causale¹⁷². Ce n'est pas le cas dans la conception de Marx, où l'idée de l'ancrage social de la pensée se présente directement comme un renversement de la philosophie hégélienne où l'«Esprit» préside finalement à la succession des formes sociales dans son auto-manifestation. Marx met en évidence un lien causal et structurel entre pensée et position sociale sous le terme d'idéologie considérée comme une orientation de pensée qui traduit et exprime l'ancrage dans une classe sociale. L'idée de l'aliénation, comme fausse conscience, est aussi une conséquence directe de cette sociologie de la connaissance, puisqu'elle vise à montrer le décalage entre la situation sociale - dominée - du sujet et une forme de pensée qui dénie ou justifie cette domination subie. La sociologie critique s'est généralement inscrite dans une vision où les formes de pensée sont déterminées par les rapports sociaux et en particulier celles qui concernent ces rapports sociaux eux-mêmes. La question des formes de pensée dans leur rapport aux pratiques sociales est structurante pour la sociologie, puisqu'elle produit un débat et des positions contradictoires. C'est entre autres avec Marx que débat Weber sur l'origine du capitalisme en enquêtant à l'inverse sur les formes de pensée qui ont rendues possible l'émergence du capitalisme, notamment dans ses études sur les croyances religieuses. Il montre l'autonomie de la sphère des

¹⁷⁰ La sociologie de la connaissance « consiste dans l'affirmation révolutionnaire de la nature sociale, collective, historique, culturelle – et non plus seulement individuelle et logique – de la connaissance. » Elles sont saisies « comme ancrées dans la réalité institutionnelle (mésocosme ou groupements), ainsi que dans la réalité historique, économique, politique et sociale (macrocosme ou société globale). » (Farrugia, 2002, p.15-16)

¹⁷¹ « La sociologie de la connaissance occupe une place très importante dans le domaine des sciences de la société. Sa problématique principale a été, et est toujours, de rendre compte des propriétés sociales de la connaissance humaine» (*op.cit*, p.57).

¹⁷² « De là trois sortes de philosophies, ou de systèmes généraux de conceptions sur l'ensemble des phénomènes, qui s'excluent mutuellement : la première est le point de départ nécessaire de l'intelligence humaine, la troisième son état fixe et définitif ; la seconde est uniquement destinée à servir de transition » (Comte, 1998).

représentations sociales et l'importance du sens donné par les acteurs à leurs pratiques, où l'ensemble spirituel – culturel, témoigne de sa consistance et de sa cohérence.

L'interrogation sur les formes sociales de la connaissance s'est développée principalement dans la perspective ouverte par le marxisme, notamment la critique de la séparation entre travail intellectuel et manuel, et la limitation du développement des facultés subjectives des ouvriers par le maintien de la structure de classes. L'autonomie de la sociologie de la connaissance connotée comme critique idéologique s'est trouvée nécessairement affectée par le déclin du marxisme. Par ailleurs, elle s'est trouvée comme diluée par la multiplicité de ses objets et des ses approches, comme en témoigne la difficulté à établir une définition unitaire du terme « connaissance » ou « savoir »¹⁷³. « Merton propose de prendre en charge avant tout les rapports existant entre la connaissance et les autres facteurs existentiels en vigueur à un moment donné, dans une société ou dans une culture déterminée. » (Busino, 2007, p.56-57) Ainsi « Les connaissances sont donc saisies par la sociologie qui les construit comme objet complexe, à la fois dans leurs limites (contextualités multiples) et dans leur illimitation (inconnaisabilité complète, et construction en devenir permanent). » (Farrugia, 2002, p.9). Ceci n'empêche pas, comme le remarquent Arditì et Swidler (Swidler & Arditì, 1994), la sociologie de la connaissance d'être très présente, mais sans être revendiquée en tant que telle par les sociologues. Par exemple, la sociologie de Pierre Bourdieu, bien qu'elle ne se dénomme pas en tant que telle, est bien aussi une sociologie de la connaissance, puisque que l'habitus incarne et reproduit les structures sociales et ses pratiques dans lesquelles sont insérées les manières de penser. Bourdieu intègre la pluralité et la conflictualité des modèles de connaissance comme expression principale des rapports de pouvoir au sein de la société, sous la forme de la domination symbolique. Cette opposition est pensée par l'opposition du « sens pratique » à la « pensée scolastique », comme nous l'avons vu ci-dessus.

La sociologie de la connaissance est cependant aussi un projet et une branche distincte de la sociologie. L'expression de « sociologie de la connaissance » elle-même est inventée par W. Jerusalem en 1909 (Meja & Stehr, 1982), et reprise par Durkheim dans un compte-rendu critique de son ouvrage

¹⁷³ « La sociologie de la connaissance, au contraire (de la sociologie de la ville par ex.) n'a pas d'objet délimité puisque tout ce qui existe, saisi par la perception, la raison, la mémoire ou l'imagination peut devenir objet de connaissance : l'extension de notre discipline n'a pas de bornes. » « Non seulement notre discipline est trop vaste pour être saisie par une définition, mais encore il semble qu'elle ne soit qu'une connaissance seconde. (...) La sociologie de la connaissance semble redoubler l'infini ou l'indéfini de son extension du fait que toute connaissance est connaissance de quelque chose. Ainsi, toute connaissance est doublée d'une sociologie de la connaissance. A la sociologie de la ville correspond une sociologie de la connaissance de la ville : tel groupe connaît la ville par ses yeux, tel autre par sa mémoire, celui-ci en particulier par la sociologie de la ville. Parce que la sociologie de la connaissance peut être une connaissance réflexive, elle porte un troisième infini : à côté de l'infini de l'objet, à côté de l'infinité des connaissances, elle prépare en miroir, une réflexion sur l'histoire des sociologies de la connaissance reliée aux sociétés où elles naissent ; c'est dire que toute sociologie de la connaissance rend possible une sociologie de la sociologie de la connaissance ». (Namer, 1985, p.7-8).

(Durkheim, 1910). Cet article rassemble les traits essentiels de l'approche sociologique et de ce qui fonde l'approche durkheimienne plus particulièrement, dans sa critique de W. Jerusalem. Les connaissances sont le fruit d'un phénomène de « condensation sociale » (soziale Verdichtung) qui donne aux « impressions cristallisées » la force d'une réalité que ne peut atteindre une rêverie individuelle. Ce principe s'applique également à « notre représentation empirique de l'univers ». La distinction est posée entre connaissance scientifique et connaissance pratique. La connaissance pratique est rattachée à la manière dont sont affectées « nos tendances vitales », c'est ce qui explique que les notions des choses se forment par rapprochement de « réactions similaires », et là aussi, chaque individu est influencé par la manière dont les autres réagissent eux-mêmes aux « objets qui se présentent dans l'expérience ». L'institution du langage reflète ces condensations de réactions communes, reçues et adoptées par imitation. La différence de la connaissance scientifique est son rattachement à une pensée individuelle rendue possible par un processus d'individualisation, introduisant une norme de vérité différente, issue de l'observation objective. Durkheim s'oppose à Jerusalem sur ce point et plus largement sur le rôle qu'il fait jouer à l'individu, dans une vision qu'on pourrait qualifier d'interactionniste. La science est elle aussi un processus de pensée éminemment social. Pour Durkheim : « Ce sont de véritables institutions qui s'appliquent à la pensée, comme les institutions juridiques ou politiques qui en font des méthodes obligatoires pour l'action ». Les notions que la science met en œuvre « où toute la civilisation est comme condensée », sont des « catégories ».

Les cadres sociaux de la connaissance

Avec Durkheim, les catégories, reprenant terme philosophique d'Aristote et de Kant, constitue un type de connaissances qui peuvent faire l'objet de l'attention du sociologue parmi les « représentations collectives », et plus précisément certaines représentations qui jouent le rôle particulier d'offrir un cadre. Le débat avec la philosophie est bien sûr présent : quand les philosophes d'Aristote à Kant ou à Husserl mettent les structures de notre connaissance « hors du monde » et hors du temps sous l'espèce du « transcendantal », les sociologues ont généralement procédé à la « sécularisation » des catégories de la philosophie. Durkheim est influencé par le travail de Kant sur les catégories de l'entendement et cherche à en donner une origine sociale, passée dans les représentations collectives : les catégories sont l'image intériorisées de la structure sociale. Il propose avec Mauss d'en reconstituer la genèse dans un article célèbre qui sert de référence à cette branche de la sociologie et en constitue une sorte de modèle sur les classifications primitives (Mauss & Durkheim, 1981). L'enjeu est bien de montrer que les manières d'appréhender le monde par la pensée sont d'abord collectives et se comprennent par rapport aux structures de la société : « Les faits tendent à faire conjecturer que le schéma de classification n'est pas un produit spontané de l'entendement abstrait, mais résulte d'une

élaboration dans laquelle sont entrés toutes sortes d'éléments étrangers» (p.18), et ces catégories ont un pouvoir contraignant, elles témoignent d'un «ordre logique rigide» qui organisent différents niveaux de réalité. Le cas de la classification «primitive» est pris pour voir cette logique à l'oeuvre dans une société qui forme une sorte d'isolat où le lien entre formes sociales et formes de pensées peuvent être plus facilement mis en évidence, même si comme le notent les auteurs, les systèmes qu'ils analysent ont eux-mêmes évolué. Maurice Halbwachs parle lui des cadres sociaux de la mémoire qui organisent et pérennisent les représentations collectives et les rendent disponibles aux individus (Halbwachs, 1994). Dans cette filiation durkheimienne qui cherche à établir la consistance et la primauté du social, il s'agit surtout de se poser contre la compréhension individualiste que propose la psychologie.

Georges Gurvitch reprend la notion et l'enquête sur les «cadres sociaux de la connaissance» en l'exposant à un niveau macro-sociologique dans sa sociologie de la connaissance appliquée aux sociétés contemporaines (Gurvitch, 1966)¹⁷⁴. Il indique que différents domaines de connaissance sont développés par les différents groupes sociaux. Il étend la notion à des niveaux de réalité et à des ensembles sociaux moins «fondamentaux» que ne les présentaient l'étude de Durkheim et Mauss. Du coup, la caractérisation qu'il fait des différents types de savoirs, reprise de Max Scheler (Scheler, 1993) d'après Gérard Namer, met en avant les objets des différents domaines : il distingue la connaissance technique, philosophique, scientifique, religieuse et artistique. Et détaille en les caractérisant les différents types de connaissances que l'on trouve dans différentes configurations sociales. Cette approche ne questionne pas à proprement parler les rapports de ces types de connaissance pour les acteurs sociaux, et surtout, elle n'interroge pas la forme de la connaissance elle-même. Par exemple, la connaissance d'autrui ou la connaissance technique ou philosophique sont plutôt définies par leurs objets plus que par leur processus et leur nature. Ce sont à chaque fois des contenus dont la différence n'est pas indiquée. Caractéristique à cet égard est l'enquête présentée sur « la connaissance d'autrui » en annexe du livre sur *Les cadres sociaux*, qui privilégie une approche objectiviste, par questionnaire en ne questionnant pas la dimension affective de la relation (Gurvitch, 1966).

Mary Douglas, dans ses différentes études sur la souillure ou les risques, reprend l'idée de cadres sociaux de la connaissance qu'elle situe à l'articulation de la sociologie et de l'anthropologie. Dans *Comment pensent les institutions*, elle identifie le rôle que jouent les représentations collectives déposées dans les institutions comme un déterminant des conduites individuelles, et la manière dont ces institutions se légitiment dans la construction des représentations collectives (Douglas, 2004).

¹⁷⁴ Sa définition de la sociologie de la connaissance est la suivante : « c'est l'étude des corrélations fonctionnelles qui peuvent être établies entre les différents genres, les différentes accentuations des formes à l'intérieur de ces genres, les différents systèmes (hiérarchies de ces genres) des connaissances d'une part, et les cadres sociaux d'autre part, c'est-à-dire les sociétés globales, les classes sociales, groupements particuliers et manifestations diverses de la sociabilité (éléments microsociaux). » (Gurvitch, 1966, p.17).

L'influence des modes de pensée des institutions sociales sur les individus s'effectue par la socialisation en donnant des formes de liens entre les éléments, des hiérarchies, des relations pré-pensées qui sont mobilisées pour percevoir mais aussi pour argumenter¹⁷⁵. La grande force des représentations collectives est qu'elle permettent de suppléer aux limites de la « rationalité individuelle » (*op. cit.*, p.82). Elles représentent une économie d'énergie considérable pour interpréter ce qui survient, en ce sens, elles ouvrent sur une dimension proprement psychique qui dépasse la connaissance de l'objet en lui-même. Les institutions se légitiment en appuyant leurs cadres de pensée sur une analogie avec l'ordre naturel. Il me paraît très intéressant que cette conception d'inspiration anthropologique s'applique également aux sociétés « modernes », elle cite l'exemple de l'analogie entre le corps et la société qui permet de justifier la structure de classes, ou dans les sociétés traditionnelles, la manière dont on fait appel aux ancêtres pour légitimer le droit de propriété (*op.cit.*, p.86-87). Même si la différenciation des groupes sociaux rend le réseau d'analogies moins évident à déceler dans les sociétés modernes que dans les sociétés traditionnelles, les discours les plus rationnels laissent paraître une analogie qui sert de base à une métaphore et vient fonder le discours (*op.cit.*, p.83-84). L'auteur voit « trois processus de consolidation » à l'œuvre : « Les individus, quand ils sélectionnent parmi les analogies naturelles celles qui vont faire foi, sélectionnent en même temps leurs alliés et leurs ennemis, ainsi que le schéma de leurs relations sociales futures. En construisant leur interprétation de la nature, ils contraignent également la construction de leur société. En bref, ils construisent une machine qui pense et prend des décisions en leur nom » (*op.cit.* p.99).

L'auteur convoque plusieurs registres pour qualifier les cadres sociaux. Elle fait principalement appel à la théorie des conventions, pour expliquer l'accord sur les représentations collectives. Une institution est une convention et son système de connaissance, comme le langage, est assimilable à un « bien public » dont chaque acteur comprend immédiatement l'utilité pour établir des échanges avec ses semblables. Elle se situe par là clairement contre la tradition de l'individualisme méthodologique, qui échoue à rendre compte de la plupart des phénomènes collectifs à partir du postulat de la rationalité individuelle et de la logique du calcul d'intérêt (et c'est en cela qu'elle justifie le retour à Durkheim). Douglas situe elle-même son argumentation sur le registre cognitif de ce courant¹⁷⁶. Cependant, elle reconnaît aussi que les institutions ne fonctionnent pas seulement sur ce registre. Il existe un travail

¹⁷⁵ A partir d'un cas réel d'anthropophagie au sein d'une équipe de spéléologues coincés dans une grotte pour survivre en attendant les secours, Douglas se livre à un exercice assez savoureux, si j'ose dire, de reconstitution des modes de raisonnement visant à décider qui pourra être mangé selon que le groupe aurait été une communauté villageoise imprégnée de principes hiérarchiques, une secte religieuse ou un groupe imprégné par une pensée individualiste moderne (*op.cit.*, p.36-37).

¹⁷⁶ « Nous avons montré que le processus à l'œuvre dans la création d'une institution est un processus cognitif. L'intérêt mutuel à des transactions réciproques ne crée pas suffisamment de certitudes quant à la stratégie de l'autre. Il ne permet pas par lui-même de créer la confiance nécessaire. Le processus cognitif fonde l'institution à la fois en nature et en raison, en mettant en correspondance la structure formelle des institutions avec les structures formelles des espèces naturelles. (...) Or seules les institutions peuvent définir des rapports de ressemblance. Le rapport de similarité est une institution. » (*op.cit.* p.89).

émotionnel lié aux représentations collectives qui fondent les institutions. « L'énergie émotionnelle nécessaire pour créer cet ensemble d'analogies vient de facteurs sociaux » (*op.cit.* p.89). Elle parle également de la charge affective liée aux classifications, qui se montre chez le scientifique qui travaille à la remise en question des classifications sociales existantes. Il se situe entre deux courants d'énergie sociale : celle de la société et celle de son groupe social, de sa communauté scientifique, tout en répondant aussi à des demandes sociales plus ou moins explicites. Mais cette incursion dans le domaine du travail psychique et de ses signes affectifs s'arrête là pour l'auteur, ou n'est repris que dans la perspective rationnelle d'une « économie d'énergie », donc d'un calcul. Or il y a un enjeu à réintégrer cette dimension que l'auteur voit comme proprement sociale.

Reconnaissance du rôle structurant des affects dans les cadres sociaux ?

Cependant, on peut revenir à Mauss et Durkheim et à la conclusion du texte sur les classifications primitives. Tout d'abord ils notent, avant *La pensée sauvage* de Lévi-Strauss, que les « peuples primitifs » témoignent d'un souci d'élaboration formelle des relations entre les êtres à partir de leurs catégories même sans parvenir à des classements complètement cohérents, et que les premières classifications scientifiques s'y rattachent « sans solution de continuité » (Mauss & Durkheim, 1981, p.82). La système forme néanmoins un tout : « la hiérarchie logique n'est qu'un autre aspect de la hiérarchie sociale et l'unité de la connaissance n'est autre chose que l'unité même de la collectivité, étendue à l'univers » (*op.cit.*,p.84). Mais Mauss et Durkheim s'interrogent sur ce qui a présidé à la constitution des classes et des liens entre les choses. « De ce que le cadre extérieur de la classification est fourni par la société, il ne suit pas nécessairement que la façon dont ce cadre a été employé tient à des raisons de même origine. » (*op.cit.*,p. 85). Ils font l'hypothèse qu'interviennent alors dans les motifs de classification et de relations entre les éléments, des sentiments au vu du rôle que ceux-ci jouent dans la vie sociale en particulier concernant les oppositions : « Celles-ci (les choses) s'attirent ou s'opposent de la même manière que les hommes sont liés par la parenté ou opposés par la vendetta » (*op.cit.*, p.85). « Ce sont donc des états de l'âme collective qui ont donné naissance à ces groupements, et, de plus, ces états sont manifestement affectifs. Il y a des affinités sentimentales entre les choses comme entre les individus, et c'est d'après ces affinités qu'elles se classent » (*op.cit.*, p. 86). Dans ces dernières pages de l'essai, on sent un effort pour surmonter l'identification du « moderne » au « logique » pour mettre en évidence ces liaisons affectives entre les choses qui structurent l'univers de pensée. Ils opposent néanmoins affect et connaissance tout en admettant que « toutes sortes d'éléments affectifs concourent à la représentation qu'on s'en fait » (*op.cit.*), comme les émotions religieuses et admettent que « leurs caractères les plus fondamentaux ne font qu'exprimer la manière dont elles affectent la sensibilité sociale. Les différences et les ressemblances qui déterminent la façon

dont elles se groupent son plus affectives qu'intellectuelles ». Et ils y trouvent rien moins que le principe de la diversité des classements et la diversité des investissements affectifs, « c'est cette valeur émotionnelle des notions qui joue un rôle prépondérant dans la manière dont les idées se rapprochent ou se séparent. » (*op.cit.*, p.87). L'affect n'en est pas moins dévalorisé ensuite par parce qu'il expliquerait la difficulté avec laquelle le système logique « moderne » de classification s'est finalement dessiné. Le concept est clair, délimité quand « au contraire, l'émotion est chose essentiellement floue et inconsistante. Son influence contagieuse rayonne bien au-delà de son point d'origine, s'étend à tout ce qui l'entoure, sans qu'on puisse dire où s'arrête sa puissance de propagation. » (*op.cit.*, pp.87-88), ou encore « surtout quand elle est d'origine collective, elle défie l'examen critique et raisonné ». Or il s'agit bien de ce qui s'oppose au savoir scientifique et non au savoir courant, quotidien de l'homme « moderne ». Mauss et Durkheim en tirent une autre conclusion : le fait que leur enquête sur les classifications ouvre la voie pour l'explication sociologique des autres catégories de la pensée logique. « Toutes ces questions, que métaphysiciens et psychologues agitent depuis si longtemps, seront enfin libérées des redites où elles s'attardent, du jour où elles seront posées en termes sociologiques » (*op.cit.*, p.89).

On pourrait tirer d'autres conclusions : d'une part que ces systèmes confus fondés sur les affects ont quand même permis aux sociétés humaines de s'orienter et de perdurer dans le temps, et d'autre part que si la connaissance scientifique s'est affranchie de cette emprise, il n'en est peut-être pas de même pour le domaine non-scientifique, des relations sociales. Ainsi on peut aussi comprendre l'émergence progressive de la pensée logique en fonction de « des étapes au cours desquelles cet élément d'affectivité sociale s'est progressivement affaibli » dans le sens d'un refoulement qui touche bien sûr l'ensemble des sociétés « désenchantées ».

Ainsi la question de l'affect prend nettement une dimension collective quand il est lié aux représentations collectives qui organisent la vie sociale, il y a bien une « affectivité sociale » qui traverse les sujets. On voit à nouveau que la question de la connaissance se pose toujours à deux niveaux : comme objet et comme instrument pour le chercheur en sciences sociales.

L'influence de la philosophie en sociologie : un monde vécu sans affect ?

Comme nous l'avons vu, la connaissance pratique implique une dimension affective qui joue un rôle aux différents niveaux de l'élaboration y compris dans le soutien des raisonnements logiques et leur évaluation, selon Michael Polanyi. Mais il faut bien constater que la sociologie de la connaissance ne reconnaît pas de place à celle-ci dans sa grande majorité. En cela, la sociologie reste dans le cadre de pensée transmis par la philosophie, et qui imprègne l'idéal positif de la science comme connaissance rationnelle, c'est-à-dire comme connaissance tout court. Ainsi on peut dire que cette distinction se

maintient dans la sociologie de la connaissance de Berger et Luckmann, élève du Schütz, lui-même inspiré par la phénoménologie Husserl, présentée dans *La construction sociale de la réalité* en 1966 et considérée comme un ouvrage marquant de la sociologie de la connaissance. Cette théorie de la connaissance du quotidien développée de manière systématique dans « Les structures du monde vécu » par Luckmann (sur la base d'écrits de Schütz) reste toujours sur une dimension représentative tout en parlant du « monde vécu » et d'éprouvé - *Erfahrung* et *Erlebnis* (Schütz & Luckmann, 1994). Il y a là un malentendu important qui vient directement de la phénoménologie de Husserl, qui retient toujours le sens, l'intentionnalité même si le corps y joue un rôle constitutif, et même s'il reconnaissent une constitution pré-théorique du sens intégrée dans le quotidien et qui donne au monde son côté « rassurant » (un début d'affect), fait du sujet avant tout un sujet de l'interprétation beaucoup plus que de l'éprouvé, et donc *in fine* donne un contenu idéal à l'expérience. C'est ce qu'on retrouve autant chez Habermas que chez Gadamer. L'impression (tout à fait affective) qui se dégage du livre de Berger et Luckman est celle d'une mécanique sociale, débarrassé de tout enjeu vivant. Malgré une définition intéressante au départ : « Le monde vécu est l'essence d'une réalité qui est vécue, éprouvée et subie » (*op.cit.*, p.11)¹⁷⁷, dans *Les structures du monde vécu*, la définition de l'état du monde quotidien exclut d'emblée toute hétérogénéité, et la normalité est aseptisée : « Sous le terme monde vécu de la quotidienneté, on doit entendre un domaine de réalité tel que l'adulte normal et à l'état de veille et dans la disposition normale d'une entendement humain sain le trouve comme directement donné »¹⁷⁸.

On peut lire en négatif que l'enfance, la pathologie ne font pas partie du quotidien. Et quand l'harmonie socialement préétablie de ce quotidien est rompue par l'étrangeté (*Fremdheit*), il n'est plus question d'affect. Or les auteurs décrivent très bien le fait que le monde du quotidien est entouré d'un « horizon d'indéterminé » qui menace sa structure routinière. D'autre part, ce qui s'oppose à ce savoir, c'est le « problématique » qui est d'emblée assimilé à un non-savoir. Il ne manque à la pertinence de cette description qu'une mention de la dynamique affective qui la sous-tend, et qui permettrait d'envisager tout autrement cet inconnu qui nous entoure, que sous le régime de la menace - qui induit bien un mouvement affectif - ou de l'alternative savoir / non-savoir. En ce sens, ni la sociologie de l'expérience, ni la sociologie de l'action, pas plus que la sociologie de la pratique communicationnelle de Habermas n'intègrent la sphère affective de l'expérience du sujet. Sans faire partie d'un courant particulièrement positiviste dans leurs approches ou méthodes, ces théorisations

¹⁷⁷ « Die Lebenswelt ist der Inbegriff einer Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird ».

¹⁷⁸ « Unter alltäglicher Lebenswelt soll jener Wirklichkeitsbereich verstanden werden, den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet. Mit schlicht gegebenen bezeichnen wir alles, was wir als fraglos erleben, jeden Sachverhalt, der uns bis auf weiteres unproblematisch ist. ». (*op.cit.*, p.11).

du social s'appuient sur le sens commun et la conscience... au nom de l'exclusion de tout « arrière monde » qui fausserait la perspective émanant de la conscience des individus. C'est ainsi qu'on a porté une attention particulière aux définitions de la subjectivité dans la première partie. C'est aussi au nom de cette délimitation que le « non-conscient » ne peut jamais s'ouvrir à l'inconscient.

Pourtant, l'affect dans la sociologie interactionniste par exemple joue un rôle important de révélateur des cadres sociaux, qui apparaît quand le cadre « habituel » qui sert de repère est enfreint. Il ne s'agit pas une décision de principe, en valeur, mais d'une réaction corporelle, liée à l'*hexis*, qui est un attachement au respect de la forme du geste, de la manière de faire, de dire, de penser qu'un individu peut exprimer. Les « valeurs » sont par excellence des significations auxquelles l'individu « donne un prix » parce que non seulement il s'y identifie, mais plutôt qu'elle l'identifie, tout comme le jugement de goût est l'exercice d'une disposition intériorisée qui se manifeste dans un affect plus que dans un contenu « intellectuel » et n'a rien d'une décision (Bourdieu, 1979). Ils sont « vécus » sur le plan affectif et non des représentations puisque celles-ci sont non-conscientes et implicites. Leur part logique, leur structure formelle est seconde, et n'apparaît comme telle que dans l'explicitation, elle-même d'ailleurs rarement nécessaire sauf pour le domaine du contentieux, donc au moment où elles ne suffisent plus à perpétuer les ajustements sinon l'harmonie de la vie sociale. On peut donc souscrire à la dénonciation bourdieusienne de la pensée scolastique et l'étendre à la non-prise en compte de la dimension affective dans la représentation scientifique de la pratique et de l'explicitation des cadres sociaux de la pensée. Et plus généralement, le fait de jouer sur la dichotomie représentation / affect pour disqualifier toute compréhension du rôle de celui-ci dans les processus sociaux, au nom du fait que la science - sociale - est un discours qui manipule des représentations symboliques, et non directement des affects. On opère par là un réductionnisme scolastique de la vie sociale elle-même telle qu'elle est vécue, mais rarement reconnue comme telle par la sociologie et par Bourdieu lui-même.

Les critiques de cette sociologie mentionnent l'importance du corps dans les processus sociaux, qui le rapprochent des avancées liées à la prise en compte des émotions dans la sociologie. La sociologie de la connaissance s'intéresse aux émotions, mais sans fournir à ma connaissance de description théorique de la fonction et de la place des affects dans la connaissance sociale (Charmillot, Caroline, & Schurmans, 2008). L'émotion, distinguée de l'affectivité philosophique, peut devenir un domaine séparé, étudiée en tant que niveau de réalité sociale sans intégration à une dynamique d'ensemble. La sociologie s'est plutôt intéressée à l'analyse des représentations qui forment le support des significations des conduites sociales, sous l'angle de leur cohérence et de leur structure.

4. Subjectivité et affectivité chez Michel Henry

Un renversement fondamental

Le geste fondateur qu'effectue Henry et qu'il explore tout au long de son oeuvre, consiste rien moins qu'à retourner la conception traditionnelle de la connaissance en philosophie en inversant radicalement le rapport entre affect et représentation ; il s'appuie pour cela sur Maine de Biran et sa définition de la conscience par le sentir. Il approfondit sa thèse au fil de son oeuvre, dans un dialogue critique avec la tradition philosophique (Henry, 1963), mais dans une attention particulière aux sciences humaines par les figures de Marx (Henry, 1976) et de Freud (Henry, 1985). Il s'inscrit à rebours de l'ensemble de la tradition philosophique en rétablissant l'affect, considéré comme source de confusion dans la recherche de la vérité et de désordre moral dans la Cité. L'affect est rejeté aussi dans la science moderne à partir de Galilée puis Bacon. Le sujet connaissant est celui qui sait observer « objectivement », c'est-à-dire qui sait opérer une rupture avec les significations de son monde vécu, pour entrer en rapport avec son objet hors du rapport affectif ou intéressé qui ne permet pas d'accéder à la connaissance véritable des objets qui existent pour elle « en tant que tels ».

Henry se situe dans la tradition phénoménologique de Husserl, parce que celui-ci a opéré une critique de l'épistémologie des sciences de la nature en resituant le sujet de cette connaissance au cœur du « monde de la vie » (*Lebenswelt*). Selon Husserl, le sujet « transcendantal » constitue les objets comme phénomènes en les saisissant dans des significations, des *intentionnalités*. Mais bien qu'il décrive les structures de sens du monde vécu du sujet, Husserl consacre à son tour la connaissance rationnelle et délaisse la part affective du monde vécu hors des structures de la connaissance : le phénomène ne se montre que sous les traits de l'objectivité de la représentation dans la saisie intentionnelle.

Pour Henry, l'affectivité est le « lieu » où nous nous sentons vivre, percevoir, penser, agir. L'affectivité échappe radicalement à toute saisie hors de l'immédiateté du « ressentir » (parce que tout sentir est un ressentir). Le sentiment d'être est l'éprouvé, toujours présent et sans lequel nous n'aurions pas la certitude d'être nous-mêmes. Il n'apparaît pas le plus souvent à la conscience qui se tourne vers les objets du monde. En effet, quand nous agissons, nous sommes en contact avec une situation, un objet, une personne, uniquement « de l'intérieur de l'action ». Nous ajustons nos gestes, nos paroles, sans en avoir conscience, et c'est quand nous cherchons à arrêter ce mouvement consciemment pour tenter de nous en saisir, nous le perdons. De même pour la conscience ne parvient pas à saisir le sentiment qui se dissipe complètement quand elle cherche à le saisir intentionnellement comme un objet. En dirigeant sur lui son intention, elle le transforme en autre chose, qui n'est déjà plus de nature

affective. « Prendre pour objet » n'est pas une modalité de l'affectivité, mais suppose une intentionnalité consciente qui lui est profondément étrangère.

La découverte ontologique passe sur un plan épistémologique en définissant autrement la modalité du connaître. L'affectivité devient le lieu de la connaissance première, le seul endroit de certitude ou de vérité. Il se caractérise par une immanence absolue : tout ce qui peut être perçu, compris par le sujet se trouve donné dans l'immédiateté de cette connaissance éprouvée de soi et du monde. Ce par quoi le monde nous est donné, ne peut être « thématiqué », pris dans une visée intentionnelle. C'est ce qui explique son oubli par la philosophie, qui n'a pas pu l'identifier comme la source « radicale » de notre connaissance. L'affectivité seule rend possible l'apparition ou la « manifestation de l'étant », des objets du monde, sans apparaître elle-même à la manière d'un objet du monde. Elle n'est accessible que dans le sentiment de notre existence.

Henry distingue deux modalités différentes de la connaissance, selon qu'elle relève de l'affectivité ou de l'intentionnalité. Cette dernière est constitutive des représentations et permet la saisie objective du monde. « La sensation a deux contenus, un contenu immanent, affectif, (...) ce qu'éprouve la Vie quand elle s'éprouve elle-même (...) et un contenu transcendant, l'excitant lui-même, l'affectant, tel qu'il lui est donné dans le sentir et par lui » (Henry, 1963, p. 628). La subjectivité est avant tout un pouvoir d'être affecté propre au vivant en qui la Vie se manifeste comme « auto-affection », et se singularise par là. Le sujet n'est pas à lui-même son propre fondement. La condition d'être affecté définit les contours de notre singularité et de ce qu'il nous est donné de vivre. Il explique que la vie soit fondamentalement un pàtir, une souffrance. C'est la marque d'une condition irrémédiablement tragique : il n'y a pas d'échappatoire à être ce sujet, ces affects auxquels nous ne pouvons nous soustraire. Une « tonalité affective » particulière caractérise chaque instant de notre vie dont nous ne pouvons nous distinguer. Toute rencontre avec autrui, toute mise en présence avec un événement, un objet, matériellement ou par l'imagination ou la mémoire, tout comme la saisie de la pensée la plus abstraite, est imprégnée par une tonalité affective pour le sujet.

Pour Henry, l'affectivité est éprouvée dans un corps qui donne son « lieu » au sujet en dessinant les limites de notre soi, de notre « ipsité ». On a donc une série d'identités : être sujet c'est être affecté, c'est être soi-même, c'est être corps. Le « corps subjectif », senti comme soi-même, est le lieu d'un « savoir originaire », en même temps que la possibilité de tout savoir pour le sujet, parce que c'est l'auto-affection qui donne à l'intentionnalité sa « matière ». Ce qui est donné de manière originaire par le corps l'est non pas dans un « je pense », mais dans un « je peux », c'est le mouvement subjectif qui rencontre les étants du monde dans le milieu transcendant, par la « corpspropriation » : rencontre vivante du sujet avec les objets du monde en tant qu'ils sont reçus dans la structure auto-affective. « Le corps est donné dans une expérience interne transcendantale, la connaissance que nous en avons

est ainsi véritablement une connaissance originaire, par suite l'être du corps appartient à la région ontologique où sont possibles et s'accomplissent de telles expériences. » (Henry, 1965, p. 79).

L'action est une « praxis » opposée à la théorie, elle est comprise comme action située de transformation du monde mais dont l'épreuve est toujours intérieure. « Elle s'épuise dans l'expérience intérieure qu'elle fait d'elle-même. (...) Elle n'est que ce qu'elle fait mais elle est tout ce qu'elle fait, et elle subit son faire sans le moindre répit, sans pouvoir prendre aucune distance vis-à-vis de lui, sans échapper à soi » (Henry, 2004, p.33).

Ce qui a été établi pour poser l'affect comme connaissance première précédant l'intentionnalité est développé dans la question du rapport à autrui. C'est parce que l'affectivité échappe à l'intentionnalité que nous ne pouvons pas connaître autrui au sens où il se dérobe à notre activité intentionnelle, refuse de se donner sur le mode de l'objectivité. « Avant de saisir intentionnellement l'autre comme autre, avant la perception de son corps et indépendamment d'elle, toute expérience d'autrui au sens d'un être réel avec lui s'accomplit en nous, sous forme d'affect » (Henry, 1985, p.155). Par contre, nous partageons avec autrui cette modalité d'être, et c'est ce qui constitue la base de l'intersubjectivité. M. Henry montre que c'est parce qu'il y a un partage préalable reposant sur une « communauté affective » que la constitution objective dans l'intentionnalité est possible (*op.cit.*, p.158). Ce qui est partagé à ce titre est « hors du monde », « invisible ». Pour exprimer sa conception, Henry donne l'exemple de communauté « pathétique » que sont la communauté des amateurs d'une œuvre d'art : ce qui fait la communauté, c'est la manière dont les sujets sont affectés par l'oeuvre. Mais il cite aussi des « communautés intersubjectives » où se montre de manière plus évidente cette « communion » pré-intentionnelle, et où se reflète son travail sur la psychanalyse : la relation mère-enfant est effective avant même que se fasse pour le nourrisson la distinction intentionnelle entre son corps et celui de sa mère, mais c'est aussi la relation « de l'hypnotiseur et de l'hypnotisé, de l'aimant et l'aimé, de l'analysant avec l'analyste... » (*op.cit.*, p.171 et p.155). On peut y ajouter d'après nos exemples la « communauté de travail » où le lien qui se crée par l'activité repose sur cette capacité « interpathétique » et se nourrit des rapports concrets dans l'activité, du passage par une épreuve commune.

Ainsi la démarche de Henry donne un statut de connaissance à l'affectivité, et assure le cadre d'une communauté « invisible » et affective comme fondement de la connaissance d'autrui. Il vient ainsi au plus près de la clinique psychanalytique dans ce qu'il y a de plus vivant en elle tout en apportant une clarification de ce qui s'y joue : le fait qu'elle place la rencontre non sous le signe du regard qui objective et dénie, mais de l'écoute qui ouvre à la subjectivité affective comme point d'ancrage du sujet dans le monde.

Comme on le comprend, cette approche philosophique le reste dans son projet d'une fondation de la connaissance qui se situe d'emblée sur un plan qui excède la phénoménalité et donc toute manifestation « empirique ». Elle exclut de la réflexion toute dimension non seulement sociale mais également psychique, si celui-ci est saisi par des représentations et « phénoménalisé » comme Henry le reproche à Freud, même si la psychanalyse lui semble tendre vers sa propre théorie¹⁷⁹. Henry part du sujet connaissant comme individuel. Mais pour autant, on peut dire que le sujet n'est pas seul, même sur ce plan pré-empirique, puisqu'il participe à la « communauté pathétique ». C'est un point de vue intéressant, en tout cas à partir du moment où l'on pose un au-delà de la représentation¹⁸⁰.

La question de la commensurabilité entre les approches et les disciplines se pose donc ici avec acuité. L'inconscient dont parle Henry est le point aveugle à la conscience intentionnelle, ce n'est pas l'inconscient freudien. Cependant, la commensurabilité peut se faire à partir du moment où Henry reconnaît dans la vie pulsionnelle la manifestation de la Vie chez le sujet individuel, et il ne renie pas l'exploration qu'en a faite Freud. La vie psychique est plutôt la manifestation de la réalité phénoménologique revue par Henry comme ensemble des manières de pâtir du fait de l'impossibilité de fuir la condition d'être qui s'auto-affecte, où plutôt, qui est le lieu de l'auto-affection de la Vie en lui.

Henry apporte à la psychanalyse la force de la distinction qu'il fait entre affect et représentation, mais aussi l'idée d'une intersubjectivité fondée sur l'affect et la condition partagée de l'auto-affection.

Inversement, la psychanalyse peut apporter à la philosophie de Henry la richesse de son exploration de la vie psychique, alors que sa centration sur l'établissement des principes le coupe d'une effectivité de sa philosophie à comprendre le vécu qu'il met pourtant au centre de son travail. La psychanalyse apporte aussi à la phénoménologie, un point de départ de la connaissance dans l'indifférenciation entre objet et sujet, et dans l'intersubjectivité. Pour cela, il faut s'intéresser aux psychanalystes qui ont développé la « relation d'objet » et des théorisations de la pensée. C'est sur cette base que peuvent s'articuler activité de connaître et subjectivation.

¹⁷⁹ Il décerne cette forme d'éloge paradoxal : « Quand l'objectivité ne cesse d'étendre son règne de mort sur un univers dévasté, quand la vie n'a d'autre refuge que l'inconscient freudien et que, sous chacun des attributs pseudo-scientifiques dont s'affuble ce dernier, agit et se cache une détermination vivante de la vie, alors il faut dire : la psychanalyse est l'âme d'un monde sans âme, elle est l'esprit d'un monde sans esprit ». (Henry, 1985, p.12)

¹⁸⁰ On peut se demander, comme un hypothèse à proposer à la réflexion des spécialistes, si ce concept apparu plutôt sur la fin de son oeuvre, ne possède pas la possibilité d'un dépassement de son point de départ dans l'individu, hérité de la démarche phénoménologique classique de Husserl. Que se passe-t-il si l'on pose la communauté pathétique comme première et dotée d'un pouvoir d'éveil à l'auto-affectivité ? N'est-elle pas elle-même un principe de la Vie déjà présente chez l'autre sujet ?

Chapitre 2 : Apports de la psychanalyse à une théorie clinique de la connaissance

La recherche d'un cadre de compréhension pertinent pour définir un cadre d'intégration des différentes dimensions du connaître impliquées dans la transmission conduit à remettre en question les différents *a priori* issus de la tradition philosophique, qui se retrouvent transposées dans certaines conceptions de la connaissance en sociologie. Faire de la connaissance un objet social permet de rouvrir la notion, mais elle peut bloquer sur une vision « intellectualiste » ou « cognitive » qui n'admet la dimension émotionnelle et affective du social que pour lui attribuer toujours le second rang, derrière l'intentionnalité, que la représentation soit collective ou qu'il existe un schème qui serait le noyau de la pratique. La sociologie a pris le tournant de la pratique, mais pas celui de la dimension affective dans le processus social, même si certains l'intègrent largement dans leurs enquêtes, comme Halbwachs dans ses travaux sur les cadres sociaux de la mémoire. Il retire même le privilège de la psychologie à rendre compte des images et des affects dans son combat contre l'individualisme de la psychologie et de la philosophie introspective de son temps (Bergson, Blondel).

1. Connaissance et pensée

La psychanalyse dans sa description de la structure et des processus psychiques du sujet produit une théorisation non pas de la connaissance, au sens classique d'une théorie de la manière dont nous établissons des énoncés visant une description des objets « tels qu'ils sont », mais des processus psychiques qui témoignent des difficultés de la confrontation et de l'épreuve de la réalité. C'est par là qu'elle nous donne des indications sur l'activité du connaître, que je cherche à comprendre comme une activité fondamentalement liée à la pensée comme tâche première du psychisme. En effet, dans la perspective psychanalytique, le rapport à la réalité externe pose avant tout un défi d'assimilation et de familiarisation afin d'y déployer une activité sociale. Je comprends ici la connaissance comme connaissance de la réalité et des « objets » qu'y rencontre le sujet, et comme part et résultat de l'activité plus fondamentale du penser. C'est à ce niveau qu'il faut comprendre l'articulation entre « activité subjectivante » et « activité objectivante ». Certains psychanalystes ont développé des analyses qui permettent de situer et de caractériser l'activité du connaître comme partie intégrante et fonction de ces processus psychiques. La théorie psychanalytique complète adéquatement l'approche phénoménologique de Henry parce qu'elle fait l'hypothèse d'une genèse de la distinction entre les champs ontologiquement distingués de l'affect et de la représentation. En pensant, dès les écrits de Freud, une phase d'indistinction entre sujet et objet, dedans et dehors, elle permet d'accéder à la

dimension qui échappe à la rationalité de l'action. Je voudrais mettre ensuite en évidence le rôle des processus de la pensée dans leur lien avec la connaissance en m'appuyant sur des théorisations de Bion (le lien C, relation contenant-contenu) et de Rosolato (relation d'inconnu, oscillation métaphoro-métonymique).

Tâche fondamentale du psychisme et dépendance de la raison objectivante

La psychanalyse introduit, à partir de l'expérience thérapeutique de la pathologie, l'idée d'une tâche fondamentale qui gouverne l'activité psychique de tout sujet humain : la confrontation à la réalité est une épreuve, et celle-ci constitue l'essentiel du travail du psychisme dans la mesure où elle offre une résistance par rapport à laquelle il se constitue subjectivement. C'est cette difficulté fondamentale qui est génératrice des pathologies psychiques, et c'est sans doute le point commun qui constitue l'apport premier et la référence de la psychanalyse au-delà de la diversité de ses courants. « Nous supposons que l'acceptation de la réalité est une tâche sans fin et que nul être humain ne parvient à se libérer de la tension suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de la réalité du dehors » (Winnicott, 1997, p.47)¹⁸¹. La citation de Winnicott pose ce qui constitue l'autre caractéristique majeure de la conception psychanalytique, à savoir que ce que je désigne ici sous le terme de « réalité » n'est pas seulement ce qui se présente à « l'extérieur », mais aussi « à l'intérieur », et d'autant plus difficile qu'elle n'offre aucune solution de fuite. Ce qui vient du « dedans », que Freud nomme les pulsions, impose un travail¹⁸² qui constitue l'essentiel de l'activité psychique, sa tâche fondamentale. Mais ce dedans et ce dehors, qui structurent ensuite notre perception d'une opposition entre « subjectivité » (interne) et « objectivité » (externe), sont le fruit d'une évolution. La première capacité est celle du ressentir des états affectifs différenciés, et ouvre la possibilité de « se sentir sentir », qui est la définition du « cogito de l'auto-affection » selon Henry. Ainsi le fait d'être affecté est la mesure de tout l'advenir psychique, et je souligne qu'il précède toute représentation d'un monde objectif.

Dans les *Formulations sur les deux principes de l'advenir psychique*, Freud présente à la fois la scène constitutive de la confrontation à la réalité, et la genèse de l'appareil psychique chez le nourrisson, tel qu'il se forme dans le rapport à la mère (Freud, 1998). La recherche du plaisir et le rejet du déplaisir (Lustprinzip) prévaut en tant que principe pour le psychisme dans les premiers temps de son « advenir » et dans toute la vie inconsciente qui se manifeste par l'activité fantasmatique. Mais l'enjeu de la pathologie psychique est le lien à la « vie réelle », à « la réalité effective » telle qu'elle résiste au

¹⁸¹ Lacan : « la clinique c'est le réel en tant qu'impossible à supporter » (Soler, 2011), Bion pour qui le travail du psychisme s'apparente à une activité de « digestion » d'éléments plus ou moins assimilables. (Bion, 1996).

¹⁸² Comme le rappelle Dejours dans *Le travail vivant*, le terme travail (*Arbeit*) chez Freud est principalement utilisé pour désigner cette activité (Dejours, 2009).

principe constitutif du psychisme. L'absence de la satisfaction pousse le nourrisson à « halluciner » la source absente pour préserver la satisfaction. Après la capacité de ressentir, c'est celle de former des images qui peuvent représenter l'objet source de satisfaction qui apparaît. Elle reste une capacité fondamentale du psychisme, qui peut être mobilisée comme mécanisme de défense, comme dans le cas du nourrisson, mais également comme outil d'exploration de la réalité, anticipation d'un état de fait ou prise de contact avec autrui. Elle est la première forme de la représentation, avant le langage, et elle concerne tous les sens, comme en témoigne le rêve, qui peut restituer images, sons, aussi bien que des sensations tactiles ou motrices.

Ce n'est que dans un deuxième temps, avec l'incapacité de l'image hallucinatoire à apaiser la tension de la pulsion, que « l'appareil psychique dut se résoudre à représenter l'état des faits réels du monde extérieur et à tendre à la modification réelle » (p.14) et à établir la validité du « principe de réalité » pour le psychisme. Ainsi, c'est la réalité éprouvée de la tension suscitée par le manque à satisfaire la pulsion qui oblige le psychisme à chercher « ailleurs » et pour cela, à admettre l'existence d'une réalité extérieure qui a son fonctionnement et ses exigences propres qu'il s'agit d'apprendre¹⁸³... La reconnaissance d'une réalité extérieure provoque la mise en œuvre de nouvelles fonctions psychiques que sont l'attention et la mémoire, nécessaires à la connaissance du réel, mais aussi la fonction de « jugement impartial » (c'est-à-dire malgré le déplaisir) qui permet de déterminer la vérité ou la fausseté de la représentation comme étant « en harmonie ou non avec la réalité ». Ainsi le principe de plaisir-déplaisir reste prédominant, et c'est pour le satisfaire que se développe l'ensemble des fonctions de l'appareil psychique jusqu'à la conscience¹⁸⁴. La structuration des facultés du corps suit un même chemin, il est d'abord le lieu d'assouvissement de la pulsion (auto-érotisme) utilisé comme substitut partiel de l'objet absent de la satisfaction (corps érogène) pour être ensuite utilisé dans l'optique du principe de réalité, soit pour éviter et fuir le déplaisir, soit pour la modifier selon une fin, comme instrument de l'action. A partir de ces éléments, l'appareil psychique « animé » par le principe de plaisir-déplaisir enveloppe et contient ce même appareil psychique en tant qu'il est structuré secondairement par le principe de réalité, en lui déléguant, moyennant le développement d'une capacité à supporter la frustration et la motricité tournée vers l'action, la tâche de trouver et même d'arracher au réel des satisfactions en le transformant. La principale conséquence de la tâche

¹⁸³ La découverte de cette réalité n'abolit pas le principe précédent, en ce sens premier et primaire, comme le note Freud : « (...) la substitution du principe de réalité au principe de plaisir ne signifie pas une destitution du principe de plaisir, mais seulement une façon d'assurer celui-ci » (*op.cit.*,p.18).

¹⁸⁴ On peut poursuivre ici le texte de Freud avec les distinctions de Michel Henry d'après Maine de Biran (Henry, 1987) entre le « corps subjectif » qui permet la prise de contact avec la réalité et découvre les limites du moi en même temps que les qualités de l'objet dans la résistance qu'il offre à l'effort, et le « corps objectif », qui peut être considéré comme réalité extérieure, objet parmi les objets, mais habité par le corps subjectif dans la « corpspropriation ». L'apprentissage de la motricité se fait bien dans la maîtrise progressive du corps objectif dans son rapport à l'environnement par l'investissement du corps subjectif, sur le schéma mis en évidence dans la connaissance implicite : le corps objectif disparaît comme terme second dans la perception de l'objet par le corps subjectif, il devient un « outil ».

fondamentale du psychisme est la constitution du partage entre conscient et inconscient, à savoir la nécessité de créer un système de « garde » qui épargne à la conscience les tensions liées aux deux sources de cette réalité avec laquelle il faut composer... Freud a surtout pensé la structuration de l'appareil psychique en lien avec la réalité interne des pulsions qui engendrent le refoulement dans l'inconscient. C'est la principale source de la division du sujet, qui donne leur champ d'action aux processus primaires et secondaires.

Cette articulation et la primauté du principe de plaisir-déplaisir ne sont pas réservées aux débuts de la vie psychique. Elles restent une constante tout au long de la vie et se prolonge dans deux types de processus qui se rapportent aux ordres de réalité auquel fait face le psychisme : les « processus primaires » organisent l'activité psychique soumise au principe de plaisir-déplaisir¹⁸⁵ ; les « processus secondaires », au contraire, organisent les liens entre représentations et affects selon la logique acquise au contact du principe de réalité, et que le psychisme se doit de maîtriser pour agir et réagir. Les processus primaires font circuler l'énergie pulsionnelle « librement » entre les représentations contenues dans l'inconscient, d'où les processus de condensation et de déplacement, où une chose vaut pour une autre indépendamment de leur lien dans la réalité externe. Les processus secondaires fixent l'énergie pulsionnelle dans des représentations, ce qui permet à la conscience de guider les liens entre celles-ci selon le principe de réalité, c'est-à-dire dans un raisonnement accordé à la logique des objets externes et de leurs rapports. Cet investissement est bien une sélection qui distingue certaines représentations aux dépens d'autres¹⁸⁶. Tout raisonnement vise à resserrer des liens entre des représentations au service d'un but, d'action ou de résolution de problème. Il existe donc ce que Freud appelle des « représentations-buts » qui organisent les significations au niveau des processus secondaires. De telles représentations organisent aussi les processus primaires, mais par rapport au but du principe de plaisir-déplaisir, en tant que fantasmes, représentations directement commandées par le désir inconscient du sujet qui peut se trouver en opposition avec la réalité. Ceux-ci apparaissent de manière semi-consciente dans la rêverie diurne. Ainsi, dans les deux cas, les représentations prennent une dimension affective, au sens où elles font l'objet d'un investissement différencié d'énergie pulsionnelle, qui vient colorer la réalisation de l'activité consciente ou le fantasme¹⁸⁷. En ce sens, penser, c'est être affecté, c'est mettre en jeu notre psychisme y compris dans sa dimension corporelle par l'investissement des représentations, et c'est éprouver la circulation d'énergie qui y est associée et qui mesure l'accomplissement de l'acte dans le lien entre psychisme et réalité.

¹⁸⁵ Elle sous-tend les articulations à l'œuvre dans l'inconscient, où circule une énergie dite libre parce qu'elle y articule les représentations et les affects selon la seule logique du désir.

¹⁸⁶ C'est ainsi que cette conception rejoint la réflexion de Spinoza reprise par Hegel affirmant que « toute détermination est une négation ».

¹⁸⁷ En témoignent les affects de satisfactions ou d'insatisfaction comme l'investissement narcissique qu'il autorise, par lesquels le Moi se récompense lui-même, qui peuvent se transformer en émotions marquées par le succès ou l'insuccès d'un projet ou de l'accomplissement d'un fantasme.

Il y a bien deux logiques gouvernées par ces principes, et elles s'opposent quasiment terme à terme. Si la logique « objective » courante de la conscience et des processus secondaires s'exprime par quelques grands principes (non-contradiction, tiers exclus et principe de raison suffisante) et se trouve à la base des raisonnements et des sciences, Freud a mis en évidence que la « logique » des processus primaires ne suit pas les mêmes liens¹⁸⁸, et s'oppose à la raison des philosophes¹⁸⁹. L'objectivation est donc un effet du processus secondaire, et l'activité « objectivante » est une autonomisation par rapport aux processus primaires de la pensée. Cependant, cette autonomisation n'est jamais accomplie complètement, elle reste dépendante de la tâche première du psychisme qui guide la pensée derrière la connaissance.

C'est ce que montre explicitement le texte de Freud sur *La négation* (Freud, 1992). Freud retrouve le processus psychique sous-jacent à cette figure de style qui consiste à affirmer quelque chose sur le mode négatif et permet à la fois de lui faire une place explicite tout en lui déniait l'existence par la magie du langage. Il montre à partir de là que le refus d'existence indique un premier acte psychique face à la réalité guidé par le principe de plaisir-déplaisir, qui autorise ou non l'assimilation de l'objet par l'appareil psychique. Freud insiste sur le fait que cet « agrément » précède le jugement d'existence. Or le jugement d'existence est le premier pas de l'objectivité comme reconnaissance de la réalité d'un objet (interne ou externe) dans le champ de la représentation consciente et, ainsi, la base de toute connaissance du monde objectif. Ainsi ce principe reste avant tout accès à une connaissance de l'ordre de la rationalité et de l'objectivité.

Mais la pression de la réalité extérieure et de ce à quoi elle nous confronte suscite également cette activité de « tri », en particulier dans le cas du traumatisme, qui est par définition une réalité qui affecte le sujet jusqu'à en déborder le psychisme, qui peut aller jusqu'à un vécu de dissociation du sujet. Le Moi est considéré comme un médiateur chargé de maintenir son unité et sa cohérence face à la désintégration possible sous le coup d'épreuves, internes ou externes¹⁹⁰. L'instance du Moi telle qu'elle est comprise par la psychanalyse, comme endroit du jeu entre conscient et inconscient pour le

¹⁸⁸ André Green a repris les « catégories » exposées principalement au chapitre VII de *l'Interprétation des rêves* (Freud, 1967) ou dans les écrits métapsychologiques, *L'inconscient*, in (Freud, 1986, p. 97).

¹⁸⁹ L'inconscient affirme, il ne connaît pas la négation, ni les degrés de certitude, il ne connaît pas le temps, ses investissements varient en intensité, sont mobiles et peuvent s'associer à différentes représentations, il procède par condensation et déplacement (Green, 1992, 2002). Le caractère de scandale de cette présentation ressort d'autant plus qu'elle fait implicitement référence aux catégories de l'entendement mises au jour par Kant pour définir le cadre d'exercice légitime de la connaissance humaine telle qu'elle se présente en particulier dans les sciences.

¹⁹⁰ Au « dedans » du sujet, cette cohérence est assurée par un équilibre entre les instances que sont le Ça et le Surmoi dans la deuxième topique, mais dans tous les cas le Moi a besoin de se défendre, contre la pression des pulsions et contre ce qui de la réalité extérieure peut l'attaquer en menaçant son équilibre. Ainsi au-delà de la première fonction d'auto-conservation qui rend nécessaire, comme on l'a vu, la reconnaissance de la réalité externe, se déploient des processus plus complexes issus de la conflictualité structurelle des instances du psychisme qui définissent les critères de l'acceptabilité de la pulsion ou de l'objet externe par le Moi, dont le principal est le refoulement. Ce sont ces mécanismes de défense en lien avec les différentes formes de l'organisation psychique qui ont motivé les développements de la psychanalyse et qui constituent l'essentiel de ses théorisations métapsychologiques et thérapeutiques.

sujet, est aussi celui qui construit la connaissance liée au monde objectif. Mais la manière dont il est théorisé par la psychanalyse comporte deux conséquences majeures pour une théorie clinique de la connaissance.

Tout d'abord, le fait que le Moi conscient et porteur du rapport à la réalité selon la logique des processus secondaires est une instance postérieure à un état d'indistinction entre le psychisme et son environnement. Cette reconstitution d'un état où objet et sujet ne sont pas distingués mais où se lient néanmoins des échanges qui aboutissent à la création de l'appareil psychique autour de la distinction conscient - inconscient transforme le rapport à l'objet externe. Le rapport sujet-objet intentionnel sur lequel se construit l'ensemble des théories philosophiques de la connaissance à l'exception notable de certains phénoménologues dont Henry, est un rapport second par rapport à l'appréhension par les processus primaires qui peuvent se passer de la saisie rationnelle des processus secondaires.

D'autre part, le Moi n'est pas que raison et logique des choses. En tant qu'instance, il est traversé par des logiques différentes, et capable d'un mouvement qui n'est pas seulement celui de l'erreur ou de l'illusion, bien repéré par la philosophie, mais aussi celui de la méconnaissance. La méconnaissance, qui apparaît dans la dénégation présentée ci-dessus, est guidée par le refus du sujet de reconnaître une part de la réalité parce qu'elle ne peut être traitée par l'appareil psychique et par le Moi conscient qui en est à la fois le garant et l'expression. C'est sous cette forme que la négativité devient caractéristique pour la clinique de la connaissance. Elle apparaît, là aussi, parce que le sujet ne peut pas prendre conscience d'une pensée ou d'une conduite liée à celle-ci, ou par rapport à une réalité externe qui ne peut être acceptée. Elle est en ce sens une source d'erreur d'appréciation des situations réelles, elle empêche l'apprentissage ou la résolution de problèmes.

Freud accomplit un double geste : d'une part il étend le domaine de la connaissance humaine et scientifique sur les bases de la logique objective d'une démarche scientifique, mais en même temps, il met au jour ce qui la menace comme cadre de la connaissance scientifique et objective du monde. Puisqu'une chose peut en représenter d'autres, les objets perdent leur cohérence pour eux-mêmes et sont recomposés au gré des besoins du processus primaire, pour assimiler la réalité ou la rejeter en la refoulant dans l'inconscient. La « raison » du processus secondaire ne s'autonomise jamais complètement par rapport au processus psychique primaire, même si ses modalités et ses caractéristiques comme conscience tournée vers la maîtrise et la modification de la réalité a pu se constituer sur le principe inverse¹⁹¹.

Ainsi, même si la connaissance objective paraît pouvoir se tenir à l'écart de la logique des processus primaires, en renforçant ses contrôles « aux frontières » par de la méthodologie bien mise à profit, on

¹⁹¹ Cette logique d'une pensée sous-jacente accompagne la raison et peut parfois en troubler le cours, en subvertissant la cohérence du discours par les lapsus, les oublis, et apparaît là où son ordre grammatical et logique est désamorçé dans le rêve, la rêverie diurne, ou dans l'association libre.

peut néanmoins affirmer que toute activité de connaissance - comme fonction et modalités de rapport au réel selon le principe de réalité - a partie liée au processus primaire, qui lui fournit une visée voire des buts, et surtout l'énergie d'investissement des objets qu'elle se donne. La connaissance est donc un « se rapporter au monde » pour satisfaire un principe psychique interne, elle guide l'action au sein de la réalité en tant qu'elle aide à la satisfaction et doit garantir une certaine adéquation au monde. Mais elle n'a accès qu'à ce qu'a laissé passer le processus primaire hors du refoulement, c'est-à-dire ce qui reste supportable de la réalité et seul est rendu accessible à la conscience, ou elle peut aussi constituer un clivage, comme mécanisme de défense qui isole le contenu psychique inadéquat.

Il y a toujours une valeur psychique tournée vers le sujet dans la connaissance la plus dévouée à la compréhension de l'objet pour lui-même, qui forme le fondement énergétique de «l'intérêt de connaissance». La manière la plus simple d'aborder ces liens dans notre perspective est sans doute de constater la diversité des intérêts de connaissance selon les individus, et pour un même individu. Certains « objets » de connaissance semblent s'imposer à nous, d'autres nous laissent indifférents voire suscitent une forme de répulsion, ils sont donc investis avec des intensités différentes. Ces différents investissements et la mise en évidence des liens tissés par le psychisme avec des personnes et des objets peuvent appuyer l'analyse de certains obstacles à l'apprentissage, comme le montrent les travaux sur le rapport au savoir d'orientation psychanalytique¹⁹². Dans une autre direction mais dans cette même logique, on peut citer les travaux sur le rapport à l'objet de recherche qui est posé comme un point d'appui pour la démarche de recherche en science clinique (Devereux, 1994) ; (Barus-Michel, 2013). On retrouve bien l'idée de signifiants qui prennent une valeur singulière pour un sujet et orientent sa pensée. On peut ainsi poser que tout objet de connaissance a une valeur explicite et une valeur latente, en lien avec des investissements inconscients par rapport auxquels ils prennent aussi leur valeur. Ils ne prennent pas leur valeur uniquement par rapport à l'histoire singulière du sujet, mais également dans un environnement et par rapport à d'autres sujets.

2. La relation d'objet et les voies de la connaissance

Les théories de la connaissance philosophiques sont développées autour du rapport entre sujet de la connaissance et objet, où l'objet est bien celui de la réalité qui se présente comme but de la connaissance pour le sujet, la connaissance étant conçue comme «adéquation de la chose à l'idée» selon la définition scolastique. Le sujet comme l'objet possèdent des propriétés fixes qu'il s'agit de fonder pour établir la possibilité d'une connaissance vraie ou véritable, et les différences entre les démarches philosophiques consistent à définir ces fondements. Sujet et objet sont considérés comme

¹⁹² voir les travaux de l'équipe de Paris-X-Nanterre autour de Jacky Beillerot et Claudine Blanchard-Laville (Beillerot, Blanchard-Laville, & Mosconi, 1996).

donnés, sauf dans les philosophies « génétiques » de l'idéalisme allemand chez Fichte ou chez Hegel par exemple¹⁹³. Ce qui peut être reconstitué comme une théorie de la connaissance psychanalytique peut se rattacher à cette tradition, tout en maintenant des écarts essentiels. La psychanalyse est aussi une théorie génétique qui pense comme on l'a vu la genèse de l'appareil psychique comme capacité à « faire avec le réel », mais le point de départ dans le trouble pathologique empêche de penser une adéquation totale entre le sujet et la réalité¹⁹⁴. Une grande partie de l'effort théorique de la psychanalyse, en particulier celle qui s'inspire de la théorisation de Mélanie Klein, est formulée par l'expression de « relation d'objet ». Une des difficultés majeure de l'utilisation du terme d'objet dans l'expression « relation d'objet » par la psychanalyse, soulignée par Laplanche et Pontalis, est qu'elle ne différencie pas ce qu'on appelle en langage courant les personnes et les choses (Laplanche et Pontalis, 1967, p.404). L'objet se présente comme un terme antérieur à cette distinction. L'objet n'a pas d'abord pour corrélat un sujet connaissant, mais une pulsion, puis un désir, qui dans sa recherche de satisfaction et par l'épreuve de réalité le constitue en même temps que l'appareil psychique capable ou non de le recevoir. La « relation d'objet » dessine deux mouvements pour le psychisme, celui de l'introjection, de la prise en soi et celui de la projection, où expulsion de soi.

L'introjection est par définition première au motif récurrent « qu'on ne peut expulser que ce qu'on a d'abord absorbé » (Green, 1992). Le terme d'introjection est une des premières contributions de Ferenczi à la théorie psychanalytique en 1909, soit un an après sa rencontre avec Freud. L'introjection est un mouvement de prise en soi d'objets extérieurs que Ferenczi rapporte d'abord à la conduite du névrosé, qui est « en quête perpétuelle d'objets d'identification et de transfert, cela signifie qu'il attire tout ce qu'il peut dans sa sphère d'intérêts », avant de l'élargir et d'en faire un mouvement constitutif de la vie psychique en l'opposant à la projection qui est au contraire une expulsion. Ainsi dans les premiers temps l'introjection est une « incorporation » orale, liée à l'absorption de nourriture, puis elle se différencie avec le développement des sens et des capacités psychiques. C'est une activité psychique fondamentale qui constitue la « porte d'entrée » principale de la monade psychique. En tant que phénomène fondamental de la prise en soi du réel extérieur par le psychisme, l'introjection comprend aussi bien des sensations, des images, des paroles, des symboles,... ce caractère

¹⁹³ Pour Hegel, ainsi qu'il l'expose dans sa *Phénoménologie de l'esprit* (Hegel, 1991), la connaissance se construit comme développement de la capacité de connaître et accès au savoir absolu. Il s'agit d'une dialectique orientée vers un état de la capacité de connaître déjà fixé, et dans lesquelles les étapes précédentes du développement sont successivement reprises et dépassées selon le processus de la « relève » (*Aufhebung*). L'identification du rationnel au réel garantit l'adéquation de la connaissance de l'objet par le sujet. Ce savoir, incarnation de l'Esprit, permet même de surmonter la pensée de la mort dans sa négativité radicale, selon le passage célèbre de l'introduction de la *Phénoménologie de l'Esprit*.

¹⁹⁴ Quand à la possibilité d'une adéquation optimale ou définitive avec la réalité... quand à la mort, elle reste l'impensable par excellence, comme épreuve récurrente d'une altérité radicale face à laquelle se constitue le devenir psychique. Comme on l'a vu aussi, le rapport « objectif » à la réalité, c'est-à-dire qui serait purement et définitivement en accord avec la logique du processus secondaire mettant en œuvre le principe de réalité, doit toujours composer avec le processus primaire et la source pulsionnelle, même travaillée comme désir, et doit aussi apprendre à renoncer.

protéiforme ouvre à tout le champ de l'expérience¹⁹⁵. L'introjection en tant que telle est inaccessible à la conscience parce que le magma des sensations et des perceptions doit être organisé pour être perçu. La perception au sens cognitif reste donc un moyen subordonné de l'activité d'introjection dans son sens psychanalytique, c'est-à-dire en lien avec la valeur de l'objet pour le psychisme qui s'offre d'abord à l'affectivité comme objet à « aimer » ou « haïr ».

L'introjection nourrit le psychisme tout au long de l'existence, mais l'instance du Moi lui-même prend consistance avec elle. « L'introjection est le processus essentiel de la constitution du monde interne » (Baranger, 1999). Comme l'a établi Klein, la base de la personnalité se fonde sur l'introjection du « bon sein », base du narcissisme qui fait du Moi un support d'investissement pour le sujet et se différencie peu à peu du « ça ». Freud indique que le processus d'introjection s'affine avec le développement des fonctions du Moi et de sa capacité à traiter le magma perceptif et sa signification pour l'inconscient, qui développe une capacité de sélectionner ses objets. Le « pare-excitation », qui préfigure la « barrière de contact » de Bion, vise à séparer les éléments traitables ou non-traitables pour le psychisme¹⁹⁶. L'introjection ramène de l'autre en soi et soumet le psychisme à l'épreuve de la réalité. Le Moi tend à retenir ce qui le renforce, à assimiler les objets qu'il reçoit comme « bons » et auxquels il peut s'identifier, ou qu'il doit transformer pour qu'ils puissent apparaître comme tels ou suffisamment non-destructeurs. L'introjection suscite le clivage s'il confronte le psychisme à des contenus qu'il ne peut supporter : « Il y a donc deux « destins » pour l'introjection selon qu'elle permet au Moi de se renforcer et de croître dans sa capacité à digérer la réalité, ou qu'elle ne parvient pas à traiter ces contenus ». Il prend deux formes fondamentales : d'une part il peut séparer dans l'objet ce qui est supportable et ce qui ne l'est pas, ou bien distinguer en soi un espace qui absorbe le négatif et le contient loin du conscient, ce qui est au principe du refoulement ou du processus de la projection.

La projection est comprise par la psychanalyse principalement comme un processus défensif contre l'angoisse, celle-ci étant attribuée ou logée dans un objet une fois la différenciation du Moi et de l'objet effectuée, comme Freud le dégage dans l'analyse de la paranoïa. L'angoisse qui ne peut être supportée, en particulier quand elle vient de la répression des pulsions, est attribuée à tout objet de l'environnement extérieur. Le processus psychique d'expulsion repose sur la nécessité de se

¹⁹⁵ L'ouverture du corps sur le monde par l'intermédiaire des sens qui produisent des sensations ne peut être considérée en fait que comme une abstraction, qui n'apparaît jamais en tant que telle mais toujours dans des objets et significations constitués par la conscience, alors qu'elle est considérée en général dans la psychologie ou dans la philosophie comme un moment indépendant du processus cognitif. La neurophysiologie met en évidence la déperdition d'information entre les millions de capteurs physiologiques des terminaisons nerveuses et le faible nombre d'informations qui peut être traités simultanément par la conscience, et rejoint l'intuition leibnizienne des « petites perceptions » qui n'apparaissent pas à la conscience directement mais doivent franchir un seuil par une augmentation différentielle, dont la limite ne peut être établie de manière tranchée. Elle affirme déjà l'existence d'un domaine non conscient.

¹⁹⁶ « Cependant la perception est liée aussi au refus des stimuli, et le moi n'est pas seulement l'organe de la réception des stimuli, mais il fonctionne aussi comme une barrière contre eux ». (Heimann, 2013, p.117) et (Klein, Heimann, Isaacs, & Rivière, 1987, p. 159-186).

débarrasser des affects désagréables, négatifs en particulier celui de l'éprouvé du manque de nourriture¹⁹⁷. Les deux processus d'introjection et de projection conservent une forme d'indépendance l'un vis-à-vis de l'autre. Le concept de projection a été enrichi par celui d' « identification projective », introduit par Klein. Dans ce processus, ce ne sont pas seulement les affects désagréables et angoissants qui sont projetés sur l'objet, mais des parties du Moi lui-même, d'où l'utilisation du terme d'identification. C'est parce que le nourrisson se construit avec les éléments qui proviennent de l'objet dont il est d'abord indifférencié qu'il s'éprouve lui-même comme bon ou mauvais selon qu'il est aux prises avec l'éprouvé de l'objet qui le comble et le satisfait ou lui fait éprouver du manque et de l'angoisse. L'expulsion de cette partie de soi dans l'objet constitue celui-ci avec des propriétés subjectives et des intentions bonnes ou mauvaises, le caractère défensif étant cette fois porté par le fantasme de contrôle des aspects négatifs de l'objet. Introjection et projection forment ainsi un système de circulation des affects qui forment autant de rapport à l'objet : ce qui est projeté et identifié à l'objet est réintrojeté, repris en soi par le sujet par le processus symétrique d'identification introjective.

Ainsi, tout comme l'introjection, la projection joue un rôle dans la constitution du Moi, non pas dans la croissance de sa consistance interne, mais comme différenciation par rapport à l'environnement comme non-Moi. C'est Ferenczi qui attribue le premier au phénomène de projection la constitution pour le nourrisson de la réalité extérieure et de l'objet comme opposé au Moi¹⁹⁸; là où l'introjection se fait sous le signe de l'unité et de la fusion, la projection est un mouvement de différenciation. Ce point est central parce qu'il indique que la différenciation entre le psychisme et la réalité externe, la différenciation entre Moi et non-Moi, est une construction qui doit être chaque fois reprise, comme en témoigne la possibilité inverse du délire, qui déplace de manière pathologique les frontières entre Moi et non-Moi. Cette distinction prend une forme décisive pour la connaissance, celle entre un « dedans » identifié au Moi et un « dehors » identifié au non-Moi.

Le jeu du Moi avec la limite du dedans et du dehors, identifiés au monde interne et externe peut être abordée avec la pathologie psychique de la paranoïa. Dans la paranoïa, l'angoisse projetée par le sujet

¹⁹⁷ Le concept de projection comporte aussi une forme primitive inverse de l'incorporation, qui est celle de l' « expulsion » identifiée d'abord aux activités physiologiques orales ou anales. Mais pour Mélanie Klein ce qui doit être expulsé par le nourrisson n'est pas seulement ce qui a été introjeté au préalable mais aussi la partie agressive de l'activité pulsionnelle interne que Freud lie à la pulsion de mort (sous le terme de déflexion de la pulsion de mort dans les premiers textes de Mélanie Klein, repris dans le concept de projection ensuite). Voir (Baranger 1999).

¹⁹⁸ « L'on peut penser que le nouveau-né éprouve toutes choses de façon moniste, dirons-nous, qu'il s'agisse d'un stimulus extérieur ou d'un processus psychique. Ce n'est que plus tard qu'il apprendra à connaître « la malice des choses », celles qui sont inaccessible à l'introspection, rebelles à la volonté, tandis que d'autres restent à sa disposition et à soumises à son vouloir. Le monisme devient dualisme. Lorsque l'enfant exclut les « objets » de la masse de ses perceptions, jusqu'alors unitaire, comme formant le monde extérieur et que pour la première fois, il y oppose le « moi » qui lui appartient plus directement ; lorsque pour la première fois il distingue le perçu objectif (*Empfindung*) du vécu subjectif (*Gefühl*), il effectue en réalité sa première opération projective, la « projection primitive ». » (Ferenczi, 1968, p.101).

sur son environnement externe est méconnue comme provenant du sujet lui-même¹⁹⁹. La différence entre l'espace interne du sujet et l'espace externe est particulièrement investie, puisque c'est elle qui donne son sens au processus défensif qui n'existe que s'il y a bien un « dehors » « pour de vrai » : il faut qu'un monde extérieur existe pour me libérer de ce qui m'angoisse. Mais cette différence est destituée par le psychisme lui-même dans le processus inconscient, puisque l'angoisse interne devient menace externe, qui prend entièrement possession du « dehors » et ne se distingue donc plus du dedans²⁰⁰. Là où le processus secondaire domine dans l'établissement d'un rapport où le Moi admet et utilise une réalité en dehors de lui qui a son fonctionnement propre, la projection défensive apparaît comme une régression vers le processus primaire, mais qui garde un accord avec la réalité, d'où la difficulté de distinguer non plus le réel de l'irréel, mais le vrai du faux. « Le contraire de la projection n'est donc pas le réel mais le vrai » (Sami-Ali, 1986, p.178)²⁰¹.

Se pose alors la question de la reconnaissance de la réalité par et à travers la projection si elle est une manifestation de l'imaginaire et une reconstitution illusoire de la réalité. Le critère de différenciation que propose Sami-Ali est extrêmement intéressant pour une théorie de la connaissance, ce critère « réside dans la manière dont le sujet se comporte à l'égard de la contradiction. La projection n'existe pas là où l'on admet que d'autres points de vue sont concevables et qu'ils sont susceptibles de contredire la thèse soutenue. Seule la perception de cette différence met la pensée à l'abri du délire systématisé » (*op.cit.*, p.179). Ainsi peut-on dire que le critère du vrai et du faux est intersubjectif : l'autre point de vue est aussi le point de vue de l'autre. La possibilité d'un autre point de vue est représentée soit par un autre sujet « externe », soit par un autre sujet intériorisé dans l'échange intersubjectif. Celui-ci relève donc de la possibilité d'introjecter le point de vue de l'autre. La différenciation du dedans et du dehors est donc elle-même issue d'un processus intersubjectif et social²⁰².

¹⁹⁹ Laplanche et Pontalis comme Green insistent sur cette spécificité du sens psychanalytique du concept de projection qu'est la méconnaissance qui porte sur le processus lui-même et sur son résultat. C'est la méconnaissance qui donne son efficacité au processus défensif de la projection, et elle repose sur la différenciation de zones internes ou externes par clivage qui permet à la conscience de ne pas reconnaître une partie de la réalité. Mais c'est surtout sur la différenciation même entre interne et externe qu'elle fait apparaître la complexité de la différenciation « objective » entre un dedans et un dehors du psychisme.

²⁰⁰ Sami-Ali décrit bien cette ambiguïté quand il écrit que la projection « s'accompagne de la conviction que le contenu projeté jouit dans le monde extérieur d'une existence autonome. La distance qui sépare le sujet de ce qu'il « perçoit » est devenue infranchissable alors qu'en fait elle est abolie. Ce qui appartient au dedans apparaît au dehors parce que le sujet est incapable d'opérer le clivage entre ces deux domaines » (Sami-Ali, 1986, p.166).

²⁰¹ Ou encore : « (...) puisque le réel fait partie de l'imaginaire au sein d'une formation projective donnée, on ne saurait invoquer « la réalité » pour établir l'existence de la projection » (*op.cit.* p.179).

²⁰² La marque de cette indétermination entre ce qui relève du dedans et du dehors peut se lire dans l'opposition des principaux courants philosophiques, avec d'une part les positions subjectivistes, ou solipsistes, pour lesquels toute la réalité est en fait contenue dans le sujet, et n'a donc pas de consistance en elle-même, dont on peut dire qu'ils privilégient le mouvement de projection ; et d'autre part les courants réalistes ou matérialistes, qui considèrent que le sujet est le réceptacle d'une réalité extérieure dont il se forme une représentation qui n'a pas de consistance en elle-même, et dont on peut dire qu'ils privilégient le mouvement d'introjection. Pour la psychanalyse, la différenciation du dedans et du dehors, qui fonde le concept de sujet dans son opposition à l'objet, est une création permanente de l'appareil psychique. En ce sens, la psychanalyse repose sur une thèse

Mais un usage « normal » non-pathologique de l'identification projective est repéré dès Freud, qui distingue son utilisation comme mécanisme de défense dans le champ relationnel d'une utilisation courante qui n'est pas un mécanisme de défense. (Freud, 1911, cité par Sami-Ali, 1986, p. 37-38). La projection « normale » est un mécanisme primitif qui est utilisé comme mécanisme de défense par la suite : « avant de servir de défense, le processus projectif contribue à façonner le monde afin d'en faire un univers culturel » (*op.cit.*, p.65). Freud renvoie aux phénomènes de superstition par exemple, dans laquelle on perçoit une activité psychique liée à un affect d'anxiété. L'usage culturel est bien une manière de connaître le monde par la projection de significations partagées par un groupe social. Ainsi cet usage peut être généralisé aux représentations moins « irrationnelles », aux significations qui forment la trame de l'interprétation courante de la réalité qui nous entoure, et qui font que le monde nous apparaît dans une relative stabilité²⁰³. Ce qui est perçu consciemment résulte du double mouvement de sélection par le processus d'introjection et par la production d'une projection orientant l'attention et attribuant des qualités filtrées par l'activité inconsciente aux objets²⁰⁴. Il est cependant difficile de pointer exactement où passe la limite de l'autonomie des processus physiologiques et des processus psychiques qui forment l'ensemble dans lequel ils trouvent leur fonction, puisque, comme le note Klein elle-même, le psychisme peut prendre le contrôle de l'activité physiologique de perception jusqu'à anéantir des sensations²⁰⁵. La psychanalyse montre la manière dont l'activité psychique dans sa tâche primaire oriente le processus de « construction de la réalité » et se comprend comme le moteur de son développement : la vision comme capacité physiologique se développe dans une activité motivée par le désir de voir. On peut dire que la perception s'autonomise dans la mesure où le psychisme intègre au fonctionnement de son Moi les processus secondaires qui lui permettent de

constructiviste et relationnelle, puisque la réalité du psychisme comme la réalité extérieure ne se laissent pas éprouver ni connaître l'un sans l'autre, laissant indéterminé le statut ontologique de ces pôles.

²⁰³ La psychanalyse rejoint ici les théories phénoménologique ou de la psychologie de la forme, qui pose chacun le rôle déterminant du moment de la projection dans la perception des objets de l'environnement. L'intentionnalité analysée par la phénoménologie peut être comprise comme une projection de significations a priori qui constituent les objets en organisant les sensations, de même la Gestalt organise les données de la perception qui seule permet de distinguer les objets. On peut remonter aussi à Berkeley et aux théories sur l'hétérogénéité des sens que seul le moi peut réunir afin de former un objet cohérent pour la perception. Dans toutes ces théories, le rôle constitutif du sujet percevant est si prégnant qu'on peut être tenté par le passage à la limite du solipsisme ou d'un constructivisme radical qui revient à nier ou à douter de l'existence d'un monde réel au-delà ou en deçà de cette activité. Cependant la perspective psychanalytique oblige à sortir du solipsisme parce qu'elle admet que le sujet doit aussi se protéger du réel. La continuité entre projection comme défense et projection « normale » (y compris comme intentionnalité au sens phénoménologique) est présente dans les deux cas sous la forme de la question de la compatibilité de l'environnement et des objets avec le psychisme. C'est ce travail qu'on peut saisir dans le lien entre perception et projection.

²⁰⁴ On peut donc discuter la position de Willy Baranger : « Percevoir n'est pas introjecter, ni projeter, comme certains pourraient le penser, sans vouloir nier pour autant que les processus d'introjection et de projection aient beaucoup à voir avec la façon dont cette fonction de perception va s'élaborer. Il y a donc interaction entre la possibilité de percevoir et les processus introjectivo-projectifs, interaction qui s'effectue corrélativement à la constitution du monde interne et du monde externe ». (Baranger, 1999, p.166).

²⁰⁵ « La dénégation dans sa forme la plus extrême - celle que l'on trouve dans la gratification hallucinatoire - va jusqu'à l'anéantissement de tout objet et de toute situation susceptible de frustrer, et se relie ainsi au fort sentiment d'omnipotence qui prévaut dans les premiers stades de la vie. » (Klein, Heimann, Isaacs & Rivière, 1987).

transformer l'environnement, mais sans jamais se soustraire complètement aux processus d'introjection et de projection et donc à l'activité fantasmatique²⁰⁶. C'est en ce sens que l'intérêt de connaissance qui oriente l'attention consciente est ancré dans l'activité psychique et se trouve toujours en contact avec l'inconscient et les processus primaires. On peut désormais inverser l'ordre posé au départ où l'introjection précéderait « logiquement » la projection. La projection est en fait première sous la forme d'un investissement, d'une attente qui se trouve ensuite remplie ou non par la perception dans le mouvement d'introjection²⁰⁷. Ce qu'on désigne comme perception consciente n'est en tout cas jamais une « donnée immédiate de la conscience », elle est le fruit d'un travail préalable du psychisme très complexe qui inclut la double activité d'introjection et de projection. Ces processus expliquent que la perception est avant tout l'expression d'un *rapport à l'objet* qui passe par les méandres de processus décrits à partir du concept de « relation d'objet » dans la psychanalyse d'inspiration kleinienne notamment. Celle-ci permet d'explorer ce rapport à l'objet dans le devenir singulier qu'il prend pour chaque sujet ou groupe de sujets en incluant l'activité psychique²⁰⁸.

On peut retirer deux conclusions de ces développements essentiels pour une approche clinique de la connaissance. L'activité subjectivante suit les traces de l'identification projective comme une extension du Moi à l'objet, qui s'appuie aussi bien sur les processus primaires que sur les processus secondaires. Le point de vue objectivant ne se situe pas sur le même plan. Il se situe clairement « au dehors », dans le monde de l'objet, et résulte de l'introjection d'une représentation qui a été formée selon le principe de réalité, en adéquation avec une logique de l'objet qui le rend partiellement autonome par rapport aux processus primaires qui animent le sujet. Penser et connaître sont liés, mais avec une présence du penser.

3. Le lien de connaissance et l'inconnu au cœur de l'expérience

Les processus dégagés situent donc clairement la connaissance au sein des processus psychiques, mais il reste à mieux comprendre ce qui fait le désir de connaissance chez le sujet, ou au contraire, ce qui peut faire obstacle à l'apprentissage. On peut rapprocher les théories de Bion et de Rosolato pour comprendre comment la connaissance devient le lieu de médiation du désir. Je défends qu'un retournement s'opère chez ces deux auteurs, qui met le rapport entre connu et inconnu au cœur de la

²⁰⁶ Les neurophysiologistes décrivent l'activité du cerveau comme reconstruisant en permanence une image issue du traitement des données des sens, c'est ainsi que la perception est perméable aux processus primaires qui peuvent se glisser dans la reconstruction de l'image.

²⁰⁷ L'hallucination du sein est son anticipation selon Bion, le sujet est d'abord dans la position d'omnipotence et de créateur de monde, qui fait que l'objet sera « trouvé-crée » selon la formulation de Winnicott. cf. (Gibeault, 2010, p.160).

²⁰⁸ La complémentarité des deux processus d'introjection et de projection est donc essentielle comme le souligne Alain Gibeault : « Projection et introjection sont deux concepts formalisés pour décrire les processus d'investissement et d'identification qui ne peuvent pas être séparés au risque, sinon, de perdre de vue l'essentiel de la découverte freudienne du travail psychique. » (Gibeault, 2010, p.162).

dynamique même du désir du sujet, et en fait un axe de l'organisation des groupes et des institutions²⁰⁹. Chez Bion, c'est la caractérisation du « lien C » (ou K pour knowledge) qui donne accès à l'expérience dans une confrontation du désir à l'inconnu, et chez Rosolato, le même motif apparaît thématiquement directement autour de la « relation d'inconnu », qui est « cause et objet du désir ».

Bion développe avec le « lien C » une théorie très originale qui fait de la connaissance un lien à part entière à l'objet, distinct des relations d'amour et de haine vis-à-vis de l'objet qui, comme Mélanie Klein l'a montré après Freud, gouverne de manière absolue la vie psychique de l'enfant. Bion en posant une relation d'objet spécifique à la connaissance, indique pourtant bien qu'il s'agit d'un lien d'affect qui « a trait à l'apprentissage par l'expérience » (Bion, 1996, p.64). Il précise bien que si les liens d'amour et de haine « peuvent se rapporter à C » (lien de connaissance) « ni l'un ni l'autre n'est à lui seul capable d'engendrer C » et que l'établissement d'une relation de type « C » à l'objet est « une expérience émotionnelle », notée par Bion « xCy ». La connaissance est ainsi un affect singulier, ce qui semble distinguer sa théorisation de la tradition philosophique. Pourtant, on trouve chez Descartes une passion particulière, dans laquelle on retrouve les traits du lien C selon Bion. Là où les passions dérivent toutes d'un couple d'opposé entre amour et haine, certaines se présentent comme sans contraire²¹⁰. C'est le cas de l'admiration²¹¹, pour laquelle nous retrouvons les caractéristiques du lien C de Bion, à savoir, il s'agit bien d'une passion ou d'un affect, mais elle a d'abord à voir avec la connaissance, ou plutôt avec notre ignorance, qui semble suspendre le jeu de l'amour et de la haine... A l'article 70, il la définit comme une « subite surprise de l'âme, qui fait qu'elle se porte à considérer avec attention les objets qui lui semblent rares et extraordinaires », et il note que l'admiration est « utile en ce qu'elle fait que nous apprenons et retenons en notre mémoire les choses que nous avons auparavant ignorées » (article 75), condition pour qu'apparaisse de l'« extraordinaire ». C'est une passion qui « dispose à l'acquisition des sciences », mais qui, en excès avec l'étonnement, peut « entièrement ôter ou pervertir l'usage de la raison », et dont le remède est la connaissance elle-

²⁰⁹ Le rapprochement entre les deux auteurs peut surprendre à première vue puisqu'ils sont issus de courants *a priori* éloignés sinon opposés - lacanien pour Rosolato et kleinien pour Bion, mais la référence à Bion est particulièrement présente chez Rosolato quand il évoque la relation d'inconnu.

²¹⁰ Quand l'âme n'est pas active par sa volonté, elle est soumise aux objets rencontrés, et il remarque que les objets qui suscitent en nous les passions le font « seulement à raison des diverses façons qu'ils nous peuvent nuire ou profiter, ou bien en général être importants ; et que l'usage des passions consiste en cela seul qu'elles disposent l'âme à vouloir les choses que la nature dicte nous être utiles (...) » (Traité des passions de l'âme, seconde partie, article 52). De là Descartes identifie six passions premières dont les autres sont des variantes : « L'admiration, l'amour, la haine, le désir, la joie, la tristesse » (article 69). Parmi celles-ci, on peut noter deux couples d'opposés, amour / haine et joie / tristesse. Les deux autres n'ont pas de contraire (Descartes, 1984).

²¹¹ « Lorsque la première rencontre de quelque objet nous surprend, et que nous le jugeons être nouveau, ou fort différent de ce que nous connaissions auparavant ou bien de ce que nous supposions qu'il devait être, cela fait que nous l'admirons et en sommes étonnés ; et parce que cela peut arriver que nous ne connaissions aucunement si cet objet nous est convenable ou s'il ne l'est pas, il me semble que l'admiration est la première de toutes les passions ; et n'a point de contraire, à cause que si l'objet qui se présente n'a rien en soi qui nous surprenne, nous n'en sommes aucunement ému et nous le considérons sans passion. » (article 53).

même²¹². La connaissance trouve dans cette passion un support qui la dégage - pour un temps - de l'évaluation d'utilité et par là de la relation d'amour ou de haine, ce qui définit également le lien C, et contredit les conceptions qui écartent la vie affective d'une connaissance qui serait sans affect ou capable seulement à cette condition de prétendre à accéder à l'objet «tel qu'il est» ou «objectivement». Bion a bien présent à l'esprit les références philosophiques quand il développe le concept de lien C, même s'il ne cite pas Descartes, il renvoie au débat entre Hume et Kant. Mais il ajoute une considération clinique.

S'interroger sur la possibilité de connaître comme le font les philosophes, c'est se confronter à une question douloureuse, sentiment que ces philosophes ont toujours évacué ou sous-évalué, alors qu'il est perceptible ne serait-ce que dans la vivacité et les énergies déployées autour de cette question dans l'histoire. La douleur de cette question est liée à la frustration de ne pas savoir, d'être dans l'ignorance, et l'établissement d'un lien de connaissance est lié à la capacité à supporter cette frustration, comme exposé plus haut, situation qui contient deux devenir possibles : la fuite ou la modification. Une première manière de fuir qu'il ne mentionne même pas est bien sûr d'éviter la question. Une manière de modifier la relation de connaissance est d'acquérir une connaissance, où le sujet peut se dire «possesseur d'une connaissance» - ce qu'envisageait Descartes. Mais cette utilisation de la relation de connaissance, dit Bion, est déjà une sortie du «lien C» (Bion, 1996, p. 64), en effet : «C ne signifie pas que x est en possession d'une connaissance nommée y, mais plutôt que x est sur le point de connaître y et y sur le point d'être connu par x». La connaissance acquise est au départ une modification mais elle peut être utilisée comme une fuite, quand on donne au fait de posséder une connaissance le sens d'éviter la douleur : « la signification x est possesseur d'une connaissance nommée y est réintroduite afin que xCy ne représente plus une expérience émotionnelle douloureuse mais une expérience supposée dépourvue de douleur » (*op.cit.*, p. 66). Cet usage ferme la relation à l'objet, vise à «dénier la réalité» et donne «une représentation déformée» de l'expérience émotionnelle en même temps qu'un savoir limité sur l'objet. La déchirure dans la réalité que celui-ci manifeste doit être recousue, refermée le plus vite et le plus adéquatement possible²¹³. On peut décrire le lien C dans son rapport à l'inconnu. La tension initiale qui ouvre la connaissance comme une expérience de la réalité tient compte de la dimension affective dans la relation à la chose à connaître qui se manifeste parce qu'elle est un rapport à un inconnu. Or ce rapport à un inconnu est réduit ou

²¹² On a donc une passion paradoxale, qui semble moins reliée au corps : « ... n'ayant pas le bien ni le mal pour objet, elle n'a point de rapport avec le coeur et le sang, desquels dépend tout le bien du corps, mais seulement avec le cerveau, où sont les organes des sens qui servent à cette connaissance » (article 71), mais qui reste soumise à la rencontre de l'objet.

²¹³ Ainsi acquière-t-on un savoir. Bion utilise le terme « Knowledge » - mais qui me semble illustrer la distinction entre connaissance et savoir. Savoir correspond très bien à ce que désigne Bion sous l'expression « x est possesseur d'une connaissance y » et connaissance à « x est sur le point de connaître y ». Dans le premier cas, la tension et l'incertitude peuvent être significativement réduite voir effacées dans l'autre, elles sont maintenues.

effacé dans la représentation du savoir comme application, qui suppose que soit évacué l'inconnu ou qu'il soit réduit à une incertitude, c'est-à-dire à une variable prévisible.

La présence de l'inconnu dans la relation de connaissance est décrite sous cet angle par Rosolato qui donne un éclairage particulier sur cette tension que nous y avons reconnue chez Bion. Rosolato développe la notion de « relation d'inconnu », sur le modèle de la « relation d'objet », pour souligner comme celle-ci qu'il s'agit d'un état antérieur à la dissociation du sujet et de l'objet ou que les deux ne peuvent être conçus séparément. La relation d'objet n'est possible que parce qu'elle prend place dans une relation plus fondamentale qui se forme préalablement et en est la condition de possibilité. Rosolato repère le motif de l'inconnu comme concept fondamental de la métapsychologie chez Freud, et en suit les développements dans les différentes phases de son œuvre. Les contours de la notion se précisent et se développent cependant au-delà, au fil des textes de Rosolato²¹⁴. L'origine et la mort sont les deux figures fondamentales de la relation d'inconnu, qui résistent au désir de connaître parce que respectivement non symbolisable et non représentable²¹⁵. Le sujet se constitue autour des deux figures de l'inconnu, et elles sont à la source de la connaissance parce qu'elles résistent à la saisie, gardent une ouverture de sens dans laquelle s'engage le désir de savoir. Or c'est en tant que brèche, ouverture qui ne laisse rien entrevoir, que l'on retrouve les éléments du désir : élan et frustration, fantasme et symbolisation à partir de l'absence. Ceci indique que des médiations se forment pour le psychisme, et que l'inconnu n'est « accessible » qu'indirectement au travers d'objets ou de notions énigmatiques. La différence sexuelle, comme objet paradoxal, ouvre la dialectisation du connu et de l'inconnu. Elle suscite à la fois la curiosité, le désir de savoir, et la crainte, le refus de savoir, comme désaveu de la différence des sexes. Il se produit donc un clivage autour de ce que Rosolato nomme « l'objet de perspective » dont le rôle est précisément de substituer un objet à l'inconnu. L'objet donne une perspective sur l'inconnu, mais il est lui-même mis en perspective par l'inconnu. Il est un point de rencontre et un point de butée²¹⁶. L'objet de perspective est ainsi ce « moyennant quoi le champ de l'inconnu peut être pris en considération et diversement organisé » (*op.cit.*, p.271), même s'il est

²¹⁴ La notion d'inconnu et de relation d'inconnu a été développée dans plusieurs textes, en particulier avant et après l'article majeur « L'ombilic et la relation d'inconnu » qui conclut l'ouvrage *La relation d'inconnu* (Rosolato, 1978, pp. 254-279) sur lequel je m'appuie en particulier pour ce développement, et qui est repris dans *L'inconnu, dialogue avec G. Rosolato* (PUF, 2009), mais aussi « Le négatif et son lexique » et « L'inconnu dans l'expérience du désir » (Rosolato, 1996, p. 135-152).

²¹⁵ Dans les deux cas, un paradoxe émerge de la possibilité du connaître puisque ces foyers d'inconnu peuvent être nommés et par là intégrés à la pensée et faire l'objet d'élaborations. Ce paradoxe apparaît dans la terminologie employée par Rosolato lui-même autour du caractère « impensable » de ces inconnus que la pensée peut néanmoins d'une certaine manière saisir mais de manière indirecte. Mais c'est précisément le travail de la pensée confrontée à ces inconnus que de réussir à les inclure sans pouvoir les posséder, au sens indiqué par Bion.

²¹⁶ Ce premier objet de perspective contient dans son principe tous les autres : « La fente pourra focaliser et représenter, parce qu'elle est le lieu corporel de l'expérience relative à l'objet de perspective, non seulement la relation d'inconnu, mais aussi les oppositions qui jouent en elle : entre le dedans et le dehors, le visible et l'invisible, le sûr et l'incertain, le vierge et le non-vierge (la mère), le permis et le défendu, le *heimlich* (familier) et l'inquiétante étrangeté, où à chaque fois peut s'exercer le désaveu » (Rosolato, 1978, p. 270).

susceptible d'être repoussé, refoulé après avoir attiré, donné son relief aux objets de l'attention du connaître²¹⁷.

« La relation d'inconnu est donc le fond, le creux ou le vide sur quoi se détache l'objet et la relation particulière qui s'y attache » (Rosolato, 1978, p. 272). Ce moment du « négatif » comme on pourrait le dire au sens photographique, est la pierre angulaire d'une conception clinique de la connaissance et l'endroit où elle se différencie profondément des conceptions courantes utilisées autant en sociologie que dans les sciences ou dans la plupart des philosophies non-hégéliennes. Elle amène à regarder la dynamique de la connaissance et de sa transmission non à partir d'un « plein » ou d'une substantialité de la connaissance qui s'auto-suffirait comme le sujet de la conscience s'auto-suffit, mais à partir d'un « vide » qui la précède et oriente aussi bien sa création que son acquisition et sa circulation au sein d'un collectif de travail, comme nous le verrons.

La relation d'inconnu n'est jamais appréhendée directement en tant que telle, elle se lit dans les médiations qu'elle emprunte, comme autant de forme du négatif à surmonter. L'auteur distingue celles qui se jouent dans les débuts de la vie, celles qui se forment avec le langage et celles qui trouvent leurs prolongations dans la vie sociale avec les idéaux. Le connaître se constitue avec le penser, dans des épreuves qui imposent au sujet la relation d'inconnu. Pour l'enfant, l'absence est une étape fondamentale pour la pensée, qui confronte à l'inconnu comme attente et anticipation²¹⁸. Chaque étape comporte sa butée contre un inconnu spécifique qui provoque la maturation psychique. Sur le plan physique, c'est l'impuissance corporelle qui s'impose dans le « je ne peux pas » sous-entendu « faire comme les adultes ». Mais c'est aussi la place à l'inconnu de « l'intérieur invisible » qui peut être « source d'inquiétude et d'angoisse où se fixent fantasmes et refoulements » (Rosolato, 1996, p.139). Dans la relation aux autres, c'est l'expérience du « je ne sais pas » qui suscite l'apprentissage des codes qui permettent de réguler la relation à autrui et s'ouvrir à « l'usage du monde » culturel et social. La maturation sexuelle prend alors la forme remarquable de la confrontation aux interdits à travers la formule indiquant la limite : « il ne faut pas ». Mais l'inconnu s'offre sous des formes qui ne sont pas négatives, à travers les idéaux.

Les idéaux, thématés en psychanalyse comme idéaux du Moi, forment un véritable relais entre le psychisme conscient et inconscient du sujet et la réalité. Sous la forme de l'idéal, la relation d'inconnu

²¹⁷ La présence de l'inconnu et le fait qu'il n'est accessible que par médiation et clivage permet de rendre compte de l'importance des relations d'oppositions qui structurent la connaissance pratique qui correspondent aux valences que peut prendre l'objet de perspective pour le sujet. On voit ici qu'il ne s'agit pas de tout reconduire aux scénarios de la sexualité comme à ce qui serait une explication, mais bien au contraire de penser les structures essentielles de la connaissance du monde.

²¹⁸ « L'absence de l'objet est liée à une attente, c'est-à-dire à une anticipation ayant une double potentialité : soit de retour sans aucun changement à un état antérieur déjà expérimenté, soit avec une possibilité d'abord de surseoir au manque, donc de s'abandonner à l'attente elle-même, mais également de prévoir des variations de temps et de réponse, et d'en tirer un plaisir d'adaptation et de découverte, continuellement sollicité par le jeu, ses répétitions, comme par la curiosité et l'apprentissage » (Rosolato, 1996, p.138)

devient moteur comme désir qui anime toutes les expériences en se portant vers un inconnu « acceptable, bénéfique, fascinant » (Rosolato, 1996, p.147)²¹⁹. Comme toute formation psychique, l'idéal est ambivalent, soutient le désir, dans le sens « de l'inertie régressive en se présentant comme la panacée » ou entretient « l'envie, le fanatisme, ou le système des délires », il peut aussi bien se poser comme ce qui va réconcilier le sujet et la réalité, et assure ou fait espérer une inscription heureuse au sein de celle-ci. Il peut devenir ce à partir de quoi la réalité doit être modifiée si elle en diffère trop par son insuffisance dans l'idéal utopique, ou servir le maintien d'une réalité sociale inchangée pour l'idéologie conservatrice. C'est dans cette double structure que l'idéal révèle son lien à l'inconnu, parce qu'il vise de manière plus ou moins explicite et lisible, à travers l'objectif qu'il donne en tant qu'objet de perspective, quelque chose qui dépasse la réalité et qui indique la relation d'inconnu - celle-ci restant méconnue. Mais l'idéal est essentiel : « c'est à ce prix que sa juste portée, évitant les écueils, assure le goût, simplement, de la vie » (Rosolato, 1978, p.278).

Les idéaux, dans leur pluralité, forment un véritable relais entre le psychisme et la vie sociale et constitue un point d'articulation entre les sujets sociaux. Les idéaux sont des organisateurs de la vie collective. Rosolato note leur nécessaire présence dans les projets collectifs, comme principes de coordination des énergies et des identifications. En tant qu'ils « ont le très grand pouvoir d'orienter leurs (des hommes) désirs en suscitant une reconnaissance mutuelle en laquelle se constitue une alliance, source possible d'harmonie » (Rosolato, 1996, p.150). Ils peuvent être aussi source de conflits dans la mesure où ils sont des élaborations parfois contradictoires de la relation d'inconnu, orientant les désirs de manière divergente²²⁰.

La relation d'inconnu est donc susceptible de médiations différentes par leur niveau d'élaboration : de la forme simple de l'identification à celles des interdits, puis aux formes complexes des idéaux dans toutes les activités de la sphère sociale. Elle se situe bien comme un continuum qui sous-tend toutes les démarches de connaissance et fait de celle-ci ce autour de quoi s'organise le rapport au monde, à soi et aux autres.

La relation d'inconnu, dans sa valence, produit des attitudes que l'on peut rapporter aux mouvements déjà repérés au cœur des processus psychiques, mais ils sont ici évalués par rapport à la connaissance qu'ils permettent. On retrouve fondamentalement les deux attitudes de base de protection ou

²¹⁹ Par le processus de l'idéalisation, il relève de la modalité de la projection, avec pour effet de donner une valeur particulière à un ensemble de faits, d'événements dans la réalité : « les idéaux modèlent la réalité. Ils offrent les voies les plus variées, parfois détournées, pour atteindre en elle les satisfactions courantes, mais aussi le merveilleux » (Rosolato, 1978, p.177).

²²⁰ Dans les différents champs de l'activité humaine où se déploient les idéaux, le même objet de perspective produit des idéaux opposés, par exemple dans le champ politique, la visée d'un ordre social et d'une répartition du pouvoir susceptible d'assurer le bonheur des citoyens produit des idéaux radicalement opposés entre révolutionnaires, réformistes, ou conservateurs. Dans la science, la même visée de connaissance d'un domaine de la réalité engendre des positions et des conceptions de la méthode scientifique différentes qui sont tenues à chaque fois comme l'idéal de connaissance à atteindre.

d'exploration et d'ouverture, appuyées sur la capacité du psychisme à traiter, à symboliser et à penser la réalité. Ainsi, comme le présente Rosolato dont les développements recourent les considérations de Bion sur le «lien C», le désir qui s'inscrit dans la relation d'inconnu doit être dégagé de l'expérience catastrophique et de la déréliction infantile. « Les réactions à l'égard de l'inconnu rendent compte de la structuration psychique » (Rosolato, 1996, p.141). Les formes de la relation d'inconnu renvoient à l'indistinction déjà repérée du dehors et du dedans. L'inconnu de l'origine qui renvoie à l'intériorité se révélant impossible à atteindre conduit à la projection d'un inconnu inconnaissable qui concerne cette fois la réalité extérieure. Ainsi le «sentiment océanique» trouve dans la réalité externe des points d'appui pour «revivre» le lien à l'origine. Dans l'autre sens, les recherches entreprises par rapport à des objets externes renvoient eux, souvent à l'intériorité du sujet (comme nous l'avons vu pour le choix de l'objet de recherche)²²¹. L'objet de perspective qui représente et cache l'inconnu est à la fois la cause et l'objet du désir de connaître : cette circularité est au fondement de l'activité psychique. Elle réunit et différencie le dedans et le dehors, le Moi et le non-Moi, et de là le sujet et l'objet.

Cependant, une fois posée cette différenciation qui constitue le champ de la réflexion sur la connaissance consciente, on peut reformuler les formes d'inconnu à partir de la distinction des deux réalités interne / externe. Les voies de la connaissance qui s'offrent comme «connu conscient» pour le Moi sont situées entre le pôle de l'inconnu «interne» pour lequel on peut reprendre le terme de «non-reconnaissable», et le pôle de l'inconnu «externe» pour lequel on peut reprendre le terme d'«inconnaissable». Le domaine du connu, où peut s'accumuler un «stock de savoir» et d'expérience accessible consciemment et pourvu de sens, n'apparaît que dans l'établissement progressif d'une zone intermédiaire. Celle-ci s'établit sur la différenciation entre un inconnu connaissable et l'inconnu non-connaissable pour la réalité externe, et entre un non-reconnu reconnaissable ou méconnu et l'inconnu non-reconnaissable (l'ombilic du rêve) pour la réalité interne : c'est ce que Rosolato nomme «l'inconnu polaire». Le tableau suivant permet de présenter cet inconnu polaire, en ajoutant la distinction entre réalité interne et externe comme deux champs distincts où se joue la relation d'inconnu, et qui sont reliés : l'inconnu de la mort renvoie à l'inconnu de l'origine. Je distingue des champs intermédiaires qui laissent sa place à l'inconnu dans l'investigation du connaissable, par le jeu de la métaphore²²².

²²¹ Rosolato indique par exemple que la fascination mystique pour l'inconnaissable divin fait littéralement corps avec la relation d'inconnu éprouvée dans les premiers temps de la vie. L'attraction psychique pour l'inconnaissable, qui explique la force du désir, porte la pensée à ses limites, qu'elle peut aussi reconnaître et théoriser comme dans la théologie négative qui est à la fois une pensée de l'inconnaissable pour l'homme, mais porte un idéal de savoir absolu pour Dieu. On ne saurait mieux jouer avec le désir de savoir et sa frustration.

²²² On retrouve la terminologie lacanienne de la distinction entre la réalité - comme inconnu connaissable et le Réel - comme inconnu inconnaissable, ou la terminologie bionienne qui distingue l'objet pensable de la « chose en soi ». Comme on l'a vu, cette différenciation est construite par les objets de perspective, qui donnent forme et accès à l'inconnu, tout en occultant son caractère inaccessible. Il lui donne une forme relative par rapport à l'informe de l'absolu.

Réalité interne	Inconnu non reconnaissable	Inconscient (Origine, ombilic du rêve)
	Inconnu reconnaissable (méconnu)	Inconscient comme objet d'élaboration (Psychanalyse, rêves, symptômes,...)
		Corps objectivé (Médecine, psychologie,...)
Réalité externe	Inconnu connaissable	Réalité ouverte à l'investigation (science, technique,...)
		Domaine spirituel - esthétique (Art, religion,...)
	Inconnu inconnaissable	Réel limite de l'investigation (Mort)

Les formes de l'inconnu chez Guy Rosolato

Le savoir est donc issu de la rencontre du désir de connaissance au sein de la relation d'inconnu comme confrontation à une limite, une frontière qui peut bouger, au fur et à mesure que les objets de perspective sont investigués, mais ne s'établit que sur la distinction entre connaissable et inconnaissable qui reste le «fond», «cause et objet» du désir de connaissance. Les objets de perspective peuvent être très variés, mais se reconnaissent à la mobilisation du désir de connaissance qu'ils provoquent sans qu'ils puissent être épuisés par l'effort de connaissance, parce qu'ils sont porteurs d'une relation d'inconnu. L'échec ou la résistance que l'inconnu oppose au sujet peut par contre entraîner un désinvestissement ou un abandon.

Ainsi, la connaissance peut-elle progresser du côté de l'inconscient par la transformation du «méconnu» et, du côté du monde, par la transformation de l'inconnu relatif de tel objet de connaissance. Dans les deux cas, un objet de perspective guide et oriente le désir de connaître²²³. On voit ici comment peuvent se différencier des démarches de connaissance qui se donnent des objets de perspective différents face au même inconnu, le symptôme, entre médecine et psychanalyse par exemple. De même, l'inconnu de la mort n'est pas représenté par le même objet de perspective dans la religion²²⁴, la philosophie ou la science biologique. Ainsi, la relation d'inconnu permet de différencier les conduites et les orientations de connaissance.

²²³ Pour ce qui concerne la recherche « intérieure », cela peut être l'inconnu de la pathologie et de l'origine de la souffrance, et l'objet de perspective la guérison ou le savoir de la cause de la pathologie.

²²⁴ voir les analyses de Rosolato sur l'inconnu dans le mysticisme et les religions (Rosolato, 1996, p.144-146).

L'analyse de la relation d'inconnu permet de donner une réponse au clivage repéré dans la première partie entre formes de connaissance. Rosolato distingue schématiquement les processus qui visent à écarter ou refuser la relation d'inconnu et ceux qui tendent à l'utiliser. La relation d'inconnu est contenue ou déniée dans un grand nombre de domaines de la vie quotidienne²²⁵. Elle est «canalisée» par le refus de l'équivoque ou l'insolite dans la relation humaine, ou en souhaitant «un contrat social qui assurerait la stabilité à tous». Dans ce cadre, la connaissance est comprise comme une extension méthodique contre ce qui pose problème, en particulier sous la forme de l'incertitude qui limite la planification, qui entrave un projet précis. Dans cette conception, l'inconnu n'existe pas en tant que tel mais seulement relativement à un état présent qui n'a pas vocation à durer : l'inconnu est seulement une «connaissance différée». On reconnaît donc que cette conception se limite à l'existence d'un inconnu connaissable, où Rosolato voit «la clé de voûte du rationalisme»²²⁶. La relation d'inconnu est utilisée de manière non-consciente dans ce qu'on peut nommer la «rigueur métonymique», par l'effort de précision de la pensée et des définitions, la distinction entre des cas et des situations, où elle contribue au développement de la structuration des connaissances, en particulier scientifiques. C'est aussi la pression de l'inconnu qui est sous-jacent à l'effort de construction cohérente d'une argumentation qui doit soutenir le doute²²⁷. La ligne de fracture, ou le clivage, reste cependant ce qui sépare « un courant de pensée qui peut fonctionner en rejetant la relation d'inconnu en dehors du système adopté (scientifique par exemple) d'un autre courant singulièrement disposé à accepter les prospections les plus fragiles et les plus vaines d'un inconnu localisé dans des domaines irrationnels, spiritistes et spéculatifs » (Rosolato, 1978, p.276).

En résumé, on peut reprendre pour la relation d'inconnu la distinction opérée par Enriquez entre « imaginaire leurrant et imaginaire moteur ». Il y a de même un inconnu porteur, soutien de l'investigation, ou «moteur» quand il est accepté comme part de la réalité à connaître et un inconnu obstacle ou «leurrant» quand il est refusé. L'utilisation volontaire et consciente, « ou bien en toute méconnaissance », de la relation d'inconnu est donc un mode de pensée qui fait une place à l'inconnu inconnaissable.

²²⁵ « C'est principalement le projet de faire prévaloir un langage de cohérence métonymique tel qu'il se pratique dans les relations humaines « pragmatiques », dans l'enseignement scientifique, les échanges de savoir, pour être dans sa visée idéale univoque, technologique, opératoire, rationnel » (Rosolato, 1978, p.273), qui évacue « les formations de l'inconscient, la manifestation du sujet, la participation affective, et le libre jeu de la métaphore ».

²²⁶ On peut ajouter que par là elle se prive d'un niveau de réflexivité qui porterait sur ses présupposés, et forme bien un système clôt et qui entend surtout le rester. Sur le plan pathologique, l'exclusion de l'inconnu forme la phobie ou se retrouve dans la névrose obsessionnelle.

²²⁷ La réflexion cartésienne, non citée par l'auteur, des *Méditations métaphysiques*, illustre bien la complémentarité des mouvements, le doute radical fait découvrir le fondement ultime de la connaissance philosophique moderne comme identité du je pense et du je suis. On peut se référer à la lecture qu'en donne Michel Henry (Henry, 1985).

En dehors des idéaux et des interdits qui s'offrent à travers leurs objets de perspective, Rosolato souligne le rôle du mythe comme moyen de «penser l'impensable». On peut revenir au rôle de la métaphore comme forme de pensée et de discours qui justement fait une place à l'inconnu en le pointant par une figure ouverte du discours. La métaphore est alors «l'opération mentale qui contient en elle-même la relation d'inconnu» (Rosolato, 1978, p.278). La relation d'inconnu, en tant qu'elle soutient le projet de connaissance et qu'elle se constitue comme vecteur d'un lien particulier avec la réalité comme « lien C », donne lieu à des processus de pensée qui eux aussi donnent forme au développement des connaissances en les inscrivant dans la dimension du sens.

4. Processus de la symbolisation et niveaux de connaissance

Le rapport à la réalité est construit par le processus de symbolisation qui aboutit au langage dans lequel peut s'exprimer la métaphore. Toutes les approches psychanalytiques se réfèrent à un moment «négatif», celui d'une perte qui est la clé de l'accès au symbolique et à la pensée, qu'il se situe avant ou avec l'acquisition du langage qui représente l'ordre symbolique par excellence. La définition minimale qu'il faut en donner ici est celle de la possibilité d'une substitution qui conserve le sens. Cela peut se trouver entre représentations, entre une chose et sa représentations, entre un mot et la chose qu'il représente. Je m'appuierai ici sur les conceptions psychanalytiques qui ne réduisent pas la symbolisation au langage, et prennent en compte le pré et le non-verbal. C'est un point essentiel dans la perspective que nous développons pour comprendre la nature de la connaissance subjectivante, où le corps semble se passer de représentation consciente de nature linguistique, voire d'image, dans son contact avec l'objet. Les auteurs décrivent plusieurs étapes entre la sensation et le langage. Chez Bion, les premiers événements psychiques sont les «éléments bêta», au statut ontologique ambigu, entre chose et objet psychique : «les pensées sont des choses et les choses des pensées» (Bion, 1979, 28), qui peuvent être transformés au contact de cette première frontière du psychisme qu'est la «barrière de contact» opérant comme une fonction de traitement, que Bion nomme la «fonction alpha», et qui produit les «éléments alpha». Ils «ne sont pas des objets du monde extérieur mais le produit du travail accompli sur les sens supposés se rattacher à ces réalités» (*op.cit.*, p.28)²²⁸. Piera Aulagnier distingue trois processus « originaire, primaire et secondaire », correspondant respectivement à la formation d'un « pictogramme », du fantasme et de l'énoncé. La première phase du « processus originaire » se situe au plus près de la sensation comme « éprouvé du corps » équivalent à un inconnissable sans distinction possible entre celle-ci et le corps propre. L'auteur nomme cette proto-représentation le

²²⁸ La fonction alpha convertit les éléments pour qu'ils puissent être traités par l'appareil psychique, elle « désigne cette fonction par laquelle les impressions de sens sont transformées en éléments susceptibles d'être emmagasinés pour être ensuite utilisés dans les pensées du rêve ou dans d'autres types de pensées » (Bion, 1979, p.12).

« pictogramme » : « la première condition de la représentabilité de la rencontre nous renvoie donc au corps et, plus précisément, à l'activité sensorielle qui lui est propre » (Aulagnier, 1975, p.48). Elle se confond avec l'affect. Dans la conception de Aulagnier, les trois processus sont hétérogènes, toujours co-présents, tout en se succédant pour « métaboliser » la sensation perçue. Ces précisions donnent une représentation intéressante de la co-existence de plusieurs états du connaître, qui ne se réduit donc pas à la symbolisation dans le langage.

Klein décrit un processus de symbolisation lié à la domination de l'angoisse à partir de son article de 1930 qu'elle situe en faisant jouer la circulation des fantasmes par les processus d'introjection, de projection et d'identification. L'enfant souhaite détruire les organes projetés fantasmatiquement dans le corps de la mère, qui constitue selon Mélanie Klein «la relation première et fondamentale avec le monde extérieur et la réalité». Cette pulsion de destruction rend les objets eux-mêmes, par leur introjection suivant l'identification, très angoissants, ce qui pousse le sujet à leur trouver des équivalents susceptibles d'éloigner et de maîtriser le danger et l'angoisse. Cette recherche d'équivalence est la première symbolisation, basée sur la capacité fantasmatique, et qui n'a donc rien à voir avec le langage. La recherche d'équivalence de nouveaux objets est poussée par la contamination de l'angoisse à travers ces équivalences, et produit une projection qui les replace à l'extérieur. La baisse de l'angoisse survient avec la prédominance progressive des objets réels et de «personnages bienveillants» qui protègent des objets fantasmatiques destructeurs. Cette première symbolisation met en œuvre des processus de traitement des contenus psychiques qui utilisent le processus de substitution sans utiliser le langage²²⁹. Dans cette symbolisation inconsciente et non-verbale, le mécanisme qui opère est toujours analogique, il y a un renvoi direct, figuratif qui sélectionne des traits particulier suffisant à porter une continuité formelle ou directement signifiante, de représentation à représentation mais dont la dynamique est organisée ou conduite par un besoin psychique. Comme le souligne Susann Isaacs : «Les significations, comme les sentiments, sont beaucoup plus anciennes que le langage, aussi bien dans l'histoire de l'espèce que dans celle de l'enfance. Dans l'enfance et dans la vie d'adulte, nous vivons, nous sentons, nous avons des phantasmes et nous agissons bien au-delà de ce que signifient nos mots» (Klein, Heimann, Isaacs, & Rivière, 1987, p.85).

Cette part de l'activité symbolique est désignée par Rosolato sous le nom de «signifiants de démarcation», qui s'opposent aux «signifiants linguistiques». La définition du signifiant de démarcation se limite presque à cette négation, qui tient de la reconquête sur la domination du signifiant linguistique de Lacan. Le signifiant de démarcation est analogique²³⁰, ainsi il n'est pas

²²⁹ L'équivalence est attestée notamment par Susan Isaacs (Klein, Heimann, Isaacs, & Rivière, 1987, p.64-114).

²³⁰ d'après l'opposition de Bateson entre digital et analogique (Bateson et al., 1981).

composé du doublon signifiant / signifié lié par une convention arbitraire du code qui fonde le digital. Son domaine s'étend aux représentations «objectives» (signaux codés, signes sociaux comme les vêtements, l'expression non-verbale des gestes et affects, jeux, et œuvres d'art), et «mentales»²³¹.

Les sources peuvent être artificielles ou non, individuelles (ce qui signifie pour quelqu'un singulièrement) ou sociales (ce qui signifie à l'intérieur d'une culture)²³², mais ce repérage premier peut faire l'objet d'un apprentissage, comme reconnaître ce qui signifie un feu rouge par exemple, par opposition au vert. Dans cette opposition, nous trouvons un des éléments structurants du signifiant de démarcation : la sélection-repérage se fait par ce biais et implique le sujet. L'élément signifie parce qu'il peut être positionné sur l'une des faces des oppositions bon/mauvais, présence/absence, dedans/dehors etc. Mais les variations plus subtiles peuvent être mises en jeu, dans la saisie des expressions d'un visage, ou celle d'un assemblage de vêtements, etc. Les signifiants de démarcation, bien que significatifs, ne portent pourtant pas leur sens en eux-mêmes mais uniquement quand ils sont mis en relation les uns avec les autres. Ils sont donc les unités de base d'une sémiotique. L'auteur les compare à des lettres qui doivent être recomposées au sein d'un mot pour trouver du sens, où l'on voit que le langage revient ici comme support d'analogie²³³. Les signifiants de démarcation structurants forment la base de l'expérience psychique. Ils sont significatifs en fonction des processus primaires, et sont d'abord perçus comme «énigmatiques»²³⁴. Le domaine et le fonctionnement des signifiants de démarcation constitue donc un ensemble qui concentre une grande part de l'expérience individuelle et sociale du sujet et qui ouvre la connaissance à tout un ensemble de vécus et d'acquisitions qui, sans être langagier, est source de sens dans le rapport au monde et est directement ancré dans les processus primaires. Rosolato indique que ce qui se trame comme ensemble singulier propre à l'individu des significations basées sur des signifiants de démarcation, possède une fonction essentielle dans l'invention et la créativité²³⁵. Mais par là elle trouve aussi ses limites : la communication

²³¹ Rosolato tient à nommer cette dimension mentale contre la perspective behavioriste qui ignore les représentations liées à la vie intérieure, et qui est composée d'une sélection de traits qui organisent la perception.

²³² C'est une expérience perceptive, ce que le sujet remarque dans un environnement et qui peut être distingué, détaché, saisi, le détail d'une scène, d'un paysage, d'un tableau, d'une séquence étalée dans le temps, que ce soit pour une raison précise et reconnue ou non.

²³³ « Le signifié est donc, pour la représentation (et ses signifiants de démarcation) comme pour le morphème (et ses signifiants linguistiques), une relation. Le concept est cette relation. Il est donc abstraction et relation à la fois » (Rosolato, 1985).

²³⁴ « Ainsi pour l'enfant s'organise progressivement la mise en mémoire des premiers signifiants de démarcation, tout d'abord énigmatiques en fonction de l'auto-conservation avant d'être liés à la satisfaction. Le signifiant de démarcation est donc un trait sélectif perceptible dans un jeu d'oppositions auquel correspond une image mentale » (Rosolato, 1985, p.33), il cite alors : le sein, l'objet anal, « le regard et la voix comme signifiants d'une relation avec l'autre », et le signifiant phallique, qui permet l'accès à la différence des sexes. Ces énigmes qui se présentent à chaque individu posent les termes d'un devenir psychique qui se déploie ensuite au contact des signifiants de démarcation sociaux.

²³⁵ « Cette signifiante propre, latente, secrète, des représentations dans le fantasme, est un potentiel, un « réservoir » de signifiants qui, aussi en retrait soient-ils du langage, appartiennent au pouvoir de signification de l'homo sapiens » (*op.cit.*, p.78).

intersubjective, sociale ne peut s'en satisfaire, et le «pouvoir de signification» de l'être humain se nourrit du langage. Le passage de l'un à l'autre amène à reprendre le travail de la perte.

Situer le rapport entre signifiant de démarcation et signifiants linguistiques selon les termes de Rosolato est essentiel pour comprendre et définir les processus de connaissance que nous cherchons à identifier. Le langage présente des éléments de continuité avec le monde des «objets», et pourtant il se pose comme une différence radicale, une hétérogénéité qui ne se comprend qu'en lien avec le champ non-verbal. On peut d'abord souligner l'hétérogénéité comme une limite qui se présente à chaque fois que les mots nous manquent pour décrire, exprimer, nommer, un état que nous ressentons, une nuance qualitative donnée par notre sensibilité, un mouvement, un geste qui résiste à notre capacité à le mettre en mot. Le non-verbal des signifiants de démarcation précède le langage qui ne peut prétendre l'épuiser²³⁶. Le qualitatif qui caractérise le domaine de l'«analogique» nécessite une transposition, plus qu'une traduction qui est une transposition entre langues. Le langage est un domaine de réalité propre qui doit construire le lien établi avec les choses, les référents qu'il désigne, et qui suppose un saut qui est celui du passage au symbolique.

Il est bien une représentation du référent, mais une représentation qui ne joue pas sur la ressemblance par analogie, il est dit «digital» parce qu'il met en lien des éléments (le signe et le référent) sur un mode conventionnel ou arbitraire et non par continuité de forme ou de trait comme peut le faire une écriture idéographique sur le plan visuel (on a plus de mal à imaginer l'équivalent d'une figuration auditive). En tant que signe ou symbole linguistique, il participe aux deux ordres de réalité : c'est un son matériel, et c'est une signification ((le signifiant et le signifié d'après la définition de Saussure), il a donc une autonomie, il peut représenter un référent en son absence et sans ressemblance, et être associé à d'autres référents. Il permet de signifier le manque, le non-existant, le virtuel ou le possible, le souhaité²³⁷.

Il n'y a pas de transition entre le signifiant de démarcation et le signifiant linguistique, mais bien un saut, même quand on semble toucher le moment du passage comme le fait Freud dans *Au-delà du principe de plaisir* (1920) en présentant le jeu de la bobine (jeu du fort / da), repris par Rosolato, on saisit la coexistence de l'alternance de la disparition et de la réapparition de la bobine dans le geste de l'enfant qui la lance et qui la reprend, et l'alternance des sons O / A qui se superpose au geste. Mais s'il y a bien « articulation entre le signifiant de démarcation et le signifiant linguistique, ou plus

²³⁶ Il est possible de décrire une séquence de mouvements, une scène de manière infiniment variée, comme en témoignent les exercices de style de Raymond Queneau, ne serait-ce que parce qu'une même séquence admet une quasi-infinité de points de vue.

²³⁷ De là un usage magique du langage, qui fait de la représentation de mot un lien de pouvoir sur la chose, sur la base d'une correspondance intrinsèque. Dans cet usage du langage où le mot devient la chose, c'est sa propriété de symbole même qui est déniée comme écart, coupure radicale qui introduit l'hétérogénéité du social et de la culture dans la continuité naturelle. La toute-puissance de la pensée annule ce qui justement fait la véritable magie d'évocation du langage qui est la possibilité de bâtir une distance avec les choses.

précisément leurs deux systèmes : une paire d'oppositions se substitue à une autre paire dans un autre système (...) » (Rosolato, 1985, p.80), néanmoins, l'un ne naît pas de l'autre, ils ne coexistent que par la subjectivité de l'enfant qui exprime son besoin de maîtriser l'angoisse de l'absence de sa mère par les différents moyens dont il dispose à son âge. L'hétérogénéité qui sous-tend le saut du signe au référent est celui d'une convention et celle qui constitue pleinement « le » symbolique comme un ordre ontologique à part entière, système de substitution généralisé entre signe et référent qui pose ses propres règles indépendamment de l'ordre des choses, tout en se donnant les moyens d'en restituer les articulations correspondant aux découpage des signifiants de démarcation²³⁸. L'autonomie du symbolique est marquée, comme y ont insisté les psychanalystes et les anthropologues, par le fait que le langage est aussi le lieu de l'énonciation de règles sociales qui s'imposent aux relations humaines sous la forme d'interdits de l'inceste, de l'homicide, mais aussi l'ensemble des codes qui sont liés à la différence sexuelle et qui sont porteurs de culture. L'acquisition du langage n'est pas seulement celle d'une technique de communication, mais l'entrée dans un ordre symbolique, dont la transmission représente également l'entrée du sujet dans un ordre généalogique structurant pour le psychisme, qui fait exister par là la naissance et la mort comme des signifiants.

Au-delà de ces signifiants universels, on peut comprendre que l'ordre du symbolique incarné dans le langage impose en retour de nouveaux signifiants de démarcation, et c'est en ce sens que la culture s'incarne dans le langage et influence la perception de l'environnement, ce qui déclenche l'émotion, en particulier quand les conduites s'écartent du code. La culture, l'insertion dans une société, un groupe se traduit aussi bien par un apprentissage des signifiants de démarcation, dans le registre analogique qui rassemble comme nous l'avons vu les données de sens, les gestes, comme les signaux reconnus à l'intérieur d'une culture. Mais si le partage des signifiants de démarcation comme des signifiants linguistiques détourne l'individu de sa singularité et de son « idiolecte des signifiants », la dimension de la singularité se prolonge au niveau intersubjectif et groupal. Il n'y a pas de langage immédiatement universel, quel que soit son niveau d'abstraction, parce qu'il est toujours appris au sein d'un groupe, d'institutions, d'une société. Il n'y a pas de code symbolique immédiatement accessible. Il suppose toujours la médiation d'un groupe.

Le langage n'est pas qu'imposition d'un ordre et contrainte, il offre dans la parole la possibilité au sujet d'exister dans cet ordre symbolique, et d'y inscrire son expérience et son devenir propre. Il devient par excellence le terrain du Moi et de la conscience, peut donner forme à la trame des pensées

²³⁸ Les possibilités de substitution du langage ne s'ouvrent qu'une fois le code intégré par le sujet, appris et assimilé peu à peu l'ensemble des équivalences données par convention comme fixes entre signifié et signifiant acoustique, comme entre signe et référent. Le langage a sa propre manière d'organiser les signifiants linguistiques dans l'ensemble des règles de la syntaxe et cette organisation diffère selon les langues. Chaque langue est un code dont la rigueur n'est soutenue que par l'échec de la communication intersubjective. Il s'agit d'un ordre social - porté par le groupe des locuteurs d'une même langue - auquel l'individu doit se soumettre pour l'utiliser, c'est bien une « contrainte », un fait social au sens de Durkheim (Durkheim, 2013).

conscientes en mettant en œuvre les processus secondaires. Le «Je» renvoie à une personne singulière qui se pose comme sujet de l'énonciation à travers le langage qu'il «actualise» (Benveniste, 1966) en affirmant un rapport au monde et une inscription dans un ordre généalogique et social. L'expression dans le langage par la transposition de la symbolisation donne une nouvelle dimension à l'appareil psychique, puisqu'il peut y faire exister sous une forme socialisée une partie de son travail intérieur d'assimilation de la réalité. Il ouvre la possibilité de modifier les liens entre affects et représentations ou objets en les réorientant par l'activité d'élaboration, effectuée seul ou en prenant appui sur autrui, et soutient le processus de sublimation, qui peut être définie comme l'utilisation de l'énergie pulsionnelle à des fins différentes que celle qui s'imposeraient par le processus primaire. En tant que symbole, les mots restent les représentants des objets internes, en lien avec les affects et les signifiants de démarcation inconscients. Le travail du psychisme effectué dans la parole agit sur la chaîne des liens qui unissent les contenus inconscients aux contenus conscients et parlés à travers la barrière du refoulement et celle du saut du langage. C'est en ce sens que l'élaboration est entendue comme travail de la «pensée» en psychanalyse.

Le système digital du langage apporte toute sa puissance à la connaissance, comme nous l'avons vu dans le chapitre sur les formes de la connaissance, et en particulier par l'explicitation, qui comprend un travail de symbolisation qui fait se rencontrer et s'articuler les deux ordres de signifiants de démarcation et linguistiques. Mais la psychanalyse nous indique que ce travail de connaissance que nous comprenons comme lié à l'exploration du monde objectivé de la réalité extérieure, est en fait toujours redoublé par un travail des signifiants inconscients, d'où provient en dernier ressort l'énergie qui mobilise les capacités du sujet. On a donc affaire dans une perspective clinique à une connaissance impliquée, qui inclut dans la recherche la question de la place du sujet au sein de la réalité, face à ses objets et situations. Il s'oppose ainsi à «connaissance» au sens classique défini ci-dessus, mais il permet aussi de l'approfondir. Je définirai ainsi ces deux termes comme étant liés dans une perspective clinique : la connaissance - de l'objet - ne peut se passer de la pensée, elle suppose même toujours une élaboration. Pensée et connaissance au sens classique sont ainsi deux faces d'un même processus : la pensée se rapportant au pôle du sujet et la connaissance se rapportant à l'objet dans la relation qui s'établit comme «connaissance» au sens plein. Il y a bien sûr une différence entre le travail de pensée qui vise les formations de l'inconscient dans un but thérapeutique et le travail de la connaissance centré sur les propriétés d'un objet dans une visée de transformation, mais l'un comme l'autre en tant qu'activité psychique mettent en œuvre l'articulation des processus primaires et secondaires, l'articulation entre signifiants de démarcation et signifiants linguistiques, et par là l'activation des liens entre significations conscientes et inconscientes. Maintenant que les registres en ont été établis, il s'agit de mieux saisir les logiques de leur articulation.

5. L'articulation des pensées et les formes de la connaissance

Je voudrais maintenant confronter deux lectures de l'articulation des pensées qui déterminent la dynamique de la connaissance vue par la clinique qui me paraissent complémentaires parce qu'issues de traditions différentes de la psychanalyse. Toutes les deux ont contribué à éclairer les processus de la connaissance, dans leur origine, leur condition de possibilité et leurs formes caractéristiques. Rosolato, à la suite de l'enseignement lacanien centré sur les signifiants, montre que deux processus sont en jeu dans la pensée qui peuvent être décrits par les figures rhétorique du discours : la métonymie et la métaphore. L'avancée par rapport à Lacan étant d'étendre ces deux types d'enchaînements aux signifiants de démarcation. Avec Bion, il s'agit de montrer la manière dont les signifiants s'articulent dans la formation réciproque des «pensées» et de «l'appareil à penser les pensées». Ainsi, les deux types d'articulation que proposent ces auteurs sont complémentaires en ce qu'ils proposent pour l'un, une logique d'«enchaînement», le discours étant une chaîne de signifiants (Rosolato), et pour l'autre une logique d'«emboîtement» (Bion).

Comme précédemment il faut rappeler que ces théorisations sont issues d'observations dans le travail thérapeutique et contribuent à l'étude des pathologies psychiques. Ce n'est pas cet aspect qui sera développé, mais bien ce qui peut en être retiré pour éclairer le fonctionnement «non pathologique» des processus de connaissance.

L'oscillation métaphoro-métonymique

Ce qui a été décrit ci-dessus montre avant tout une juxtaposition entre deux ordres de réalités, étroitement imbriqués bien qu'hétérogènes qui fait du symbole linguistique la finalité du processus de symbolisation. Or Rosolato a développé une distinction pour décrire les processus de pensée qui ont une influence importante sur la connaissance et ses formes : il distingue les processus de pensée métonymique et métaphorique, qui eux-mêmes alternent dans l'activité de pensée du sujet dans ce qu'il nomme l'«oscillation métaphoro-métonymique»²³⁹. Pour saisir le sens de cette expression, il convient de préciser la manière dont l'auteur entend chacun de ces termes.

La métonymie est donc une figure de rhétorique qui joue sur la capacité de lier deux signifiants par une relation de continuité, ou de contact²⁴⁰. Pour Rosolato, la métonymie rassemble toutes les figures

²³⁹ Le concept et l'utilisation de cette opposition apparaît chez Rosolato dès son premier recueil *Essais sur le symbolique* (Rosolato, 1969), dans l'analyse du rapport aux objets esthétiques, et dans une étude sur le fétichisme et se poursuit jusque dans ses derniers recueils d'article (*Éléments de l'interprétation*) : la manière dont joue cette opposition comme formant des figures fondamentales de l'activité de pensée est également un lieu de manifestation psychopathologique.

²⁴⁰ On peut ainsi nommer le tout par la partie selon l'exemple classique (une voile pour le navire), mais aussi entre contenant et contenu : « boire un verre », qu'on peut étendre aux relations de causalité, ou de lien qui manifeste une identité ou une similitude qui peut aller jusqu'au renversement (*op.cit.*, p.102).

de la tension de la pensée vers la cohérence, comme une forme de résistance au «manque d'être», au hiatus. C'est la définition qui rassemble suffisamment de traits de l'objet pour que l'esprit éprouve le sentiment d'une saisie, c'est aussi l'enchaînement logique du raisonnement, le lien entre une évidence sensible et un énoncé. Elle est donc une manière de lier signifiants linguistiques et signifiants de démarcation en récusant leur hétérogénéité : pour que le raisonnement soit juste, il faut que le mot soit au plus près de la chose, la métonymie assure la délimitation de la connotation des mots. La démarche scientifique dans ses différents moments relève donc de l'enchaînement métonymique des signifiants. Elle «exclut», indique Rosolato : «1) Les formations de l'inconscient (...), 2) le sujet (...), 3) la participation affective (...), 4) et pour résumer le tout, la libre circulation de la métaphore» (Rosolato, 1985, p. 104). En ce sens dans la pensée métonymique, « ce sont les « objets» qui sont à connaître et à conquérir. Cette dominance de la « réalité», de l'objet, de l'empirisme, marque profondément toute la pensée ; l'information, sa quantification, domine la relation humaine ; le pouvoir «pratique» sur les choses également. Il en résulte une méfiance à l'égard du langage et des représentations qui ne sont que les reflets des objets». (*op.cit.*, p. 105).

Même si Rosolato précise bien que le discours métonymique ne s'identifie pas au processus secondaire, on peut néanmoins dire qu'il en est un horizon, et réalise en quelque sorte un idéal d'une pensée parfaitement adaptée au monde des choses, jusqu'à en évacuer complètement le désir ou à l'identifier strictement à la maîtrise de l'environnement. Le discours métonymique atteint ses propres limites dans un discours clos sur lui-même, parfaitement articulé, mais qui finit par ne renvoyer qu'à lui-même comme une totalité exclusive, jusqu'à perdre le contact avec la réalité qu'aucun discours ou aucun système de signe ne peut en fin de compte contenir²⁴¹.

Schématiquement, si la métonymie est une tension vers le même, la métaphore opère en sens inverse, en introduisant de l'altérité dans la chaîne des signifiants. Elle utilise la tension provoquée par le rapprochement d'éléments hétérogènes. Elle n'est pas une comparaison au sens où la comparaison utilise le rapprochement dans une visée de précision et de délimitation du sens qui relève encore de la visée métonymique, au sens où le même l'emporte sur l'autre. La métaphore utilise une analogie créant une faille dans le sens initial et en ouvrant sur un autre sens qui n'est pas représenté. Rosolato indique que l'effet de non-sens est essentiel à la métaphore. Le sujet bute sur une non-équivalence et doit remplir l'espace soudain ouvert dans l'enchaînement des signifiants.

²⁴¹ Il y a un champ de la spéculation métonymique, celui du langage parfait comme la Caractéristique universelle de Leibniz (Leibniz, 2001) qui restitue l'adéquation du signe au référent, ou du système logique dont tout se déduirait à partir d'un premier énoncé, qui se heurte aux paradoxes de l'infini : la description du monde doit-elle en faire partie ? jusqu'au fameux (mais pour ma part inaccessible) théorème de Gödel qui démontrerait l'impossible clôture d'un système logique sur lui-même et mettrait en tout cas en crise ce qu'on pourrait appeler l'idéal métonymique.

Le symbole est d'essence métaphorique parce qu'il est capable d'une multiplicité de sens par le jeu des connotations. Celle-ci désigne bien le pouvoir d'évocation qui ouvre sur la singularité du sujet interprétant qui lui donne «une charge de sens personnelle, de connotation qui se donne comme inépuisable» (*op.cit.*, p.107), au contraire de la métonymie qui tend à l'exclure dans la construction de l'univocité du sens. Du point de vue psychanalytique, la métaphore est «rupture du système de cohérence» qui remet au centre du processus d'enchaînement des signifiants ce qui en était exclu par la pensée métonymique : le sujet, l'affect, l'inconscient. Relève donc du champ métaphorique «le rêve, le lapsus, le mot d'esprit, mais aussi le symptôme hystérique» (*op.cit.*, p. 108), mais surtout, c'est le ressort de l'association libre, qui vise à briser la cohérence de l'organisation des signifiants par les processus secondaires et à permettre aux liens d'apparaître selon la circulation du processus primaire. Celle-ci ne peut être dite «libre» mais plutôt «libérée» pour faire apparaître les liens tels qu'ils se sont formés dans l'inconscient du sujet et la nécessité qui constitue sa singularité pathologique ou non. Là où la métonymie excluait le manque et l'incapacité du langage à saisir les infinies nuances de la réalité «analogique», la métaphore lui donne une existence et une forme paradoxale en l'indiquant à partir du non-sens, de la rupture.

C'est ainsi que la métaphore peut désigner l'inconnu, un contenu toujours à venir, dont le sens est de pointer vers une réserve de sens. La métaphore joue donc particulièrement dans le champ des signifiants linguistiques dont le caractère de convention, d'arbitraire comprend la rupture avec la représentation, formant une réserve de non-sens qui apparaît dans la langue étrangère ou dans l'incompréhension entre deux locuteurs. Elle est transposée en retour dans le champ des signifiants de démarcation, dans l'œuvre d'art par exemple, où une représentation «matérielle» fonctionne comme métaphore : un paysage devient un état d'âme, une association de couleur dans un tableau abstrait est investi d'une émotion parce qu'il vient figurer un insaisissable du sujet lui-même. On touche donc aussi aux limites de la métaphore qui, parce qu'elle renvoie à la singularité, à la divergence de sens, peut constituer une limite à la communication.

La métaphore n'apparaît donc que dans un discours métonymique, centré sur la restitution de la réalité et des liens qui s'imposent au sujet, et inversement, l'usage métonymique du discours peut être compris comme une tentative de refouler en permanence la faille qui peut devenir à tout moment une métaphorisation. On peut paraphraser l'opposition entre prescrit et réel telle qu'elle a été développée dans l'analyse du travail : un monde qui exclut la métaphore est invivable, un monde qui exclut la métonymie est impossible. Le sujet individuel - et collectif - pense au cœur d'un mouvement que Rosolato nomme «l'oscillation métaphoro-métonymique», qui désigne bien la complémentarité et l'alternance de ces processus d'enchaînement des signifiants, entre effort de cohérence et maintien d'une ouverture sur l'inconnu qui permet au désir et au monde dans lequel il peut chercher à se

satisfaire d'exister de manière vivante. On voit que la connaissance humaine se nourrit de ces deux types d'enchaînements, la pensée métonymique soutient la description, la démonstration, la systématisation et elle est par là indispensable à la saisie des processus réels et à la constitution d'un discours accessible à l'intersubjectivité ; la pensée métaphorique est celle de la découverte, du questionnement, du déplacement de perspective et du changement du paradigme, de l'impossible clôture sur soi du savoir, elle est l'aiguillon de la connaissance.

Mais l'opposition telle qu'elle a été tracée a aussi exprimé la tendance de l'enchaînement métonymique à exclure le sujet dans la connaissance. Pourtant on comprend bien que le sujet est aussi à l'œuvre dans la recherche de cohérence. On peut donc chercher à comprendre ce qu'il en est de cette part de l'activité subjective en s'appuyant sur l'approche de Bion. La métonymie cherche à contenir et à instituer un contenu, la métaphore montre la limite de ce contenant. Ce sont les termes qui permettent à Bion de décrire le développement de la pensée par une succession d'emboîtement qui éclaire l'activité de connaissance et ses conditions d'une manière originale, qui a été ensuite développée par l'approche des «enveloppes psychiques» avec Didier Anzieu (Anzieu, 1992).

La dialectique du contenant et du contenu

Bion développe un modèle du développement de la pensée original, où il cherche à identifier des «éléments de psychanalyse» susceptibles de fournir un appui à la conduite de la thérapie et de guider «l'attention et l'interprétation». Il partage avec Freud l'idée que «l'activité de pensée est ici un développement imposé à la psyché sous la pression des pensées, et non le contraire» (Bion, 2001, p.126). Si l'on reprend le vocabulaire de Rosolato, Bion définit des «signifiants de démarcation psychanalytiques». Mais son apport est bien plus large notamment parce qu'il est le premier à proposer un modèle qui intègre les différentes formes de la pensée identifiées par la psychanalyse comme par la philosophie, l'art ou la science. Bion a formalisé ce modèle dans ce qu'il a appelé «la grille», inscrite au début de tous ses livres à partir de l'ouvrage *Éléments de psychanalyse* (Bion, 1963)²⁴². La «Grille» est ainsi une sorte d'échelle de Jacob de la pensée des premiers éléments reçus par le psychisme jusqu'aux formes les plus abstraites et les plus logiques («systèmes déductifs» et «calcul algébrique»), en passant par le rêve et le mythe. Elle offre une compréhension de l'activité psychique qui se trouve à la base de toute activité de connaissance²⁴³.

²⁴² Il s'agit du deuxième volume de sa trilogie de la pensée, qui est précédé de *Aux sources de l'expérience* (1962) et suivi de *Transformations* (1965).

²⁴³ Le langage que Bion utilise, et volontairement évité ici dans un premier temps, est marqué par une recherche de scientificité et de synthèse des acquis psychanalytiques. Castel, dans sa Postface à *La preuve* souligne que la Grille est une synthèse de Freud et de Klein (Bion, 2007). Elle se caractérise par une grande abstraction dans les expressions, qui cherche à la fois à délimiter autant que possible le halo connotatif et tend vers une symbolisation mathématique, et d'autre part un souci de préserver le plus grand champ de concrétisation

Ce qu'on peut nommer la dialectique «contenant-contenu» est posée dès le départ de l'activité de pensée et que Bion propose comme une manière de reformuler et de généraliser le concept d'identification projective de Mélanie Klein. La théorie de la pensée de Bion montre la croissance de l'appareil psychique comme un processus où l'individu est inclus dans un groupe ou une dyade, mère-enfant ou analysant-analyste, et non des stades de développement que l'on peut observer sur l'individu seul²⁴⁴. La première relation contenant-contenu apparaît quand le nourrisson rejette les peurs et les insatisfactions qu'il ne peut lui-même traiter et contenir. Ce qui déborde les capacités psychiques du nourrisson est projeté par identification dans la mère qui elle reprend et traite les émotions par son appareil psychique plus développé - elle sait que l'insatisfaction ne durera pas par exemple, elle s'identifie et prend en charge le mal-être du bébé en le rassurant, en l'enveloppant par son corps et sa voix²⁴⁵. Ainsi, l'autre, la mère dans le premier stade de l'identification projective, joue un rôle clé qui est prolongé par l'ensemble des formations de pensées déjà présentes dans les groupes sociaux.

Le processus de rencontre entre contenant et contenu comprend deux dimensions : une dimension affective, «le contenant et le contenu sont susceptibles d'être conjoints et pénétrés par l'émotion» et «subissent ce type de transformation que l'on appelle croissance» ; et une dimension de connaissance «il s'ensuit une abstraction, que je qualifierai de commensale», par quoi Bion désigne un «bénéfice réciproque», «source de croissance mentale» pour la mère et pour le nourrisson, selon l'exemple de la première relation psychique. Ce complexe contenu-contenant est réintrojecté par le nourrisson et forme le noyau de son appareil psychique. Nous avons là les principaux éléments de ce qu'on pourrait appeler la cellule de base de la connaissance comme conjonction de deux éléments dans une relation de contenance. Le lien entre connaissance et émotion décide du sens du processus, l'effet de croissance lié à une émotion positive se traduit par la constitution de l'appareil psychique et par la production d'un nouvel élément, l'abstraction, qui figure le lien entre contenu et contenant, et vient s'ajouter à l'appareil psychique comme un contenu nouveau²⁴⁶. Il y a bien codéveloppement entre pensée et connaissance.

possible pour qualifier des événements ou des faits. Bion s'exprime souvent sur son projet, notamment au début des *Éléments de psychanalyse* (Bion, 1963).

²⁴⁴ Rappelons que cette théorie est d'abord un « appareil à penser » pour le psychanalyste, un moyen d'orienter son écoute et de situer les « pensées » de l'analysant. Comme le souligne Castel, la grille est doublée d'une « anti-grille » qui rassemble les échecs dans la croissance et génère les pathologies de la pensée sur lesquelles Bion travaille avec ses patients psychotiques. L'« appareil à penser les pensées » est doublé d'un appareil qui expulse, projette hors du psychisme les pensées « impensables » selon les processus décrit ci-dessus.

²⁴⁵ « De cette théorie, je tirerai, pour m'en servir comme modèle, l'idée d'un contenant dans lequel un objet est projeté et l'idée d'un objet qui peut être projeté dans le contenant, objet que je désignerai du terme de contenu » (Bion, 1996, p.110).

²⁴⁶ Si on poursuit ce que Bion propose comme un point de vue génétique sur le processus de croissance de l'appareil psychique dans l'activité de pensée, on arrive à une autre configuration de la dialectique du contenant et du contenu, représentés respectivement par les symboles ♀ et ♂, mais que nous n'utiliserons pas pour plus de

Les premières abstractions produites par la rencontre contenant-contenu font émerger l'objet «sein» lié à un affect de plaisir. Cette conjonction d'affect et de connaissance s'inscrit dans la mémoire et donne lieu à une attente qui ouvre une nouvelle dimension de la dialectique contenant-contenu. L'abstraction, ce nouveau contenu, devient lui-même un contenant potentiel pour ce que Bion appelle une «réalisation», c'est-à-dire l'union d'une préconception et des données des sens qui correspondent à l'objet préconçu et qui apporte une satisfaction similaire à l'expérience précédente, comme conjonction d'un contenant et d'un contenu adéquat. «L'union d'une pré-conception et d'une réalisation donne naissance à une conception» (Bion, 1979, p.29). Bion distingue le concept comme «conceptions ou pensées dénommées, donc fixées», et introduit donc à ce niveau le passage au langage. Les catégories suivantes sont «le système scientifique déductif», «qui désigne une combinaison de concepts au sein d'hypothèses ou de systèmes d'hypothèses par laquelle les concepts sont liés entre eux» (*op.cit*, p.29-30). Bion souligne que la liaison des concepts dans un système déductif ajoute de la signification à ceux-ci et les renforce. Le concept de «système scientifique déductif» s'étend aux constructions les plus complexes à propos des objets de toute recherche scientifique, mais il prend pour Bion une extension beaucoup plus large qui s'étend à toute enquête comme le montre un des seuls exemples qu'il en donne²⁴⁷. Le dernier niveau est «le calcul algébrique» qui représente un système déductif. Il représente le degré d'abstraction le plus élevé, comme combinaison de variables articulés par des règles logiques.

Ce qu'il faut noter ici c'est que l'activité de pensée se prolonge dans les systèmes de symbolisation qui s'intègrent pleinement à l'activité psychique. Le point de départ et la recherche des «objets psychanalytiques» ouvre la compréhension d'une théorie qui trouve ses réalisations au-delà du seul domaine de la psychanalyse qui est centré sur l'activité psychique de connaissance quel que soit le domaine. C'est en cela que l'approche de Bion se différencie fortement de celle de ses prédécesseurs et qu'elle est intéressante pour montrer que l'activité de connaissance entendue couramment comme traitement cognitif appliqué à des objets de la réalité externe prend sa naissance dans l'activité de penser qui se déploie en même temps que la constitution de l'appareil psychique, qu'elle est intégrée à cette activité dans la mesure où elle est un rapport à l'environnement, et qu'elle est «doublée» par l'activité de pensée inconsciente²⁴⁸.

clarté. Elsa Schmid-Kitsikis fait le choix inverse dans son ouvrage de présentation en écrivant en toutes lettres « signe du masculin » et « signe du féminin » (Schmid-Kitsikis, 2009).

²⁴⁷ Il s'agit du lien que fait l'enfant entre le mot « Papa » qui est « le nom d'une hypothèse » en tant qu'énoncé selon lequel certains éléments sont « constamment conjoints », soit entre le mot et le phénomène, la manifestation dudit Papa, qui sous-entend que tout homme n'est pas « Papa ». L'hypothèse première peut être abandonnée et révisée ou « devenir un système d'hypothèses, un système scientifique déductif. Les expériences se poursuivent et le système déductif nommé « Papa » devient de plus en plus complexe. » (Bion, 1996, p. 86-87).

²⁴⁸ Il apparaît ainsi que la maîtrise des processus secondaires incarnés dans l'activité discursive et logique suppose une maturation progressive de la capacité de penser comme « croissance » et qu'elle est intrinsèquement liée à des vécus affectifs qui orientent et sanctionnent ses développements.

L'appareil psychique, s'il gagne peu à peu en autonomie au fur et à mesure que se déploie l'expérience du sujet, reste «branché» sur autrui et sur la possibilité d'introjecter des morceaux d'appareil à penser les pensées comme union d'un contenant et d'un contenu. Cela indique aussi une logique d'apprentissage et d'appropriation : les conceptions reçues d'autrui - comme produit d'une succession d'union entre une préconception et des réalisations - peuvent fonctionner telles quelles si les mêmes situations sont répétées pour le sujet, mais elle ne sont véritablement appropriées que si le sujet redécouvre leur caractère de préconception et assure lui-même le lien avec des réalisations. Il entre alors dans une appropriation transformatrice qui s'inscrit dans sa croissance propre.

La croissance correspond à une logique d'emboîtement entre contenant et contenu, où ces fonctions sont réversibles. Il n'y a de contenu pensable que s'il existe un contenant, mais un contenant peut devenir un contenu et vice-versa. C'est-à-dire qu'une conception, en tant que point d'arrivée d'une connaissance acquise comme lien établi et éprouvé entre préconception et réalisation, s'agrège à l'appareil à penser les pensées et devient elle-même un contenant. C'est ainsi que le savoir progresse pour l'individu : un point acquis devient un objet de questionnement et prend par là une forme de contenant pour de nouveaux contenus. Dans cette conception, tout objet (au sens psychanalytique) peut devenir un contenant à partir du moment où il entre dans un lien d'identification projective, comme c'est le cas par exemple de l'objet transitionnel mis en évidence par Winnicott. La catégorie de contenant doit être étendue aux choses et aux groupes à partir du moment où elles jouent un rôle dans ce mécanisme du fantasme dirigé de l'identification projective. Ces considérations sont très importantes pour comprendre les processus de transmission au travail en particulier.

Mais cette transformation ne s'effectue pas sans conditions. Dans son ouvrage plus tardif, *Réflexion faite* (Bion, 2001), Bion revient sur ce processus et il précise que les «pensées» au sens propre, concernent «l'union d'une préconception avec une frustration». Comme on l'a vu dans les développements de Freud l'absence de l'objet est l'événement qui oblige le nourrisson à développer son activité fantasmatique et peu à peu, à intégrer le principe de réalité, principalement sous la forme de la distinction entre un dedans et un dehors, et entre le Moi et l'objet comme objet existant pour lui-même. Bion reprend et cite ce passage de Freud, et conclut aussi que le sujet a le choix entre «la fuite et la modification», cette modification consiste dans le développement de l'appareil à penser les pensées²⁴⁹.

La croissance comme développement intégratif de l'appareil psychique s'appuie sur des moments que la tradition philosophique a identifiés comme des moments de la négativité, en particulier chez Hegel. Ce qui fait penser, c'est ce qui échappe à la «réalisation», à la conjonction adéquate entre pré-

²⁴⁹ « La capacité de tolérer la frustration permet ainsi à la psyché de développer une pensée comme moyen de rendre encore plus tolérable la frustration tolérée » (Bion, 2001, p.127).

conception et conception. Ici le contenant se révèle inadéquat, insuffisant à accueillir un nouveau contenu dans le schéma d'une réalisation - adéquation précédemment éprouvée. Le contenu met en crise la conception en tant que contenant. Il amène donc une forme de régression déceptive - que Bion rapporte à la «position dépressive» issue de la théorie de Klein et qui correspond à un état du Moi qui éprouve sa finitude et constate la perte de l'objet comme partie ou totalité. Le passage à une nouvelle étape de croissance suppose donc une régression apparente à un état antérieur : ce qu'on pensait assuré ne l'est plus ou plus autant qu'on le pensait²⁵⁰. La dimension «héroïque» de la légende scientifique est ainsi éclairée par la vision de Bion : on comprend mieux ce qu'il en coûte de perdre ses certitudes quand c'est le contenant et l'appareil à penser les pensées construit par une civilisation, qui sert de repère à toute une société, qu'on ébrèche et qui remet l'appareil psychique au moins pour un temps, face au vide²⁵¹. Des affects peuvent être rattachés à ces formes qui sont des états de la connaissance du sujet ou du groupe de sujets : la crise du contenant est génératrice d'angoisse, l'indication de son insuffisance par la métaphore laisse l'espoir qu'il peut être approché et relance le désir de connaissance.

D'une certaine manière, on peut réinterpréter l'opposition entre métonymie et métaphore proposée par Rosolato de ce point de vue. La métonymie est un mouvement de consolidation du rapport à la réalité, la métaphore indique au sein du contenant lui-même que quelque chose échappe et qui ne peut être approché que par approximation, par un saut du connu vers l'inconnu. La métaphore peut avoir deux usages : celui de nommer un indicible - dans l'écart entre les infinies nuances de l'éprouvé analogique et le langage digital - par delà la rupture du langage, il peut correspondre en ce sens à l'union éphémère d'une préconception et d'une réalisation comme tout autre acte de connaissance ; et celui de nommer une limite de la connaissance tout court, tout en donnant le sentiment d'une réalisation possible. La métaphore est dans le deuxième cas une forme de crise du savoir simultanément signifiée et contenue. La dimension métaphorique n'est pas évacuée par l'abstraction croissante, mais par l'usage qui est fait du symbole. Le système algébrique basé sur des nombres est à la fois le plus abstrait et le plus ouvert sur la diversité des éléments qu'il peut représenter. La dimension connotative qui est complètement évacuée pour permettre un calcul au sens d'une opération qui tient uniquement compte des propriétés mathématiques de l'objet sans se laisser détourner par des ambiguïtés de connotation comme c'est le cas pour le langage ordinaire, est en même temps une ouverture infinie, puisque le nombre peut tout représenter. Il n'exclut donc pas une utilisation «mythique» et une contribution à l'organisation de la pensée, comme le montre Rosolato

²⁵⁰ C'est au fond l'idée sous-jacente à la théorie de l'évolution des sciences de Popper et la clé de la spécificité de la rigueur scientifique, à savoir qu'une seule réalisation fautive de la théorie suffit à remettre celle-ci sur le métier et à évoluer (Popper, 1988). Les changements de paradigmes scientifiques mis en évidence par Kuhn relèvent aussi de cette progression par régression, quand un savoir redevient une croyance (Kuhn, 1991).

²⁵¹ On sait que Freud a tenu à s'inscrire dans cette lignée héroïque après Copernic et après Darwin.

qui décrit : «les configurations numériques à partir desquelles peuvent proliférer des métaphores, aussi bien dans une pensée mythologique que dans une élaboration théorique» en exposant les principales associations des nombres Un à Cinq dans la pensée chinoise, la mythologie grecque et la psychanalyse (Rosolato, 1985, p.164).

6. Conclusions

Ce parcours dans la théorisation psychanalytique de la connaissance permet de donner un cadre à une extension de la recherche sur l'activité du connaître au-delà du principe de rationalité dont le caractère restrictif s'est manifesté dans l'analyse de l'activité du travail. Elle s'étend en fait à toute activité humaine dans la mesure où le rapport à la réalité est en jeu. La réinscription de la connaissance comme activité psychique à l'intérieur du cadre de la pensée ouvre la possibilité de réintégrer les dimensions affectives du rapport à la réalité, et pose les bases d'une théorisation de l'apprentissage comme crise de croissance du psychisme. Là où les différents états du savoir sont donnés comme séparés, la théorie psychanalytique post-freudienne permet de réintroduire une compréhension processuelle entre ceux-ci. J'ai essayé de présenter les convergences et les complémentarités des principales théorisations de Bion et Rosolato²⁵² pour montrer que l'affect exprime véritablement un état du rapport entre les deux ordres de réalité interne et externe qui se trouvent par principe en tension pour le sujet, et qu'il doit tenter d'apaiser sinon de d'harmoniser. L'activité de connaissance est une modalité de ce rapport et l'affectivité qui l'exprime ne peut en aucun cas être mise hors jeu. Nous pencherons en définitive pour une formulation proche de Michel Henry qui voit dans l'affectivité la marque du rapport vivant du sujet au monde, le terrain ontologique au sens où il s'éprouve comme être, et qui innerve donc toute activité de représentation qui n'est consciente que parce qu'elle entre dans le cercle de l'auto-affection, celle-ci s'éprouvant comme tension cause de souffrance, «pathos» selon le terme du philosophe. Le fait qu'elle représente un rapport «second» à la réalité peut se lire également chez Freud dans la genèse même de l'appareil psychique. Cependant, là où le philosophe reste dans la démonstration de cette primauté en développant la radicalité de l'opposition ontologique entre affect et représentation au risque de créer un fossé infranchissable et quasi aporétique, Freud et les psychanalystes produisent une connaissance empirique et théorique de l'intrication de ces deux formes du rapport à la réalité.

La théorie psychanalytique amène aussi à souligner une phase de la connaissance qui est exclue par la théorisation philosophique à partir du moment où elle part de la distinction entre sujet et objet, où affect et représentation, chose et corps ne peuvent être distingués. Ce moment est essentiel à la

²⁵² J'ai seulement indiqué la théorie de Piera Aulagnier, qui recoupe largement celle de ces auteurs, avec son originalité propre qu'il faudrait développer dans une reprise plus large.

compréhension de l'activité subjectivante comme nous le verrons ci-dessous. Elle permet de souligner et de rappeler que la connaissance consciente exprimée sous forme verbale est toujours le produit d'une explicitation qui est une transposition-transformation entre deux états de la connaissance qui sont hétérogènes, mais qui n'empêche pas que du sens, de la signification soit présent dans des états pré-verbaux, pré-numériques selon les termes de Rosolato. J'y vois une conception qui permet de comprendre l'opposition des formes de savoirs et de resituer l'importance des évolutions du travail liées à l'explicitation dans la première partie.

Enfin, ces apports soulignent que la description du processus de pensée se fait à partir de l'individu, il ne peut s'expliquer qu'à partir de l'intersubjectivité et de la préexistence d'un « ordre social », porteur de significations au niveau des signifiants de démarcation analogiques comme au niveau des signifiants linguistiques numériques. La socialisation s'effectue par la transmission de ces signifiants qui imprègnent la pratique, et cet ensemble s'offre comme un système de « préconceptions » qui soutient le sujet social dans son travail de subjectivation. C'est sur cette base que ces théorisations peuvent s'intégrer pour étayer la compréhension des processus de transmission qui se jouent sur ces différents niveaux de la connaissance.

L'articulation entre sociologie et conceptions psychanalytiques n'est pas nouvelle, mais elle reste contestée, et peu développée sur le champ spécifique de la connaissance. Dans le champ de la sociologie de la connaissance, c'est chez Mannheim que j'ai trouvé l'approche la plus cohérente pour effectuer ce rapprochement. Je présente d'abord une lecture de ses liens en tant que sociologue de la connaissance avec la psychanalyse sous un angle historique qui n'a, à ma connaissance, pas été développé, avant de présenter sa théorie de la « connaissance conjonctive ».

Chapitre 3 : Karl Mannheim et la psychanalyse

1. Karl Mannheim sociologue clinicien ?

La psychanalyse, référence ignorée d'une œuvre mal connue

Karl Mannheim (1893-1947) est d'abord connu comme un des fondateurs de la sociologie de la connaissance, auteur d'*Idéologie et Utopie* écrit en 1929 (Mannheim, 2006), et à ce titre reconnu principalement par la sociologie politique, ou comme sociologue des générations avec son ouvrage *Le problème des générations* écrit en 1928 (Mannheim, 1990). C'est dans cette perspective que je me suis intéressé à son œuvre, en particulier pour l'originalité de sa conception d'une connaissance liée à l'inscription de l'individu dans un groupe social. Si le principe en est connu depuis Marx, la conception qui fonde la sociologie de la connaissance de Mannheim est trop souvent recouverte sous le leitmotiv de « la pensée liée à l'être » (*die Seinsgebundenheit des Denkens*), qui critique le postulat positiviste d'une connaissance réduite à la représentation et indépendante des conditions historiques et matérielles. Pour caractériser la pensée de Mannheim, on remonte souvent à différentes influences : Marx et Lukacs du côté du marxisme, Dilthey, Simmel et Weber en particulier dans la sociologie allemande, la phénoménologie de Husserl et Heidegger, mais surtout de Scheler, et parfois une influence bergsonienne. Le projet de sa sociologie de la connaissance est fortement ancré dans la question politique, en particulier dans ses recherches sur le conservatisme et sur les figures de l'idéologie et de l'utopie. Il s'agit bien pour lui d'établir aussi un diagnostic des antagonismes sociaux à travers les visions du monde que ceux-ci véhiculent, et d'expliquer ces mouvements de la « pensée collective », la culture, les idéologies, en reconstituant les configurations sociales actuelles des groupes sociaux qui les portent, et en établissant leur généalogie historiques. D'autre part, dans la seconde partie de son œuvre, après l'avènement du nazisme, il s'est consacré à la réflexion sur le renforcement de la démocratie et aux enjeux de l'éducation dans ce sens. La sociologie, comme science en devenir et savoir de la modernité réflexive, lui apparaissait comme la discipline pertinente pour ces buts. Elle constitue d'ailleurs un intérêt constant à ce titre, et sous-tend sa théorie contestée des « élites sans attaches sociales ». Il restitue les éléments de sa genèse historique comme mode de pensée, et en propose un diagnostic en 1929 : *La problématique de la sociologie en Allemagne* (Mannheim, 1964), qu'il complètera en 1934, comme il s'intéresse à la sociologie américaine (1932). Mais quelle sociologie ? C'est cela qu'il me semble possible d'éclairer pour comprendre la cohérence d'ensemble de son œuvre, que je ne situerai pas autour d'un objet particulier, puisqu'à côté des sujets mentionnés, il

produit aussi des écrits sur *La concurrence dans le domaine de l'esprit* (1929) (Mannheim, 2001), sur *L'essence et la signification de la volonté de succès économique* (1930) (Mannheim, 1964). C'est sa démarche qui constitue son originalité et l'objet de ses élaborations, celle d'une attention ou d'un point de vue sur la société centré sur la compréhension de ses processus, de sa dynamique, mettant toujours en évidence que les conduites sociales doivent être mises en rapport avec la dialectique entre « ce que les gens vivent » et « ce que les gens pensent ». Or cette démarche inclut un regard qu'on peut qualifier de « psycho-social », basé sur une compréhension existentielle du lien du sujet aux situations sociales dans lesquelles il est immergé, regard qui met au premier plan la manière dont les sujets sociaux sont affectés par ces situations. Mannheim produit une théorisation très précise de cette compréhension sous l'appellation de « connaissance conjonctive » en 1924.

Pour étayer cette lecture de son œuvre, je voudrais mettre en évidence le rôle déterminant de la psychanalyse dans l'élaboration de sa sociologie. Cette référence n'est pas reconnue ni explorée par les sociologues, ou très marginalement. Pourtant, la sociologie de Karl Mannheim est une des premières à reconnaître l'apport de la psychanalyse dans la compréhension des phénomènes sociaux et à la mobiliser pour penser la transformation de la société. Elle n'apparaît cependant explicitement que dans la dernière partie de son œuvre, consacrée à « la planification démocratique » qui est fortement déconsidérée en France. Cette « troisième voie » le fait rejeter à la fois par les libéraux qu'effraie toute idée de planification sociale et par les marxistes que l'engagement dans la guerre froide éloignait plus que jamais de tout compromis avec les valeurs du libéralisme politique de la société bourgeoise. Plus récemment, Kupiec évoque incidemment dans une note un lien particulier de Mannheim à la psychanalyse par le fait que sa femme est devenue psychanalyste et qu'elle a travaillé avec Anna Freud en Angleterre²⁵³, mais sans développer. Il faut se référer à un article d'un psychothérapeute anglais paru en 2003 pour voir retracer les liens de Mannheim à la psychanalyse qu'il fait remonter à son séjour à Francfort (Winship, 2003), et rappeler que Foulkes, une des références de la psychothérapie de groupe, lui attribue la paternité de l'expression « groupe-analyse ». Etudiant la réception - il faudrait dire plutôt la non-réception - de la psychanalyse dans la sociologie allemande avant 1940, Brauns, dans le sous-chapitre qu'il consacre à Mannheim, présente un texte écrit par ce dernier en 1935 (Brauns, 1981, p.99-100) qu'il commente ainsi : « Dans cette présentation très fine de la psychanalyse et de son développement de Freud jusqu'à Reich et Fromm, Mannheim s'attache à présenter la psychanalyse sans préjugés - comme aucun auteur avant lui - dans son contexte historique. » (trad. DF). L'auteur poursuit en précisant que Mannheim n'aurait pas cependant pas repris à son compte les concepts de la psychanalyse « comme d'autres théoriciens », mais que son

²⁵³ « Cette indication n'est peut-être pas sans intérêt si l'on se souvient qu'après avoir quitté l'Allemagne, Karl Mannheim s'est intéressé à la socio-analyse et que son épouse est fréquemment présentée comme sa collaboratrice ». (Kupiec, 2006, p.34).

intérêt pour celle-ci est resté « purement instrumental », la considérant en tant que « thérapie et technique d'adaptation restant à améliorer pour la transformation de l'homme dans le cadre d'une société planifiée ». Il reste que « sa propre position par rapport à la psychanalyse en tant que théorie et méthode est restée dans l'ombre ». Ce mystère ou cette indécision rend bien compte de ce qu'on peut ressentir à la lecture de l'œuvre de Mannheim. D'abord la référence à la psychanalyse est très discrète dans la première partie de l'œuvre jusqu'à *Idéologie et Utopie*, ensuite, quand la référence devient explicite, on assiste à un débat : Mannheim semble toujours s'efforcer de prendre ses distances en tant que sociologue vis-à-vis de la psychanalyse, cependant il met ses concepts de plus en plus au centre de sa sociologie qui finit par s'apparenter à une « sociologie clinique ». En effet, il cherche d'une part, à caractériser les évolutions de l'intériorité psychique au regard de la dimension « sociale-historique », et il s'appuie d'autre part, sur la compréhension psychanalytique du changement pour penser l'intervention dans les processus sociaux afin d'influencer le devenir de la société. La compréhension de la dynamique des « structures du penser » qu'il a toujours cherché à observer même si l'expression n'est pas de lui, se renforce des apports de la psychanalyse et du caractère qui s'avère incontournable de la prise en compte de l'inconscient.

Ainsi, ouvrir la question de la place de la psychanalyse dans l'œuvre de Karl Mannheim offre une perspective de compréhension du développement de sa pensée, et permet de mieux comprendre l'articulation entre l'élaboration de la sociologie de la connaissance et l'effort de consolidation de la démocratie, là où la plupart des commentateurs voient une rupture et valorisent surtout l'originalité du penseur d'*Idéologie et Utopie*. Il y a là une méconnaissance du lien qui existe entre les développements de la sociologie de la connaissance des années vingt et les principes théoriques qui sous-tendent la période de la « planification démocratique ». Je fais l'hypothèse que chez Mannheim, la référence à la psychanalyse qui apparaît relativement tardivement, a un double statut : celui de référence explicite, comme une psychologie qui permet de décrire l'intériorité psychique tout en restant limitée par son manque d'ouverture sur le fait social, et celui de référence implicite, où elle joue un rôle beaucoup plus important, comme grille de lecture globale de la dynamique des forces « spirituelles »²⁵⁴ et du rôle du « sociologue de la connaissance » dans la société.

Une contribution à la généalogie du courant clinique en sciences sociales

La question de la place de la psychanalyse dans l'œuvre de Mannheim, au-delà d'une étude interne de sa pensée, mérite également l'attention parce qu'elle s'inscrit dans l'histoire des rapports entre

²⁵⁴ Pour traduire l'allemand « geistig », qui rassemble les dimensions psychiques et intellectuelles.

sociologie et psychanalyse. Si la sociologie se construit explicitement contre la psychologie en France, ce n'est pas le cas en Allemagne, notamment par l'influence de la réflexion de Dilthey sur la spécificité des « sciences de l'esprit » comme construction de sens relevant d'abord de la science psychologique. Mais de la psychologie de Dilthey à la psychanalyse, il y a un pas à franchir, qui est rien moins que celui de la prise en compte de l'hypothèse de l'inconscient tel que Freud le définit : comme une instance intrinsèquement conflictuelle mettant aux prises les exigences de la vie sociale et les pulsions dont les manifestations échappent largement au contrôle de la perception consciente mais également de la raison et de la volonté. Même mieux disposés vis-à-vis de la psychologie parce qu'attentifs au sens donné à leur action par les sujets sociaux, comme chez Max Weber, la première génération des sociologues allemands ne s'intéressera que de loin ou avec méfiance à la psychanalyse. Mannheim fait partie de la deuxième génération des sociologues allemands. Il faut le considérer comme un acteur de la réception de la psychanalyse dans la sociologie, même si, encore une fois, il n'a pas été considéré dans cette perspective par les sociologues même spécialistes comme Kettler et Meja qui se sont pourtant consacrés à un travail de fond d'édition et de commentaire de ses œuvres (Kettler, Meja, & Stehr, 1987)²⁵⁵. La réception de la psychanalyse en sociologie par Mannheim doit être comparée avec celle de ses collègues, voisins à l'Université de Francfort, (et critiques) de l'*Institut für Sozialforschung*, pour qui la psychanalyse est une grille de lecture complémentaire de la conception marxiste visant à mettre au jour les processus de domination dans une société considérée d'abord comme étant structurée par la lutte des classes. Mannheim lui aussi fait de la psychanalyse un instrument critique, mais ce qui différencie son rapport à la psychanalyse de celui de la première Ecole de Francfort, c'est l'investissement de son potentiel dans le changement social, au travers de ses recherches sur l'éducation et la planification démocratique. La reprise sociologique de la psychanalyse par Karl Mannheim rejoint plutôt les orientations contemporaines dans leur volonté d'élargir l'explication sociologique pour y intégrer la composante psychique en l'appréhendant au niveau de ses manifestations individuelles autant que collectives²⁵⁶. Ce rapprochement avec le courant clinique en sciences sociales peut être poussé plus loin, et contribuer à une généalogie rétrospective où c'est le successeur qui a l'initiative de sa filiation. Il s'agit ici de montrer en quoi Mannheim fait partie des précurseurs d'une analyse sociale qui prend en compte les dimensions du psychique et du social, mais aussi dans quelle mesure il est parmi les premiers à penser la sociologie comme support d'intervention sociale. Cependant, Mannheim n'est pas reconnu dans ce courant²⁵⁷. Il s'agit donc ici aussi de

²⁵⁵ Les barrières culturelles et disciplinaires internes aux sciences sociales seraient aussi tenaces chez les sociologues anglo-saxons...

²⁵⁶ voir par exemple (Enriquez, 1983), (Farrugia, 1993), (De Gaulejac, 1987), (De Gaulejac, Hanique et Roche, 2012).

²⁵⁷ il n'apparaît jamais dans la généalogie des fondateurs de la psychosociologie ou de la sociologie clinique, comme en témoigne son absence dans le pourtant très éclectique *Vocabulaire de Psychosociologie* (2012).

reconsidérer la place de Mannheim dans une généalogie potentielle de la sociologie clinique, qui reste à faire exister, et qui pourrait, c'est en tout cas mon intention, venir après-coup féconder l'approche clinique en sciences sociales et humaines. Son œuvre envisagée sous l'angle du rapport à la psychanalyse, comme son parcours, me paraissent pouvoir éclairer la question de la référence clinique dans la démarche psychosociologique ou de la sociologie clinique actuelle : à quelles conditions la psychanalyse peut-elle constituer une référence dans l'analyse sociale ? A quelle place est-elle convoquée quand elle est mobilisée ?

Approche méthodologique

La présentation de Mannheim comme « sociologue clinicien » suppose, en application de sa propre théorie de l'ancrage social de la pensée, de reconstituer le rapport à la psychanalyse dans les différentes phases de son parcours biographique et de son œuvre. La démarche qui sous-tend cette exploration s'appuie sur trois niveaux de considération : d'une part le lien de la pensée à la trajectoire biographique, à l'histoire du « sujet de pensée » Karl Mannheim, et au contexte de ses influences intellectuelles ; d'autre part la prise en considération plus systématique de la pensée théorique de l'auteur pour voir la manière dont la psychanalyse s'y intègre, et enfin, la prise en compte de la dynamique de sa pensée, son évolution. Ainsi, conformément au projet même de la sociologie de la connaissance, je m'intéresse d'abord à la manière dont l'œuvre est « ancrée dans l'être » et s'enracine dans un contexte historico-biographique : en quoi le contexte dans lequel a vécu Mannheim a participé à sa formation, à l'évolution de son œuvre en présentant des « problèmes » qu'il s'est donné pour tâche de poser et de faire avancer. Ces « problèmes » sont ceux de la première moitié du vingtième siècle en Europe, et il faut ajouter, en Europe centrale et en Allemagne. C'est-à-dire rien moins que deux guerres mondiales, la fin de l'ancien régime avec la chute des empires centraux, des révolutions communistes, des crises économiques (de 1923 et de 1932 en Allemagne), la montée des nationalismes, l'antisémitisme et l'irruption des fascismes et de la dictature nazie. Mannheim s'inscrit dans une histoire intellectuelle particulièrement riche dont les influences se complexifient davantage encore du fait de ses deux exils. En ce qui concerne la référence à la psychanalyse, on peut repérer un tournant à partir de 1930 et de sa nomination à Francfort, où se rejoignent les différentes dimensions mentionnées ci-dessus : changement d'environnement intellectuel, changement sociétal et politique, et réorientation de l'effort théorique pour comprendre l'évolution autoritaire de la société. C'est à partir de là qu'elle trouvera une place explicite dans ses écrits, et qu'il rompt avec une certaine ambivalence apparente. C'est au regard de l'ensemble de l'œuvre que je souhaite montrer le travail de la confrontation à la psychanalyse dans l'œuvre de Mannheim, Cela suppose de montrer sur quelle base peut se faire ce rapprochement ou cette redécouverte de la psychanalyse à partir des éléments

de la théorisation de la sociologie de la connaissance. Sur le plan historique, j'ai cherché à recueillir d'abord les sources et les influences directes concernant le lien de Mannheim à la psychanalyse et sa place dans son environnement intellectuel. Je présente des éléments biographiques recueillis principalement dans l'ouvrage de Woldring qui est en même temps une présentation de son œuvre (Woldring, 1986), mais aussi dans les écrits sur Mannheim et les quelques éditions de ses œuvres qui présentent une biographie²⁵⁸, complétés par d'autres articles, notamment pour ce qui concerne la période hongroise dans l'incontournable *Lukacs, Mannheim und der Sonntagskreis* (Karadi et Erszebet, 1985), qui donne accès en allemand à des textes de jeunesse écrits en hongrois²⁵⁹. J'ai recherché d'autres sources sur le contexte en particulier de la Hongrie du début du vingtième siècle dans des articles mais aussi des biographies d'autres personnes de son entourage, en premier lieu Georg Lukacs, Karl Polanyi,... ainsi que Ferenczi pour le lien avec la psychanalyse.

2. La formation du rapport à la psychanalyse chez Karl Mannheim

Budapest 1900 : terre d'accueil favorable pour une discipline nouvelle

On peut chercher d'abord dans la biographie de Karl Mannheim et le contexte historique et intellectuel de ses années de formation des éléments qui permettent de reconstruire son rapport à la psychanalyse. La position de Mannheim par rapport à la psychanalyse est très certainement influencée par le fait qu'il naît à Budapest en 1893, au sein d'une famille juive appartenant à la bourgeoisie, de père hongrois et de mère allemande, et se forme dans la période qui précède la première guerre mondiale, dans un pays qui appartient encore constitutionnellement à l'Ancien Régime. La famille de Karl Mannheim est tout à fait représentative de la population juive de Hongrie qui a pour particularité en Europe centrale de s'être complètement assimilée, et en l'occurrence « magyarisée », c'est-à-dire ayant adopté la langue hongroise et s'étant détachée de la pratique religieuse, certains se convertissant au christianisme (Sellier, Sellier, & Le Fur, 1991, p.47). Le mouvement indépendantiste hongrois adoptant les idées des Lumières fait voter l'émancipation des juifs en 1867. Les commentateurs, dont Woldring, ne soulignent que très peu cet aspect biographique. C'est plutôt la tradition des Lumières qui marque politiquement Karl Mannheim, qui apparaît dans son œuvre comme un penseur totalement laïc et véritablement étranger à toute revendication d'appartenance

²⁵⁸ Du fait qu'il est jugé « peu connu », presque tous les ouvrages s'efforcent de retracer sa biographie. Je ne me souviens moi-même à cet exercice que dans la perspective du lien avec la psychanalyse. (Kupiec, 2006) et Préface de Santambrogio et alii. (Mannheim, 2000, . pp VIII-XII.), (Remmling, 1975).

²⁵⁹ Ce travail pourrait être complété par une recherche dans les archives de Mannheim de l'Université de Keele en Angleterre et de Konstanz en Allemagne. De même, je n'ai pas repris en détail la correspondance de Mannheim publiée en 2003, où la référence à la psychanalyse apparaît très peu.

religieuse²⁶⁰. A Budapest, les années 1900 sont un temps d'émergence d'une classe intellectuelle et culturelle d'un pays qui a acquis peu à peu pour son indépendance politique, linguistique et culturelle contre Vienne mais ne parviendra à l'indépendance effective qu'avec l'effondrement de l'empire des Habsbourg en 1918. Budapest au tournant du vingtième siècle est le lieu de réception des influences occidentales : française, allemande et anglaise, permettant des mélanges inédits entre courants philosophiques et idéologiques perçus ailleurs comme contradictoires : Marx et Spengler ou, sciences sociales positivistes et idéalisme allemand. C'est aussi la recherche d'une esthétique nouvelle où Paris est une source d'inspiration relayée par des personnalités hongroises comme le poète Ady. Il y règne un enthousiasme de découverte et le sentiment d'un rattrapage à accomplir pour entrer à son tour dans la modernité qui pousse les intellectuels, les artistes à la création de revues, d'écoles populaires en dehors de l'université (l'École libre des études sociales, d'orientation positiviste), et de « cercles » intellectuels, plus ou moins proches de l'action politique, mais qui tous communient dans l'idéal d'une réforme profonde de la société. Le plus connu d'entre eux est sans doute le cercle Galilée, dirigé par Karl Polanyi et auquel participeront de nombreuses personnalités qui se feront connaître par la suite, constituant une « génération » particulièrement prolifique.

Parmi les nouveautés, il y a aussi la psychanalyse²⁶¹. Sa réception à Budapest doit beaucoup à l'intense activité de Sandor Ferenczi qui rencontre Freud en 1908. Il est associé à la création de l'Association Internationale de Psychanalyse en 1910 et crée le groupe hongrois de psychanalyse en 1913, auquel appartiennent entre autres Geza Roheim, Michael Balint, René Spitz, Mélanie Klein. Le contexte de renouveau sur les plans culturel, scientifique et politique, et d'une quête effrénée de rattrapage de la modernité européenne explique certainement que la réception de la psychanalyse est beaucoup plus enthousiaste à Budapest qu'à Vienne. Ferenczi participe à la diffusion de la psychanalyse en publiant des articles dans des revues littéraires et d'avant-garde : *Vingtième siècle (Huszadik Szazad)* puis *Nyugat* (« Occident ») – il est l'ami de son directeur Ignotus -, dont les sommaires mêlent les questions sociales, esthétiques, littéraires, musicales, psychologiques tout en se tenant à l'écart de la politique. C'est par *Nyugat* que la « génération 1900 » découvrira et adoptera l'approche psychanalytique²⁶². C'est Ferenczi - qu'on surnomme « l'évêque de Freud à Budapest » - qui organise le cinquième Congrès de Psychanalyse en 1918 dans la capitale hongroise sur le thème des névroses de guerre. La notoriété de cette nouvelle science peut se mesurer au fait qu'il est ouvert en présence de représentants des

²⁶⁰ Gérard Namer donne un grand rôle dans son interprétation politique de l'œuvre de Mannheim à son appartenance à la franc-maçonnerie, active à l'époque notamment par le Cercle Galilée, sans cependant citer de source (Namer, 2006).

²⁶¹ Sur Budapest 1900 et le rôle de Ferenczi, je m'appuie sur le très bel article de Catherine Reverzy. (Reverzy, 1990)

²⁶² Ignotus y publiera en 1917 le texte que Freud rédigea à sa demande, « Une difficulté de la psychanalyse » (Freud, 2001), où il identifie la psychanalyse à la troisième blessure narcissique infligée à l'humanité après Copernic et Darwin, et l'inscrit donc dans la lignée des grandes découvertes de la science occidentale.

gouvernements allemands, autrichiens et hongrois, intéressés par le traitement des névroses de guerre. C'est à Budapest aussi que peu après la psychanalyse trouve sa place à l'université lors de la révolution de 1918 conduite d'abord par les socio-démocrates puis par les communistes de Bela Kun : Sandor Ferenczi se voit confier la première chaire de psychanalyse de l'histoire, mais elle ne durera que les quelques mois de la révolution...

La formation de Karl Mannheim et son « exposition » à la psychanalyse

Karl Mannheim participe très tôt et activement à la vie intellectuelle de Budapest en fréquentant l'université, et surtout différents cercles intellectuels où se discutent les idées nouvelles, dont le cercle Galilée. Sa formation est marquée par son lien à Georg Lukacs, de 8 ans son aîné, dont le jeune Mannheim fait son mentor à 18 ans, à partir de 1911, il a alors dix-huit ans. C'est par Lukacs que Mannheim s'ouvre aussi sur la vie intellectuelle allemande, langue qu'il parle par sa mère : il publie des traductions (de textes de Hegel) dans la revue de Georg Lukacs, *A Szellem (L'Âme)*. Lukacs lui-même circule entre Budapest et Heidelberg où il est intégré d'une part au cercle de Max et Marianne Weber, fréquenté par les représentants des sciences sociales, de tendance sociale-démocrate, et celui de Stefan George, le poète qui incarne un esthétisme pur et politiquement réactionnaire. C'est sur son conseil que Mannheim étudie à Berlin avec Simmel, Troeltsch et Riegl qui l'influencent beaucoup. Il effectue aussi un séjour à Paris en 1914, où il assiste aux cours de Bergson. Il rentre à Budapest en 1914 et n'est pas mobilisé pour raison de santé²⁶³. C'est en s'inspirant de ces cercles que Lukacs institue autour de lui en 1915 le « Cercle du dimanche » qui se distingue par son orientation idéaliste, ses préoccupations morales et esthétiques. Il s'oppose au positivisme du Cercle Galilée, mais aussi à toute implication politique partisane, avant l'entrée de Lukacs au parti communiste. Au sein du Cercle du dimanche, Mannheim partage des réflexions relevant de la philosophie esthétique, sur Dostoïevski notamment, et sur la mystique de Maître Eckhart. Dans ce groupe, composé de philosophes, de poètes (Ana Leznai), d'hommes de théâtre (Bela Balasz), de musiciens (Bela Bartok, Zoltan Kodaly à partir de 1917), Mannheim est plutôt porteur d'une réflexion épistémologique. C'est lui qui présente le programme de l'« Ecole libre des sciences sociales » que le groupe ouvre en 1917 par une conférence programmatique intitulée « L'âme et la culture » (Mannheim, 1964)²⁶⁴. Avec Georg Lukacs, Mannheim se situe clairement dans une filiation romantique, attachée à défendre le développement spirituel et psychique par la *Bildung* contre la réduction positiviste de l'esprit à l'entendement des sciences. Mannheim appartient par là clairement à cette tradition allemande issue du romantisme qui ne se

²⁶³ Des problèmes cardiaques le handicapent pendant sa jeunesse, contre lesquels il luttera toute sa vie (un frère de 7 ans plus jeune décède à 13 ans pour un problème similaire), c'est ce qui explique sans doute sa mort prématurée à 53 ans en 1947.

²⁶⁴ On y trouve une défense du rôle de la culture dans la nouvelle société qu'ils appellent de leurs vœux. L'adversaire déclaré est le positivisme et la domination des sciences exactes sur la culture.

reconnaît pas dans la raison scientifique l'essence de la spiritualité humaine, et qui forme l'arrière-plan intellectuel que partagent parmi tant d'autres, Husserl, Heidegger, Scheler, et Freud à sa manière, tous lecteurs de Schopenhauer et de Nietzsche²⁶⁵. Cette sensibilité ne fait pas, ou pas seulement, de Mannheim un littéraire, elle s'exprime de manière « pluridisciplinaire » pour employer un terme actuel, à la fois dans la métaphysique, l'esthétique, mais aussi les sciences sociales naissantes avec Dilthey et Simmel notamment. Mannheim est également influencé par le vitalisme de Bergson. Mais l'idéalisme et l'esthétisme du Cercle du dimanche n'empêchent pas une ouverture au marxisme, à la critique de l'idéologie bourgeoise et de la vision du monde capitaliste considérée comme associée au positivisme scientifique et industriel. Budapest est alors bien le lieu de rencontre d'orientations ailleurs opposées et en lutte et c'est donc dans cet ensemble très riche d'influences que se forme Mannheim. Il dira lui-même qu'il se sent appartenir à cette génération particulière qui a reçu la tâche de renouveler les bases de la pensée après les bouleversements qui ont suivi la première guerre mondiale. Elle aura vu en effet, rien moins que l'exacerbation des nationalismes menant à la première guerre mondiale, l'effondrement des empires (Allemagne, Autriche-Hongrie, Russie) qui font sortir l'Europe définitivement de l'Ancien Régime, l'avènement de révolutions prolétariennes, la progression de la révolution industrielle et l'avènement de la « modernité » dans les mœurs et la culture...

Dans cet environnement, quel rôle joue la psychanalyse pour Mannheim ? D'après les commentateurs, aucun. Au contraire, il me semble qu'il faut tenir compte de ce point de départ dans le rapport de Mannheim à la psychanalyse tel qu'il apparaîtra plus tard dans son œuvre. Dans le contexte de Budapest, on peut affirmer que Mannheim est « exposé » à la psychanalyse dès ses années de formation, même si la psychanalyse ne constitue pas une source revendiquée dans les écrits de cette époque. Mannheim ne pouvait pas ignorer la personnalité et l'activité de Ferenczi et il a très probablement lu des textes de ce dernier²⁶⁶. L'entourage de Mannheim a pu jouer un rôle : on sait que Georg Lukacs s'est prononcé de manière très critique vis-à-vis de la psychanalyse, contre une explication psychologique rationalisant la création artistique, ainsi que beaucoup d'autres critiques de la psychanalyse à l'époque. On peut néanmoins en conclure qu'elle était présente fut-ce seulement comme objet de critique. Elle a même dû occuper quelques discussions animées au Cercle du dimanche, comme en témoigne un dessin d'un membre du cercle, Tibor Gergely, qui laisse penser que l'humour avait aussi sa place dans ce cénacle *a priori* austère²⁶⁷.

²⁶⁵ la revue Cité a publié en 2006 un article inédit en français rédigé par Emmanuel Lévinas en 1933 en lituanien, qui décrit très bien cette opposition du « Geist » allemand et de « l'esprit » français devenue depuis un lieu commun des recherches interculturelles. (Levinas, 2006)

²⁶⁶ Il ne le cite jamais cependant mais s'en tient toujours à Freud.

²⁶⁷ Ce dessin est reproduit dans la principale biographie consacrée à Karl Mannheim. (Woldring, 1986), il figure aussi dans l'ouvrage de Rheinardt Laube, *Karl Mannheim und die Krise des Historismus: Historismus als wissenssoziologischer Perspektivismus* (Laube, 2004).

Karl Mannheim est représenté fumant la pipe, assis dans un fauteuil, lisant un livre dont le titre en hongrois mentionne le mot « théorie » (Elmelet). Il est représenté une seconde fois en miniature sur ses propres genoux, étreignant une femme nue, et une troisième fois dans le nuage de fumée sortant de sa pipe flottant au-dessus de lui, sous les traits d'un enfant Jésus porté par une Sainte vierge dont il tète le sein. On peut y voir une illustration des notions exposées par Freud dans *Pour introduire le narcissisme* dès 1914 (Freud, 2012) : le Moi portant sa libido et ses pulsions sur ses genoux, et produisant dans son activité intellectuelle, une forme d'amour sublim...²⁶⁸ Ce dessin peut suggérer un intérêt particulier de Mannheim pour la psychanalyse, mais il montre surtout que Mannheim et ses comparses avaient à la fois une connaissance précise des théories psychanalytiques et un rapport assez libre à ce nouveau courant d'idées. On peut souligner que certains membres ou visiteurs occasionnels du cercle sont devenus psychanalystes²⁶⁹... L'opposition de Lukacs à la psychanalyse se radicalisera encore après son adhésion au parti communisme en 1918. Sur ces deux points, Mannheim s'écarte des pas de son mentor, il ne le suivra pas dans son adhésion au parti communiste, pas plus qu'il ne rejettera la psychanalyse, sans conséquences immédiates. Pendant la révolution, Georg Lukacs, devenu commissaire à l'éducation, nomme Karl Mannheim professeur de philosophie de l'éducation de l'université (Woldring, 1986, p.16). Ce sera le dernier acte de leur collaboration : la révolution ne dure que quelques mois, et tous seront pourchassés par le régime réactionnaire de l'Amiral Horty lors de la contre-révolution (appuyée par la France et l'Angleterre) de 1919. Ferenczi restera à Budapest, Lukacs et Mannheim sont contraints à l'exil à Vienne où leurs chemins se séparent définitivement. De là, Mannheim émigre en Allemagne. Il quitte Vienne pour Fribourg-en-Brisgau, où il assiste aux séminaires de Husserl et de Heidegger. Il se fixe ensuite à Heidelberg à partir de 1922, et cherche à faire une carrière académique. Il y réussit très bien, est admis dans le Cercle de Marianne Weber au nom de son amitié avec Georg Lukacs, où il se rapproche d'Alfred Weber, sociologue de la culture. Il obtient un poste à l'université de Heidelberg en 1926 en même temps que la nationalité allemande (celle-ci étant une condition de celui-là). C'est dans ce contexte que Mannheim élabore son œuvre de sociologue de la connaissance jusqu'à la publication en 1929 de *Idéologie et utopie*, recueil d'essais qui est considéré comme sa principale contribution à la sociologie. Un an avant, en 1928, son intervention au congrès des sociologues allemands crée la polémique et contribue à le faire remarquer comme un acteur qui compte dans le développement de la sociologie en Allemagne (Meja

²⁶⁸ Contrairement à ce qu'indique H. Woldring dans la légende du dessin (*op.cit.* p.15.), celui-ci ne peut pas illustrer les instances de la deuxième topique à savoir le « ça » le « moi » et le « surmoi » que Freud ne formule qu'en 1923 dans *Le moi et le ça* (Freud, 2011).

²⁶⁹ Michèle Moreau Ricaud mentionne René Spitz, Edit Ludowyk-Gyömrői et Julia Lang, future femme de Karl Mannheim. (Moreau Ricaud, 2000, p. 30)

& Stehr, 1982)²⁷⁰. Cette période marque aussi une autre relation à la psychanalyse. Mannheim n'intègre pas explicitement l'anthropologie psychanalytique à sa sociologie de la connaissance dans ses travaux publiés alors qu'elle est présente dans des écrits rédigés pendant cette période, mais non publiés. Il est très probable que la réception de la psychanalyse dans les milieux académiques allemands n'a pas incité Mannheim à s'appuyer ouvertement sur celle-ci au moment où il cherche à conquérir une place à l'université.

La réception de la psychanalyse en Allemagne a été très contrastée, allant de la pure et simple ignorance à différents degrés de critique, et exceptionnellement à une adhésion. Beaucoup d'intellectuels, des philosophes en particulier, ont rejeté la théorie freudienne comme un « pansexualisme » et/ou un « naturalisme », qui réduisait la spécificité de la conscience et de la raison, mais aussi savait les bases de la morale qui tenait sa valeur de son irréductibilité à l'ordre de la nature, dans la suite de la doctrine kantienne notamment. La discussion a été menée également sur le terrain épistémologique et ontologique, mettant en cause la cohérence de la théorie freudienne, comme le fait par exemple très finement Max Scheler dès 1913 à propos du concept de libido. Dans un pays qui a vu se développer l'affirmation d'une spécificité épistémologiques des « sciences de l'esprit », c'est aussi la substantialisation de l'inconscient que semble opérer Freud qui est contestée (Scheler, 2003). La psychanalyse dans son versant « naturaliste » apparaît en effet comme une manifestation du positivisme, contre lequel se dresse une grande partie des intellectuels de l'espace culturel germanique parce qu'il tend à dénier à la culture sa spécificité²⁷¹. Cependant le trait général du rapport critique à la conception freudienne, qu'il s'agisse de la théorie des pulsions ou de la notion d'inconscient, vise toujours la métapsychologie et se réfère rarement à la pratique thérapeutique, donc à la spécificité de « l'expérience psychanalytique » (Scheidt, 1986, p. 29)²⁷².

En ce qui concerne plus particulièrement la réception dans la sociologie, ce sont les écrits de Freud abordant les phénomènes sociaux auxquels sont étendues les hypothèses issues de la cure individuelle qui suscitent les réactions. L'hypothèse de la « horde primitive » de *Totem et tabou* (1913) (Freud, 2001) fait réagir fortement, voire renforce les préjugés contre la psychanalyse, notamment parmi les penseurs socialistes (Brauns, 1981, p. 44). Elle est par contre mieux reçue par les anthropologues (et c'est par là qu'elle reviendra dans la sociologie). La théorie présentée dans « Psychologie des foules et analyse du Moi » (1921), presque dix ans plus tard, paraît au moment où la « théorie des masses » fait l'objet de recherches intensives dans la sociologie allemande, mais n'est que peu intégrée aux

²⁷⁰ L'ouvrage reprend les interventions de Mannheim, Alfred Weber, Elias.

²⁷¹ C'est, me semble-t-il, une source importante du « malentendu » par rapport à la compréhension actuelle de la psychanalyse.

²⁷² Et p.137 : « On a constamment perdu de vue le point de référence empirique de la psychanalyse » etc.

réflexions sociologiques, notamment du fait de son caractère a-historique. On peut noter que les obstacles existent, aussi même s'ils ne sont pas de même nature qu'en France où la sociologie durkheimienne a fondé la sociologie sur la distinction du social et de l'individuel : en Allemagne sociologie et psychologie sociale ne se différencient pas encore clairement, les traités sociologiques comportent généralement une partie psychologique et psychosociologique sur les groupes²⁷³. Mais il s'agit d'une psychologie classique, dans la continuité d'une philosophie de la conscience, des passions et de la volonté²⁷⁴. D'autre part, comme nous l'avons vu, la psychanalyse représente un point de vue positiviste ou naturaliste, qui s'oppose à la méthode compréhensive développée et théorisée par Dilthey et Weber. La psychanalyse est donc rejetée des deux côtés du Rhin pour des raisons quasiment opposées. Les conceptions psychanalytiques, même si elles sont de moins en moins ignorées, suscitent encore trop de résistances pour être intégrées dans la réflexion sociologique, et la réception en sociologie restera ponctuelle jusqu'à son intégration aux théorisations sociales d'inspiration marxiste de *l'Institut für Sozialforschung* à Francfort sous l'impulsion de Max Horkheimer et surtout de Erich Fromm au début des années 30.

Mais au-delà de la réception académique, la diffusion de la psychanalyse hors des cercles scientifiques ne semble pas négligeable, comme on peut s'en faire une idée d'après une lettre que Mannheim écrit en 1921 et publiée dans un journal hongrois après son émigration, où il rend compte de ce qu'il observe de la vie intellectuelle à Heidelberg. Dans un passage, il note que « l'attitude courante aujourd'hui est exagérément psychologisante et analytique », et que « des confessions réciproques et des réflexions psychanalytiques incessantes remplissent dans ces relations pour partie la même fonction que le bavardage dans les atmosphères petites-bourgeoises, dont la fonction et l'origine sont les mêmes de ce point de vue : remplacer la croyance ou les contenus spirituels communs. » (Karadi et Eszebet, 1985, p.85). On conviendra que ce n'est pas une image très valorisante de la psychanalyse puisqu'elle illustre la forme la plus superficielle de « l'association humaine », celle du simple « contact social », sans contenu intellectuel ni croyance commune, où « la sympathie se développe lentement jusqu'à l'échange mutuel d'indiscrétions ». Ces éléments sur le contexte académique et culturel permettent de mieux comprendre la réception de la théorie psychanalytique par Mannheim dans ses premières années, qui est présente mais reste à la marge du monde académique des sciences sociales qui se constitue pendant cette période. Ceci n'empêche pas de se questionner sur la place de la psychanalyse dans la théorie de Mannheim pendant cette période puisqu'elle est explicitement

²⁷³ Par exemple le traité de sociologie générale de Franz Oppenheimer (Oppenheimer, 1922), qui obtient la première chaire de sociologie en Allemagne ouverte à Francfort en 1919, ou Hans L. Stoltenberg, futur président de la société allemande de sociologie, dans sa « Seelgruppellehre » pour lequel il forge le terme « psychosociologie » (Stoltenberg, 1922) qu'il différencie de la « soziopsychologie » (Stoltenberg, 1914).

²⁷⁴ La bibliographie du livre de Stoltenberg par exemple cite Spinoza, Wundt, Tarde, Ross, Maier.... in (Stoltenberg, 1914).

citée à quelques endroits et c'est entre les lignes qu'il faut chercher ce qui lui permettra d'y avoir recours de manière beaucoup plus affirmée dans la seconde partie de son œuvre.

La psychanalyse entre théorie mécaniste et pratique effective de changement

Mannheim se consacre d'abord dans les années 20 à l'élaboration d'une épistémologie de la sociologie de la culture, à la théorie de l'interprétation, puis au développement de la sociologie de la connaissance. Il contribue par là au débat épistémologique sur l'interprétation dans les sciences sociales naissantes. Dans les écrits publiés par Mannheim de 1922 à 1929 on ne trouve pas d'utilisation explicite de concepts psychanalytiques, et une seule référence à Freud en note dans le texte de 1929 *Le problème des générations*, où il renvoie à une étude à réaliser²⁷⁵. C'est au contraire dans des textes non publiés rédigés entre 1922 et 1924, et rassemblés seulement en 1980 sous le titre « Strukturen des Denkens » (*Les structures de la pensée*) que la référence à la psychanalyse est explicitement prise en compte dans son élaboration théorique (Mannheim, 1980). Dans le premier de ces textes, intitulé « Sur la spécificité de la connaissance dans la sociologie de la culture »²⁷⁶, la psychanalyse est mentionnée parmi d'autres approches dans une classification des différentes manières de comprendre et d'interpréter les productions culturelles et sociales. Cette classification oppose les interprétations « immanentes », fondées sur la considération interne de l'œuvre par le « contenu de sens » qu'elle présente directement, et les interprétations « génétiques », fondées sur des points de vue extérieurs à l'œuvre et à son sens. C'est dans cette dernière catégorie qu'il situe la psychanalyse dans ce texte de 1922 : « L'explication psychologique génétique-causale ne part pas de l'explication du contenu de sens des productions culturelles de l'œuvre, mais cherche à expliquer, de manière purement causale avec les méthodes des sciences de la nature, les processus psychiques dont l'œuvre est le produit présent devant nous ; à cet ensemble appartient entre autre le freudisme, qui vise à reconstruire les vécus nécessaires à la création de l'œuvre, en remplaçant les différentes productions de l'esprit données dans l'immanence du sens par le « refoulement », la « sublimation », etc. c'est-à-dire par certains complexes psychiques relativement étrangers au sens et abstraits, et les explique à partir de ceux-ci » (Mannheim, 1980, S.87). La psychanalyse, en tant qu'elle renvoie la compréhension des conduites aux pulsions, donc à des causes extérieures ou transcendantes au sens ou à la signification intentionnelle de l'œuvre, se situe dans cette catégorie des interprétations « causale-génétiques »²⁷⁷. Dans ce passage, il insère une note renvoyant à la « publication récente » de l'ouvrage de Freud *Psychologie*

²⁷⁵ A propos d'un passage où il évoque « les formes de la mémoire sociale », regroupées en conscientes et inconscientes, il indique à propos de ces dernières : « Sur la sphère de l'instinct et sur la sphère refoulée et subconsciemment présente analysée en particulier par Freud, il faudrait faire une étude particulière » in (Mannheim, 1990, note 28 p.49).

²⁷⁶ *Über die Eigenart kulturosoziologischer Erkenntnis*, daté de 1922 in (Mannheim, 1980).

²⁷⁷ C'est sur cette base que Mannheim développera un peu plus tard en 1926, dans un article publié, sa distinction entre « idée » et « idéologie », mais sans mentionner la psychanalyse (Mannheim, 1964).

des foules et analyse du Moi, de 1921, ce qui montre l'intérêt qu'il pouvait avoir tout au moins à suivre les parutions de Freud.

Il semble qu'avec cette première classification, une représentation de la nature de la psychanalyse et de son orientation scientifique se soit fixée pour Mannheim quand à sa nature et le type d'explication qu'elle propose. La psychanalyse fait partie des « théories pulsionnelles » (1929, 1931), et on peut remarquer qu'elle est presque toujours citée comme faisant partie d'un courant qui comprend d'autres théorisations, ce qui tend à dénier sa singularité. Mannheim parle « des psychologies causalistes », les « théories pulsionnelles » ou encore les « psychologies des profondeurs » (*Tiefenpsychologien*), toujours au pluriel. La psychanalyse, nommée aussi « le freudisme », est désignée aussi dans cette période en tant qu'« explication causale-génétique » (1922) (Mannheim, 1980), dont la méthode est « d'appliquer à l'expérience intérieure des schémas interprétatifs empruntés à la mécanique » comme il l'écrit dans la présentation d'*Idéologie et Utopie* rédigée en 1936 (Mannheim, 2006).

Elle est donc considérée principalement sous un angle épistémologique, en conformité avec la réception majoritaire évoquée ci-dessus, comme appartenant aux sciences de la nature et porteuse d'un esprit positiviste, combattu par Mannheim dès les débats du Cercle du dimanche et dans la conférence prononcée en 1917 sur *l'Âme et la culture* (Mannheim, 1964).

Il est très vraisemblable que Mannheim reprenne à cette époque la lecture de Max Scheler dont il cite l'ouvrage de 1913, réédité en 1923, *Nature et formes de la sympathie* (Scheler, 2003). Max Scheler, philosophe d'inspiration phénoménologique et catholique, est très attentif au traitement du thème de l'amour proposé par la psychanalyse et perçoit très vite l'importance de Freud. Il en restitue précisément les théories mais il conteste vivement la conception freudienne de la libido. Il critique l'« ontogénie freudienne » en lui reprochant de réduire l'amour à une tendance sexuelle, même sublimée, et par là d'inverser l'ordre des valeurs métaphysiques. Mannheim reprend le terme de Scheler pour désigner implicitement la psychanalyse comme théorie « ontogénétique » jusque dans le chapitre introductif de l'édition américaine de *Idéologie et Utopie*, en 1936. Par ailleurs, la classification des phénomènes de la sympathie par Scheler apparaît d'une grande finesse et la 3^{ème} partie de l'ouvrage de Scheler intitulée « Le Moi d'autrui », qui inaugure avec virtuosité les réflexions phénoménologiques sur la connaissance d'autrui et la problématique de l'intersubjectivité,²⁷⁸ influence visiblement Mannheim dans la formulation de sa théorie de la « connaissance conjonctive » en 1924 (Mannheim, 1980), comme nous allons le voir plus bas. A la lecture de ces premiers éléments de caractérisation de la psychanalyse, il peut sembler que le projet d'étudier la réception de la

²⁷⁸ thématique qui n'intéressera véritablement les psychanalystes eux-mêmes dans ces termes que beaucoup plus tard.

psychanalyse dans l'œuvre de Mannheim s'appuie sur une base bien étroite. Mais on peut d'ores et déjà noter que la différence entre les deux occurrences qui viennent d'être citées (1929 / 1935) est importante : en 1935, la psychanalyse apparaît en tant que telle et le regard du sociologue se fait plus précis sur la pratique de la cure.

D'autres éléments rendent le rapport de Karl Mannheim à la psychanalyse plus complexe et plus intéressant pour le rapport entre sociologie et psychanalyse. A côté de la manière dont il évoque la psychanalyse dans ses premiers textes, une occurrence de référence explicite à la psychanalyse a retenu mon attention parce qu'elle en montre une autre image. Dans le texte non publié de 1924, Mannheim mentionne la psychanalyse comme pratique thérapeutique et la cite comme exemple de la capacité de « changement du monde » (*Veränderung der Welt*) que possèdent le concept et la pensée. « Toute pensée sociologique est originairement prise dans une poussée de changement (*Veränderungsdrang*). Que déjà les dénominations possèdent une telle capacité de changement, au moins pour ce qui concerne le psychisme, la psychanalyse le prouve, dans la mesure où le travail d'un « refoulement », d'un « complexe » ne vise pas seulement à constater la cause du mal, mais conduit aussi par sa connaissance à la levée de ce mal chez le patient, et veut amener un changement d'état dans le psychisme. Si l'expérience psychanalytique a d'une part une visée de théorie générale, elle est en même temps dans une autre visée simultanément activité, volonté de changement et capacité de changement. » Et dans la note qu'il ajoute à ce passage, il s'appuie sur cet exemple pour affirmer le lien entre théorie et pratique (Mannheim, 1980, S.221).

A partir de ce passage, on peut faire l'hypothèse d'un rapport au moins double à la psychanalyse : il y a d'une part, on l'a vu, une vision relativement réductrice de la psychanalyse qui l'identifie et la délimite en tant que théorie onto-biologique ou comme méta-théorie s'inscrivant dans une vision du monde d'origine libérale et individualiste, mais d'autre part, il y a une considération pour la psychanalyse en tant que pratique capable de produire un changement psychique par l'activité de nommer, de manière comparable à ce qui se produit dans les changements sociaux. Ce passage restera cependant longtemps sans suite dans l'élaboration de son œuvre, mais il peut être *a posteriori* considéré comme un indice d'un autre rapport à la psychanalyse lié à la question du changement social, et par là d'une autre conception possible de la sociologie.

Il s'agit bien là d'une interprétation rétrospective par rapport aux développements ultérieurs de l'œuvre. Au milieu des années vingt, le jugement de Mannheim sur la psychanalyse l'assimile avant tout à une « onto-biologie, mais le passage souligné ci-dessus indique qu'il ne se montre pas totalement insensible à sa pratique en tant que travail interprétatif sur les symptômes, qui marque pour ses partisans la percée de l'interprétation des rêves. Sur ce point, on mesure aussi l'évolution historique du regard sur la psychanalyse qui est vue aujourd'hui, pour ceux qui y inscrivent leurs

travaux, comme une approche d'abord attachée au sens et à sa reconstruction, l'assimilant à une activité herméneutique qui ne met plus en avant les fondements biologiques des processus psychiques.

Mannheim à Francfort

Mannheim est nommé professeur à Francfort en 1929, signe de son ascension dans le champ académique allemand marquée par la publication de *Idéologie et Utopie*. Francfort est considérée comme une ville sans longue tradition universitaire, et donc comme plus réceptive aux « nouveautés ». La sociologie y a obtenu sa première chaire en Allemagne avec Franz Oppenheimer en 1919. C'est dans le contexte francfortois que Karl Mannheim a l'occasion de se confronter de nouveau plus directement à la psychanalyse et à ses liens possibles avec les sciences sociales. Au sein de l'université, l'institut de sociologie qu'il dirige est situé dans le même bâtiment que l'Institut für Sozialforschung créé en 1923, et le *Frankfurter Psychoanalytisches Institut* créé en 1929 par Karl Landauer (Jay, 1977, p.111). Francfort est aussi le lieu historique de développement de la Gestaltpsychologie avec l'équipe de Kurt Goldstein et Max Wertheimer. Même si Mannheim ne participe pas directement aux recherches de l'*Institut für Sozialforschung*, et n'a jamais fait partie de l'Ecole de Francfort, et reste à distance de ses orientations marxistes, des discussions communes ont lieu dans le Cercle dit du « Kränzchen » où se retrouvent : « Adorno, Elias, Fromm, Goldstein, Horkheimer, Löwenthal, Pollock, Mannheim et Tillich » (Rothe, 1996, p.171), mais aussi Fuchs, qui deviendra Foulkes en Angleterre. Mannheim participe à ce creuset interdisciplinaire où la psychanalyse est associée aux réflexions des sciences sociales, où la discussion prévaut même si les positions peuvent s'opposer. En 1932, un séminaire est proposé par Landauer et Meng sur l'ouvrage de Freud *Psychologie des foules et analyse du Moi* (Freud, 1981), qui indique, s'il en fallait d'autres preuves, le type d'orientation et la présence de la psychanalyse dans l'environnement de Mannheim, mais cette fois dans un contexte académique et dans le cadre du développement de programmes de recherche et d'enseignement. C'est aussi le moment où Norbert Elias, qui est l'assistant de Mannheim depuis Heidelberg et qui l'a suivi à Francfort, écrit son *Prozess der Zivilisation* (paru en 1939), qui propose une démarche alliant approche historique et concepts psychanalytiques pour créer une sociologie historique des processus sociaux-mentaux. Sabine Rothe rapporte le témoignage de Fuchs sur Mannheim disant qu'il est « un bon connaisseur de la psychanalyse » et qu'il s'y intéresse à ce moment là dans la perspective de ses recherches sur l'éducation concernant les processus d'adaptation individuelle et groupale dans un contexte de changement (Rothe, 1996, p.172).

La consécration académique de Mannheim a lieu la même année que le premier succès électoral des nazis (Mannheim arrive à Francfort en avril 1930, les élections ont lieu en septembre où le NSDAP

obtient 107 sièges et devient le deuxième parti d'Allemagne derrière les Sociaux-démocrates et devant le Parti Communiste Allemand) qui marque le début de la fin effective des institutions politiques de la République de Weimar. Les années précédentes ont vu l'exacerbation de l'opposition entre communistes et nationaux-socialistes et l'affaiblissement progressif de la République de Weimar. L'Allemagne suit, dans un contexte très différent cependant, l'Italie fasciste de Mussolini au pouvoir depuis 1922 en Italie. La sphère politique semble échapper au mouvement de rationalisation qui avait fait l'objet des réflexions de Max Weber, qui lui-même s'interrogeait sur la convergences des différents mouvements de rationalisation. Il est supplanté par d'autres forces qui s'emparent du corps social et semblent échapper à tout contrôle et à tout espoir de pacification. Les trois années passées à Francfort sont celles de la « brutalisation »²⁷⁹ grandissante de la société et de l'accession au pouvoir de Hitler. Comme on le sait, l'accession au pouvoir des nazis en 1933 sonne le glas de ces institutions scientifiques d'avant-garde et provoque la dispersion de l'ensemble de ces chercheurs, anéantissant les bases de la recherche en sciences sociales en Allemagne, mais fécondant les recherches en Angleterre et aux Etats-Unis (Papcke et Auger, 1997). Karl Mannheim est un des premiers à recevoir sa lettre de révocation, avec Max Horkheimer et d'autres collègues. Il quitte l'Allemagne avec sa femme en passant d'abord par la Hollande, et arrive à Londres en 1934 où il est accueilli à la *London School of Economics* sans y obtenir de poste fixe cependant, et dans un contexte relativement hostile à la sociologie, en particulier à sa forme continentale jugée trop théorique (Woldring, 1986).

3. Recours à la théorie psychanalytique face à la crise

Les bouleversements sociopolitiques conduisent Mannheim non seulement à repenser le sens de la synthèse et ce qu'elle implique dans la fonction de l'intellectuel « sans attaches », mais encore à chercher à comprendre l'irruption de la violence, ce qu'elle signifie dans l'évolution du type d'être humain produit par la crise. Dans *Idéologie et Utopie*, Mannheim fait une incursion dans des conceptions qui font place à « l'irrationnel » à propos de la conception fasciste qui valorise « l'activisme et l'irrationalisme » et trouve son origine dans des théories irrationalistes dont les « précurseurs scientifiques, selon Mannheim, sont les philosophes « Bergson, Sorel et Pareto » (Mannheim, 2006, p.111-112). Mais il ne rentre pas à ce moment dans la compréhension des processus psychiques, il renvoie à la théorie des foules, et au fait que les dictateurs comme Mussolini se servent de ces théories pour agir sur « les masses ».

Je fais l'hypothèse que la psychologie qui a servi de cadre au développement de la sociologie de la connaissance de Mannheim ne suffit plus dans la situation de crise socio-politique. L'héritage de

²⁷⁹ Selon le terme de George L. Mosse ; voir le chapitre VII : la brutalisation du champ politique allemand (Mosse, 1999, p.181-206).

Dilthey affirme bien la dimension vécue, l'ancrage individuel et collectif dans l'histoire qui ouvre sur l'interprétation de la « totalité » biographique ou culturelle. Mais dans *Théories des conceptions du monde* (que cite Mannheim), Dilthey indique à la fois les avancées et les limites de cette analyse (Dilthey, 1946). La psychologie sur laquelle s'appuie Dilthey est capable de repérer des phénomènes psychologiques essentiels mais il affirme également qu'ils restent à ses yeux mystérieux : « Toute intériorité cherche à s'exprimer en s'extériorisant et en créant des symboles ; c'est une loi qui sans doute se fonde dans le mécanisme de nos réflexes, mais que nous ne pouvons déduire de ce mécanisme. » (Dilthey, 1946, p.88). D'autre part, la théorie de la connaissance conjonctive qu'il élabore dans un style phénoménologique n'offre qu'une vision formelle, qui permet sans doute de considérer autrement la construction de la connaissance y compris dans son caractère intersubjectif, mais qui ne rentre pas dans ce qui sous-tend notamment la « vie intérieure » et les implications psychiques des rapports intersubjectifs. Cet espace de l'intériorité psychique, pourtant identifié, reste d'une certaine manière inexploité quant à la nature de ses contenus et des processus affectifs qui le constituent.

Or on voit la manière dont ceux-ci sont à l'œuvre à nouveau à travers ce qu'ils produisent individuellement et collectivement dans cette Europe qui s'éloigne à nouveau des rivages de la civilisation après le traumatisme de la première guerre mondiale.

Il faut se risquer à des hypothèses plus fortes sur ce qui anime les mouvements psychiques collectifs et chercher des ressources intellectuelles non seulement pour les décrire, mais surtout pour les expliquer (et peut-être les changer). C'est principalement chez Freud que Mannheim va trouver ces ressources, où plutôt qu'il va se décider à les mobiliser, soutenu par le nouveau contexte académique de Francfort. Ainsi la référence à la psychanalyse pour penser les phénomènes sociaux apparaît de manière tardive, mais pour ainsi dire « armée et casquée » telle Athéna sortant de la tête de Zeus. On peut suivre à partir de là son établissement progressif au cœur de l'œuvre de Mannheim jusqu'aux années quarante.

La mobilisation des concepts freudiens dans le diagnostic de l'époque

C'est dans un cours de 1930 de sociologie générale que la référence à Freud apparaît pour la première fois (dans l'œuvre publiée) comme le notent les éditeurs de ces textes publiés seulement en 2000²⁸⁰. Dans ce cours, le premier qu'il prononce à son arrivée à Francfort, pendant le semestre d'été 1930, apparaît bien son positionnement et la manière dont il interprète la situation sociale-historique.

²⁸⁰ Martin Endress, Ilja Srubar, *Einleitung*, (Mannheim, 2000, p.9).

Il est intéressant de voir dans quel moment du cours la référence à la psychanalyse apparaît. Si on suit le plan du cours, Mannheim commence par une définition de la sociologie d'après son objet, ses méthodes et son positionnement (partie 1). Ensuite, il fait le lien entre l'émergence du point de vue de la sociologie et l'apparition d'une forme de vie sociale par laquelle l'individu se détache de son contexte et s'ouvre à la « vie expérimentale » fondée sur une distance vis-à-vis de l'ancrage social de sa vie (partie 2). Pour Mannheim l'apparition de la sociologie est liée à la crise spirituelle moderne qu'est l'apparition de l'historicisme : le constat que les conceptions du monde et les valeurs sont relatives historiquement, qu'il y a une pluralité de formes de vie possibles, amène chacun, qu'il le veuille ou non, à prendre de la distance vis-à-vis de son propre système de pensée. Cette crise prend forme dans les figures de l'utopie, du romantisme et de la philosophie de l'existence (partie 3). La suite du cours est consacrée au phénomène qu'il nomme la « reprimition » qui désigne son interprétation de la crise sociale. Son interprétation part de la condition de « l'homme sociologique » défini par la « *Lebensdistanzierung* », qu'il définit ainsi : « l'homme moderne est déchu de la plénitude de son acte », l'unité des groupes d'appartenance est battue en brèche par les processus réflexifs issus de la différenciation sociale. Partout l'homme moderne est renvoyé à la relativité de ses manières de vivre et de penser. Or cette relativité est d'abord profondément « insupportable » pour celui qui l'éprouve et produit une « inquiétante intranquillité » (*Ungeheure Beunruhigung*). Mais, avance Mannheim, la peur du désordre social est plus forte que la peur de la mort - il va jusqu'à cette formulation : « Quand la société se décompose, nous ne savons plus ce qu'est la mort, et c'est ce qu'il y a de plus effrayant ». Il renvoie certes explicitement à Heidegger, mais il y a aussi des résonances nietzschéennes au travers de l'idée de la crise des valeurs et du fait qu'elle est une épreuve anthropologique (Heidegger, 1993, § 46-53). En sociologue, Mannheim la resitue dans un contexte social, mais reste cependant attentif à la dimension psychologique. L'angoisse produite par cet état entraîne « la conséquence suivante. On essaie de vivre tout court », ce qui amène « le phénomène de la reprimition ». « Cette forme artificielle du devenir-primitif de l'homme qui a déjà accédé à la réflexivité est le problème du moment » (Cours 1930) (Mannheim, 2000, p.76).

C'est dans ce contexte que la référence à Freud apparaît, et plus précisément aux écrits sur le rapport à la mort qui suivent la première guerre mondiale. Mannheim parle d'abord de « refoulement » de la réflexivité (*op.cit.*, p. 77), puis au moment de la conclusion de la session du cours, il cite Freud directement : « Chaque différenciation psychique amène un alourdissement du fonctionnement psychique, augmente son instabilité et peut occasionner un échec ». (*op.cit.*, p.79). La reprimition s'éclaire avec les concepts freudiens : elle est un échec de la conscience face à la complexité sociale et existentielle insupportable à l'individu non préparé à faire usage de sa « condition réflexive », qui provoque une régression à un état antérieur. Il rappelle que, selon Freud, le processus d'humanisation

revient à augmenter socialement la capacité d'identification à la mort de l'autre, à pouvoir l'envisager comme sa propre mort, alors que la guerre conduit à « liquider l'expérience humanisée de la mort », à nous considérer comme immortels et à vouloir la mort de l'autre devenu ennemi. « C'est une régression dans le processus culturel qui va du vécu cultivé moderne à la manière d'éprouver primitive » (*op.cit.*, p.86). La régression, dont la source se trouve dans les conditions sociales actuelles, ne peut ignorer pourtant la « condition réflexive » moderne, ce qui se traduit dans des états et des processus psychiques individuels mais produit aussi des formes politiques : le fascisme qui valorise les formes de vie primitives a-reflexives dans le culte de l'action et de la violence, et la paralysie de la pensée dans le marxisme orthodoxe. Là où le fascisme essaye d'en finir avec la conscience moderne et cherche à revenir à un état antérieur, la pensée marxiste orthodoxe préfère la pensée mais se rigidifie délibérément autour d'un système clôt qui doit lui-même échapper à la remise en question. « Il s'agit de la forme la plus sublimée, où dans le système se cache la recherche de stabilité » (*op.cit.*, p.95), dans laquelle le « mouvement de défense » (*Abwehrbewegung*) devient « toujours plus dominant ». Mannheim décrit des étapes de ce mouvement de défense y compris dans le champ académique : le plus élémentaire est la dépréciation de la nouvelle forme de pensée, l'étape suivante « est un peu plus sublimée, elle a meilleure apparence, mais est exactement la même chose. On demande : est-ce que cette sociologie est scientifique ? On a un principe de scientificité qu'on ne veut pas faire bouger et à partir duquel on refuse le nouveau ». Au contraire selon lui, « le mouvement moteur de toute une pensée vivante consiste à assouplir les bases de départ quand quelque chose ne va pas » (*op.cit.*, p.96). Mannheim poursuit en éclairant les critiques qui lui sont adressées en utilisant la notion de « mécanisme de défense » sur un modèle freudien, tout en l'adaptant au contexte.

Dans la suite du texte, Mannheim a recours à d'autres concepts freudiens, comme ceux d'identification et d'ambivalence. L'identification est mobilisée pour désigner le mouvement du sociologue de la connaissance face aux phénomènes qu'il cherche à comprendre : « C'est une fonction essentielle du sociologue de la connaissance face à toutes les valeurs, tous les problèmes qui surgissent, de poser la question : A quoi ressemble l'élément concret de cette vision du monde, la volonté cachée qui gouvernent cet appareil à penser (*Denkapparatur*), pour ne pas laisser ces éléments dissimulés, mais s'identifier avec eux. C'est une appréhension consciente, une identification consciente. Le penseur s'identifie consciemment avec l'appareil de penser, mais non pas inconsciemment ». L'utilisation réflexive du verbe « s'identifier » marque bien son origine freudienne, de même que l'insistance sur la distinction entre identification consciente et inconsciente. Mannheim montre une conception originale de l'acte de connaître, cohérente avec l'approche de la connaissance présentée ci-dessus, mais qui la précise. Le penseur ne fait pas qu'appréhender des idées, il « introjecte » les éléments pour comprendre de l'intérieur une vision du monde, mais sur un plan

explicitement psychique comme le terme de *Denkapparatur* le montre, dans une anticipation saisissante de l'« appareil à penser les pensées » du psychanalyste anglais Bion.

La notion d'ambivalence est aussi reprise par Mannheim d'une manière particulière : il désigne par là le double processus dans lequel l'individu ou un parti sont engagés en permanence en tant qu'ils sont tiraillés entre d'une part le besoin d'analyser, de penser et de douter et, d'autre part, celui d'arrêter toute réflexion pour décider et agir. Mannheim détourne le concept freudien en lui donnant une portée universelle : « La vie a besoin de l'ambivalence, aussi bien de la situation de recherche que de l'étape de la décision dans le moment de l'attaque. Le parti a aussi besoin de cela » (*op.cit.*, p.109). Mannheim n'exprime-t-il pas là le mouvement de sa propre pensée, qui l'amène à intégrer explicitement la psychanalyse parce qu'elle permet d'étendre la compréhension et la raison dans les processus inconscients dont la libération est en train d'emporter la société toute entière dans une crise qui au sens propre dépasse l'entendement ?

Cette première incursion explicite dans l'œuvre de Freud est pour le moins précise et renseignée. Si on peut discuter la manière dont Mannheim utilise ces concepts, aussi bien l'idée d'une identification consciente, que celle d'une ambivalence centrée sur l'opposition entre réflexion et action, ces usages font preuve d'une forte imprégnation de la pensée psychanalytique et d'une appropriation transformative de l'apport freudien. On ne retrouve dans aucun texte publié cette liberté de ton qui semble amener Mannheim à mobiliser sa connaissance de l'œuvre de Freud. Qu'en était-il des cours dispensés à Heidelberg ? La référence à la psychanalyse était-elle réservée à son enseignement oral ? D'autres éléments du cours laissent penser qu'il s'agit quand même d'une ouverture nouvelle, même si celle-ci se trouve toujours relativisée, de sorte que Mannheim continue de montrer qu'il réfléchit toujours en tant que sociologue cherchant à comprendre les symptômes de la crise sociale.

Proximité et distance

Dans ce même cours, Mannheim souligne une parenté forte entre le projet et les conditions d'émergence entre la sociologie de la connaissance et la psychanalyse, qu'il reprendra plus tard également, et qui relève de la condition « sociologique », il faudrait dire plutôt de la condition de la « vie distanciée » et des formes culturelles qu'elle produit²⁸¹. Il conclut le cours sur ce qu'on peut entendre comme une anticipation ou un programme théorique pour son propre projet : « Dans quelques années, on pourra peut-être voir plus clairement dans quelles parties de la sociologie la

²⁸¹ « De la même distance émerge par exemple aussi la psychanalyse. Il y a un point commun déterminé dans la manière d'observer. » (...) « Le psychanalyste fait jusqu'à un certain point la même chose que le sociologue, en ce qu'il se distancie des contenus qui sont simplement donnés pour l'homme naïf, va chercher derrière eux, révèle ce qui lie à la manière du destin, et montre les facteurs originaires. Les deux sont engendrés par la même situation, dans laquelle l'être humain perd l'orientation univoque. Là où le psychanalyste explique tout par la psyché individuelle, le sociologue veut expliquer à partir de la vie sociale. » (Mannheim, 2000).

psychanalyse pourra et devra intervenir, et inversement, où le sociologue devra aider le psychanalyste, parce que celui-ci n'a pas comme tradition de voir le fonctionnement social de la même manière que le fonctionnement psychique ». (*op.cit.*, p.117).

Dans une présentation de la sociologie allemande de 1918 à 1933, qu'il publie suite à une conférence en 1934, Mannheim reprend ce rapprochement de la sociologie de la connaissance et de la psychanalyse : « Quelques problématiques que soient certains résultats de la psychanalyse, la découverte de la psychologie du subconscient et la découverte de la sociologie de la connaissance appartiennent au développement récent de la sociologie allemande » (Mannheim, 1953, p.213). Ce rapprochement qui s'opère et cette forme de réciprocité sinon d'égalité énoncée à la fin du cours de 1930, dans le résumé du parcours qu'il a effectué, ne représente pas un état stabilisé de la relation entre sociologie et psychanalyse pour Mannheim. Ainsi il indique dans le même cours la place qu'il donne à cette dernière dans son projet : « *Ich möchte die freudsche Wahrheit soziologisch auslegen* », (Je voudrais interpréter la vérité freudienne sociologiquement) où l'on peut souligner l'usage du terme de vérité pour caractériser l'apport de Freud et l'intention ouverte d'une reprise sociologique, qui aura donc le dernier mot.

Mannheim renvoie les formes du vécu et de la pensée aux tensions sociales et aux conditions de la vie moderne. « Ce sont donc des tensions sociales qui existent entre les mondes vécus de l'intelligentsia cultivée et distanciée et le fond social réel dans lequel la société existe. » Il va plus loin dans ce sens directement en lien avec Freud : « Ce qu'il faut remarquer dans l'analyse freudienne, c'est que Freud parle toujours de l'homme en général, comme s'il s'agissait que l'homme reste dans une antinomie où son intellect progresse alors que sa structure pulsionnelle reste en arrière, comme si cette « tension déchirante » (*Diskrepanz*) se jouait dans le même homme, alors que nous savons que cette tension se distribue selon des classes, et que nous pouvons les localiser sociologiquement. » (Cours 1930) (Mannheim, 2000, p.89)²⁸². Il note en particulier que, pour ces dernières, l'entrée en guerre ne constitue pas tout de suite « une catastrophe psychique ».

L'idée de reprise sociologique de la psychanalyse est réaffirmée en 1935, suite au passage cité plus haut, où Mannheim, après avoir rappelé que la centration sur l'individu isolé dans la cure prend son origine dans le courant libéral, reconnaît à la psychanalyse le mérite d'avoir permis de produire du matériel concernant l'ajustement social de l'individu : « le processus abstrait du faire, de l'adaptation correcte et incorrecte est suivi de manière précise du point de vue de l'ensemble de l'économie

²⁸² Ou encore « c'est par un destin social que ce clivage existe ». Mannheim donne un exemple de cette distribution sociale du rapport pulsion – élaboration en opposant le travail sur la structure pulsionnelle qui est effectué dans les classes intellectuelles et urbaines, et les classes « enracinées dans un terroir » (*bodenständige Schichten*). Le manuscrit des notes du cours indique entre parenthèses que cette désignation est utilisée sans jugement de valeur (*wertfrei gebraucht*).

psychique », et ouvre la possibilité que « Tout cela pourra pas à pas être retourné, et revu dans un processus visible de l'orientation sociologique. » (Mannheim, 1935, p.188)

Ainsi s'explicitent une relation forte avec la psychanalyse, qui invite à repenser la place que prend cette discipline à partir de là dans l'œuvre de Mannheim. A l'appui de mon hypothèse, on trouve dans un texte publié l'année du cours en 1930 intitulé *La nature et la signification de la recherche de succès économique*, la première référence explicite publiée par Mannheim à la psychanalyse, où il s'appuie sur Freud et Reik (Mannheim, 1964, p. 566–615). Cette fois, la référence psychanalytique est utilisée dans une section où Mannheim décrit les différentes dimensions du psychisme qui sont touchées par la « recherche du succès ». Il indique clairement la dimension du refoulement ou de la répression et de l'angoisse : les sentiments d'angoisse liés à une « menace extérieure » ou à « l'abîme intérieur » disparaissent si le sujet réussit à tisser des liens sûrs avec le monde intérieur et extérieur (*op.cit.*, p.659). La recherche de réalisation permet d'écarter l'anxiété en recouvrant la source d'incertitude par l'objectivation. Il donne à cette occasion une interprétation de l'origine de la psychanalyse qui servirait essentiellement à « liquider l'espace de l'angoisse » : « elle jaillit de la tendance à vouloir s'orienter dans son espace intérieur, du désir de pouvoir disposer autant que faire se peut de l'obscurité qui se trouve derrière la vie quotidienne ». Dans ce processus, « l'espace de l'angoisse disparaît de plus en plus », ou bien est repoussé jusqu'à la frontière où la volonté de s'orienter ne l'atteint plus (*op.cit.*, p.660). Le seul objet sur lequel elle bute encore, écrit Mannheim, c'est la mort. Il y a là un indice clair d'une contemporanéité avec le cours, puisque c'est sur ce thème qu'il avait mobilisé la référence psychanalytique. Reik est aussi cité, reprenant ses exemples de la peur inconsciente du succès, (qui anticipe les travaux de Watzlawick sur le thème du réussir à échouer). Il reprend encore ce thème présenté dans le cours de 1930 sur les effets de la guerre sur la psyché individuelle et la régression par rapport à l'activité de sublimation, dans l'ouvrage de 1940 *Man and society in an age of reconstruction* où l'admiration vis-à-vis de l'œuvre de Freud transparaît : « ...Freud, in an impressive study... » (Mannheim, 1940, p.318). Mannheim affirme le besoin d'une reprise des acquis de la psychanalyse dans la sociologie et mobilise explicitement la référence psychanalytique à partir de ce moment dans la suite de son œuvre. L'image de la psychanalyse comme « mécanique pulsionnelle » est dépassée, et Mannheim la comprend maintenant dans sa dimension heuristique, où elle prend presque la place d'un modèle, comme en témoigne ce passage des *Essays on the sociology of culture*, où il explique qu'un événement historique qui n'a pas de sens dans un référentiel interprétatif, peut en avoir un dans un autre, il s'appuie sur la manière dont la psychanalyse peut donner du sens à ce qui n'en a apparemment pas : les lapsus ou actes manqués²⁸³.

²⁸³ « Freud uncovered the unconscious system of meanings, and disclosed the relevance of things hitherto considered as trivial, such as lapses of the Memory and slips of the tongue. (...) We must be prepared to

Cependant, cette appropriation manifeste et la mention explicite de la parenté contextuelle de la sociologie de la connaissance et de la psychanalyse laissent toujours revenir un écart motivé par la nature de son projet scientifique qui est d'abord sociologique, mais cet écart ne manque pas non plus d'une certaine ambivalence. Il semble hésiter entre complémentarité et subordination théorique pour qualifier les rapports de la sociologie et de la psychanalyse. Mais dans tous les cas, la psychanalyse prend une place affirmée et située dans son œuvre à partir de 1930.

Intégration des concepts psychanalytiques en sociologie

Dans les cours prononcés par Mannheim en 1933-34 et publiés dans l'ouvrage *Systematic Sociology* paru en 1957 en anglais, les principaux concepts de la psychanalyse sont présentés cette fois dans la perspective d'une introduction à la sociologie « ...ces notions qui sont nécessaires pour une explication satisfaisante du fonctionnement d'une société », « ...sans devenir totalement impliqué par la conception freudienne » (Mannheim, 1957, p.16-17). Là encore, il faut garder ses distances. Ces notions sont : « l'inconscient, le refoulement et la sublimation ». Pourtant Mannheim ne développe pas seulement ces notions, mais aussi bien la rationalisation, la névrose et la projection, la symbolisation et la rêverie diurne, l'idéalisation. Une bonne part des notions clés de la psychanalyse se trouvent exposées mais Mannheim les présente déjà largement dans une optique de compréhension sociologique. Ainsi le refoulement est provoqué principalement par les inhibitions issues de la vie sociale, et il note que même le raisonnement logique est basé sur un certain refoulement, certaines idées devant être écartées pour parvenir au but. La névrose est illustrée par la névrose de guerre et la formation réactionnelle par la « pruderie du genre militante ». Mannheim adopte entièrement les principaux acquis de la psychanalyse, comme en témoigne cette phrase sur la symbolisation qui fait écho à celle déjà citée de Dilthey : « La création de symboles est une autre voie par laquelle l'esprit de l'être humain cherche à décharger les énergies refoulées », où, pour le coup, le mystère qu'évoquait Dilthey est dissipé. Mannheim note avec Lasswell, un sociologue américain qui a développé dans la première partie de sa carrière une recherche psychanalytique appliquée à la politique, que « les symboles collectifs permettent à l'individu de dépasser son manque d'ajustement à la société » parce qu'ils sont « ambigus et qu'ils ont une diffusion générale. » (*op.cit.*, p.22)

Egalement révélateur du lien entre sociologie et psychanalyse est le rôle souligné par Mannheim de « la formation de l'idéal du Moi pour l'intégration personnelle et sociale. Il offre une clé par laquelle la société peut influencer les gens, en dehors d'un conditionnement ou du renforcement d'habitudes. En fait, l'idéal du Moi est plus important pour la personnalité que tous les cadres de l'habitude parce que

anticipate that apparent structural inconsistencies may resolve themselves in a system of wider scope, which transcends our present ken..... » (Mannheim, 1956, p.74)

les cadres de l'action et des habitudes sont coordonnés dans l'idéal du Moi. Ceci constitue le côté psychologique du processus. Du côté sociologique, nous voyons un point par lequel la société peut influencer la personnalité par le moyen d'idées, de mythes, de romans, et bien sûr, par la religion » (*op.cit.*, p.25). A l'appui de quoi sont cités des sociologues, dont Durkheim, Max Weber et G.H. Mead. Dans ces textes, la référence à la psychanalyse semble naturelle, intégrée à la recherche sociologique de manière fluide. La sociologie montre les formes dans lesquelles « les énergies psychiques », les émotions, sont guidées dans une organisation sociale. Là encore, Mannheim mobilise les concepts psychanalytiques de « fixation d'objet » et de « transfert ». Les investissements émotionnels sont ancrés et possèdent une forte inertie, c'est ainsi que Mannheim explique le fait que les révolutions ne peuvent pas tout changer du jour au lendemain dans l'édifice social. Il y a une dynamique propre à la famille par exemple qui a son temps d'évolution particulier, et que les changements dans la vie publique ne pénètrent que lentement. Il avance des analyses des changements sociaux à l'aune des répercussions dans les attachements émotionnels : une période de révolution engendre d'abord un désinvestissement des objets habituels « beaucoup de gens perdent leurs ambitions sociales et politiques, leur idéaux religieux, leur habitudes de divertissement, et leurs investissements émotionnels dans leur ambition personnelle ». Il conclut ainsi un développement qui concentre un grand nombre de pistes de lecture du social sous l'angle psychique, par ce constat : « Mon point de vue est que l'analyse de la politique sans la psychologie est particulièrement inadéquate. Mais d'un autre côté, la psychologie seule est insuffisante parce qu'elle a une limite importante : elle tend à mettre hors jeu les facteurs sociaux, comme le développement des institutions et de l'appareil technique de la société, et néglige les pressions économiques et les besoins comme les influences venant des facteurs militaires et stratégiques auxquels une société est exposée » (*op.cit.*, p.33). Dans ce paragraphe qui conclut les pages où se déploie une intégration de la psychanalyse dans la sociologie, c'est tout le contexte du chaos allemand qui se fait jour et que Mannheim amène en Angleterre comme un avertissement.

4. Exil à Londres, la psychanalyse en soutien de la démocratie

Contact avec le milieu psychanalytique

En Angleterre, Mannheim propose des cours à la London School of Economics, mais également dans un institut de formation, où il dispense des cours sur l'éducation dans une perspective résolument politique visant à ancrer et stabiliser les processus démocratiques dans les populations, et il s'appuie pour cela sur les acquis de la sociologie de la connaissance.

En ce qui concerne le lien à la psychanalyse, il faut revenir au rôle joué par la femme de Karl Mannheim, Julia Lang puis Mannheim, hongroise également, rencontrée à Budapest, collaboratrice occasionnelle du Cercle du dimanche, qu'il épouse à Heidelberg en 1921. Elle a par leur compagnonnage intellectuel joué un rôle dans son rapport à la psychanalyse, même s'il est difficile d'en connaître le détail et les modalités faute de documentation - on se contentera des éléments suivants (Lantos, 1956). Elle réalise un doctorat de psychologie et devient assistante à l'université de Budapest. Elle se tourne elle-même vers la psychanalyse lors de leur séjour à Francfort où elle travaille dans la clinique pédiatrique de Homburger, influencé par Freud, et passe ainsi « de l'intérêt philosophique et psychologique à son application pratique ». Elle décide alors de se consacrer à cette nouvelle orientation thérapeutique. L'exil interrompt sa formation et malgré le temps important qu'elle consacre à la collaboration avec son mari, elle devient membre de la *British Psycho-Analytical Society* en 1944. Elle collabore avec Anna Freud, et enseigne dans son institut. Elle ouvre un cabinet en tant que psychanalyste et travaille dans une institution sociale auprès d'enfants. Le couple, qui n'aura pas d'enfants, est décrit comme très uni, ils partagent leurs intérêts intellectuels et politiques. L'engagement de Julia Mannheim dans la psychanalyse et la place grandissante de celle-ci dans l'œuvre de son mari traduit visiblement une évolution partagée et une influence réciproque. La relation de couple joue ici un rôle important, comme dans de nombreux cas de la vie intellectuelle²⁸⁴.

De même le statut donné à la psychanalyse est à resituer dans le contexte de ce second exil. Les témoignages directs témoignent de la difficulté rencontrée par Mannheim dans ce deuxième exil (Laslett, 1979). Il y avait bien sûr le barrage de la langue, mais surtout l'épreuve de la différence des univers et des traditions intellectuelles. Le théoricien continental, le sociologue brillant et souvent déroutant comme en témoignent les débats qui ont suivi sa contribution au congrès des sociologues allemands de 1928, imprégné de philosophie allemande, est nettement moins bien vu en terre pragmatique et sceptique, où l'on se méfie des concepts et du langage théorique (Mannheim, 2001)²⁸⁵. Pour autant, il considérait qu'il avait un rôle à jouer dans le développement de la discipline sociologique en Angleterre, préférant même dans ce but interrompre la discussion qui aurait pu déboucher sur l'obtention d'un poste aux Etats-Unis. Mannheim aura réussi à s'imposer dans le milieu académique de deux pays différents (et même trois si on considère sa nomination éphémère à l'université de Budapest), et au-delà de son enseignement en Angleterre, à diffuser ses réflexions

²⁸⁴ Sur l'influence des femmes dans la genèse de la sociologie voir (Lepenies, 1990), et *Tensions majeures* sur le couple Weber (Lallement, 2013).

²⁸⁵ Cet esprit, qui privilégie des travaux plus partiels mais mieux étayés sur des données de terrain, est décrit par Mannheim lui-même dans ses articles sur la situation de la sociologie en Allemagne et aux Etats-Unis.

politiques et théoriques en participant à un cercle intellectuel catholique *The Moot*, où il discute avec T.S. Eliot et Michael Polanyi notamment²⁸⁶.

Un réformisme radical

La dernière partie de son œuvre montre une inflexion qui le distingue nettement de ses anciens voisins et collègues de *l'Institut für Sozialforschung*, et qui sera la cause de son oubli relatif après guerre, quand l'École se reconstituera et proposera une synthèse critique de la psychanalyse et du marxisme. Mannheim s'engage clairement dans un « réformisme radical », face à la catastrophe du national-socialisme qui menace l'Europe. Il n'inscrit pas sa sociologie dans la prophétie marxiste. Mannheim a trouvé en Angleterre une démocratie suffisamment forte, qui résiste majoritairement au mouvement fasciste présent sur son sol et aux sirènes antisémites. Cependant, comme Remmling le présente, le contexte est celui du laisser-faire libéral qui a appauvri la population anglaise jusqu'à faire apparaître des problèmes de malnutrition, provoquant des grèves en 1930, et de nouveau en 1938-39 : « Les années 30 furent sombres et amères pour les masses des sociétés capitalistes » (Remmling, 1975). L'idéologie marxiste révolutionnaire se diffuse chez les étudiants de la *London Schools of Economics* où arrive Mannheim. C'est dans ce contexte qu'il s'engage dans son projet de contribution scientifique à la consolidation démocratique à travers un changement social planifié. L'idée de planification est dans l'air du temps, et contribuera à la mise en place du *Welfare State* après guerre (Remmling, 1975, p.88-89). C'est dans ce cadre et dans la problématique de tension exercée sur le système démocratique par la crise économique, que Mannheim pense la psychanalyse non plus seulement dans son potentiel explicatif des processus sociaux, mais aussi dans sa capacité de préparer et réguler le changement social, faisant écho à la remarque citée ci-dessus dans son écrit de 1924, une dizaine d'années plus tôt. Il faut ici retourner à ce que j'ai appelé le « tournant de 1930 » et à l'interrogation de Mannheim sur la place des intellectuels dans la société. Le bouleversement politique et social ébranle fortement les conceptions de Mannheim. Colin Loader pointe le changement qui s'opère entre sa conception politique libérale, qui s'exprime jusque dans *Idéologie et Utopie*, où il analyse le libre jeu des oppositions entre tendances idéologiques concurrentes, et l'ouvrage qui constitue la première réponse théorique de Mannheim à la crise, en 1935 (Loader, 1985). *Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus* est son dernier livre publié en allemand et il l'adresse à ses étudiants en Allemagne (Mannheim, 1935) ; Mannheim y constate que l'on ne peut plus s'en remettre au laisser-faire libéral sur les plans économique et politique, et affirme clairement le besoin d'une intervention politique

²⁸⁶ Comme nous l'avons vu dans la première partie, le frère de Karl Polanyi, lui aussi hongrois émigré en Angleterre, se consacrera à des écrits sur la connaissance (*The Tacit Dimension, Personal knowledge*) dans une approche néanmoins différente de celle de Mannheim, mais qui dans la perspective que je développe, peut présenter des points communs, ce qui resterait néanmoins à démontrer factuellement en étudiant leur correspondance par exemple.

dans le développement social. Dans *Idéologie et Utopie*, on percevait l'idée que le libre développement des forces sociales allait permettre de trouver un nouveau point d'équilibre. Au contraire, en 1935, Mannheim adopte une autre position centrée pour la première fois systématiquement sur la notion de « planification ». Sans développer cette notion ici, il faut l'entendre non dans le sens de la planification économique de type soviétique, mais comme le développement délibérément orienté par les institutions sociales et éducatives des capacités de l'être humain à pouvoir utiliser les possibilités du système démocratique.

L'objectif de la planification selon Mannheim est de dépasser le jeu finalement destructeur du libéralisme tout en garantissant la société démocratique contre une dérive dictatoriale qui constitue une évolution toujours possible du régime démocratique. Il explique ce fait par une analyse qui recourt à l'opposition traditionnelle en sociologie depuis la fin du dix-neuvième siècle entre le rationnel et l'irrationnel. Mannheim identifie (avant *La dialectique de la raison* de Adorno et Horkheimer (Horkheimer & Adorno, 1989), la « crise de la raison des Lumières », par la défaite politique des groupes sociaux qui avaient la capacité de lutter contre des tendances « irrationnelles » à la violence. Il ne s'agit plus de spéculation philosophique, mais d'une expérience vécue, qui doit être maintenant analysée grâce aux moyens conjoints de la sociologie et de la psychologie²⁸⁷.

Mannheim propose de distinguer entre deux formes de rationalité : « substantielle » et « fonctionnelle ». La rationalité substantielle désigne un « acte de pensée en tant qu'il s'efforce de saisir de manière objective les situations et les choses qui se présentent à lui et qu'il atteint ce but plus ou moins »²⁸⁸. La rationalité fonctionnelle désigne l'organisation d'une chaîne d'actions dirigées vers un but, dont on peut rendre compte à partir d'un point de vue tiers. Est irrationnel du point de vue fonctionnel tout ce qui peut perturber le cours de cette action et l'atteinte de son but. On est proche de la « rationalité en finalité » de Max Weber, mais Mannheim montre que la rationalité fonctionnelle nécessite une pluralité d'acteurs coordonnés au sein d'une division du travail poussée, et que celle-ci rend nécessaire « l'auto-rationalisation ». Celle-ci s'affirme dans le contrôle par l'individu de son « irrationalité substantielle », de ses pulsions, ou du désordre possible de sa vie affective. L'influence de la psychanalyse se fait particulièrement sentir dans la considération de cette part « d'irrationalité substantielle » et de son rôle social. Ce contrôle suppose le développement d'une autre forme d'usage de l'esprit : la réflexivité. Celle-ci introduit une dimension d'auto-transformation. « L'être humain se prend lui-même ou une action pour objet de réflexion le plus souvent pour se transformer, ou se

²⁸⁷ « Pour nous, ces questions ne constituent plus un thème de spéculation historico-philosophique. Depuis ce temps, un certain nombre d'expériences psychologiques et sociologiques se sont accumulées, qui exigent seulement un essai de reprise synthétique remettant le détail des connaissances de ces deux disciplines à leur juste place ». (Mannheim, 1935, p.13).

²⁸⁸ « L'irrationalité substantielle » désigne « ce qui dans la conscience n'a pas la structure d'un acte de pensée, donc les pulsions, impulsions, souhaits, sentiments au niveau inconscient tout comme au niveau d'un fonctionnement qu'on perçoit consciemment » (Op.cit., p. 29).

déconstruire » (Mannheim, 1935, p.33). Mannheim ajoute que la réflexivité est un moyen de nous changer nous-mêmes pour nous adapter à de nouvelles situations.

Réflexivité et travail de groupe comme outils de régulation sociale

Mannheim va donc mettre la psychanalyse à contribution pour « transformer l'homme ». La psychanalyse n'est pas le seul courant sur lequel il s'appuie, et il tient en apparence à garder une égale distance vis-à-vis des différentes approches²⁸⁹. Mais il n'a pas le même rapport à ces approches et s'il affirme d'abord que ces différentes psychologies sont complémentaires, il ne leur attribue pas la même capacité explicative et la même place dans son projet théorique. Il pointe le fait que le behaviorisme simplifie beaucoup trop en évacuant l'étude de l'intériorité psychique, qu'il est « entièrement mécaniste », que c'est la psychologie de « l'âge des masses »²⁹⁰. Le behaviorisme ne s'intéresse pas à la réforme de la société. Dans cette perspective, la psychanalyse lui semble offrir plus de possibilités. Il justifie ainsi sa transition vers la psychanalyse : « Si nous voulons changer la personnalité comme une totalité, et pas seulement son comportement extérieur, il nous faut pénétrer au-delà du comportement extérieur jusqu'au royaume de la conscience dans lequel le sens des actes extérieurs peut seulement être compris par la compréhension sympathique (...) et par là passer à l'arrière-plan plus profond des phénomènes psychologiques » ; « La psychanalyse cherche à transformer l'être humain dans son ensemble. » (*op.cit.*, p.217-218).

La conception de la psychanalyse montre une forme de plasticité de l'être humain dans la mesure où la cure intervient sur les processus de régulation psychique. En ce sens, Mannheim ouvre un programme qui prolonge la sociologie de la connaissance en lui donnant une visée pratique et politique. La transformation de l'individu et du milieu social sont inséparables. La réarticulation de la psychanalyse et de la sociologie ouvre un nouveau champ de recherche. Il y a bien une continuité avec la sociologie de la connaissance : celle-ci a mis en évidence les évolutions « spirituelles » - psychiques et intellectuelles – des conceptions du monde dans l'histoire selon les époques et les évolutions sociales, produisant successivement différents types d'êtres humains, celui de la Renaissance, de la Révolution, et l'être humain de la société de masse actuelle. La suite « logique » pour le sociologue qui, en prolongeant les avancées du courant historiciste, a amené la société à prendre conscience de ce fait à partir des conceptions politiques, est de réfléchir au type d'être humain adéquat à un régime démocratique et aux moyens d'organiser sa « formation », dans le cadre de conceptions politiques à

²⁸⁹ « Je ne suis ni behavioriste, ni freudien, ni marxiste. Chacune de ces écoles, selon mon point de vue, présente une analyse partielle, alors qu'elles semblent vouloir établir un système total. J'essaie d'utiliser le résultat des recherches de chacune des trois pour obtenir une image plus adéquate du fonctionnement de la société » (Mannheim, 1957, p.16)

²⁹⁰ « Une fois que les traits essentiels du behaviorisme ont été perçus, sa ressemblance avec le fascisme est immanquable. Ce n'est pas que le behaviorisme soit en lui-même fasciste, mais plutôt que le fascisme dans la sphère politique est dans une large mesure behavioriste » (Mannheim, 1940, p.216).

redéfinir. C'est dans ce projet que la psychanalyse va prendre un sens et une place nouvelle qui est ouverte par les circonstances historiques particulières et l'appel à la responsabilité des intellectuels pour faire face à la crise. A partir de là, les références à la psychanalyse sont donc explicites et peuvent être mieux reconnues.

Dans un texte de 1939 : *Mass education and group analysis*, Mannheim précise cette idée en développant ce que pourrait être un travail d'intervention sociale inspiré par la sociologie qu'il nomme « group-analysis » : analyse de groupe²⁹¹, et qu'il rapproche de l'expression « socio-analysis » qu'il a déjà employée (Mannheim, 1943)²⁹². Il s'appuie sur les exemples de thérapie et d'éducation de groupe (Wender, Trasher et Aichhorn) qui montrent qu'on peut attendre aussi des changements positifs de la configuration groupale. L'objectif du travail de groupe est de défaire l'adhésion à une idéologie qui est fixée par l'Idéal du moi, et entraîne des conflits entre groupes sociaux, mais aussi dans le for intérieur des individus considérés comme des sujets qui ne peuvent pas ne pas penser leur expérience. Pour Mannheim ces expériences de groupe renvoient à la fonction de la catharsis élaborée par la tragédie grecque : « je me risque à dire que nous avons avec elle une alternative authentique à l'exploitation fasciste des émotions de groupe » (*op.cit.*, p.79). Mannheim donne des exemples de cette alliance de la raison et de la catharsis quand il mentionne les effets que peuvent provoquer la présentation d'une analyse sociologique des idéologies. Celle-ci peut être très utile à l'émigrant²⁹³. Mais elle peut être aussi efficace contre les mécanismes de défense comme il le constate dans ses cours ou lors de travaux de séminaires, où « l'analyse idéologique des faits sociaux et psychologiques non seulement élargit le regard mais change progressivement l'attitude du public et amène une sorte de catharsis » (*op.cit.*, p.91). Il évoque aussi « le soulagement collectif » qu'on peut éprouver lors de réunions « bien conduites » sur des sujets tels que la « réforme sexuelle »²⁹⁴. Dans ce cadre de l'analyse de groupe, la spécificité de l'approche de Mannheim réside dans la dimension historique de sa réflexion, comme en témoigne ce passage où il voit dans les expériences d'analyse de groupe l'occasion d'une relecture historique de la modernité : « Tout le processus commençant avec le dix-septième et le dix-huitième siècle et connu sous le nom d'âge des Lumières n'est pas seulement celui d'un nouveau courant

²⁹¹ Groupe-analyse ou analyse de groupe concerne plutôt la technique d'intervention : « (...), la socio-analyse fait un usage plus conscient des interactions de groupe. Une telle approche amènera graduellement au contrôle de l'environnement immédiat ou plus distant et accordera la même attention à ses composantes culturelle et matérielle » (*op.cit.*, p.87)

²⁹² Socio-analyse désigne plutôt le cadre interprétatif : « la socio-analyse se réfère à la situation individuelle, pas seulement dans sa configuration familiale, mais dans la configuration d'ensemble des institutions sociales ».

²⁹³ « L'analyse sociologique rationnelle peut être une ressource considérable pour l'individu, en ce qu'elle explique ses difficultés d'ajustement et lui permet de se débarrasser de normes qui ont perdu leur justification » (*op.cit.*, p.84)

²⁹⁴ « Dans ces cas, le sentiment d'isolement de l'individu cesse soudainement quand il s'aperçoit qu'il n'est pas le seul à être secrètement tourmenté par des sentiments de culpabilité, et qu'il partage ce tourment avec la majorité de ses collègues ». (*op.cit.*, p.91).

d'idées, mais aussi une série continue de tentatives d'une nouvelle forme d'analyse de groupe » (*op.cit.*, p.92)²⁹⁵.

En conclusion, on peut faire le rapprochement de ces développements de Mannheim sur les conditions collective de l'apprentissage avec les recherches de Kurt Lewin vers la même époque sur le changement d'opinion et de conduite dans les groupes. Mais faute de pratique d'intervention Mannheim ne peut pas mesurer les effets spécifiques des échanges entre les individus du groupe, par contre, il fait le lien avec le travail sur les mécanismes de défense et l'idéal du Moi, alors que Lewin ne s'inscrit pas dans le cadre de référence psychanalytique. Cet ensemble de travaux n'est que très peu connu, et explique l'absence de postérité de Mannheim dans le courant clinique. Celle-ci est en fait passée par la collaboration de Elias et de Foulkes qui réalisent le projet de Mannheim, à qui Foulkes dit reprendre le terme de « *group-analysis* » (Winship, 2003 ; Waldhoff, 1972).

Je souhaite revenir sur un moment clé de l'œuvre de Karl Mannheim qui correspond à la genèse de sa sociologie de la connaissance. Elle permet de réagencer les éléments de l'œuvre dans une perspective clinique afin d'élaborer un perspective méthodologique pour l'étude de la transmission dans l'organisation.

²⁹⁵ En somme, l'analyse de groupe, c'est les Lumières plus la catharsis, pour paraphraser un grand révolutionnaire.

Chapitre 4 : La connaissance conjonctive

1. Présentation

Les raisons d'un détour

Après avoir montré l'intérêt de Mannheim pour la psychanalyse et l'influence de celle-ci sur sa pensée sociologique, je souhaite revenir maintenant sur sa sociologie de la connaissance, dans la quelle je vois la possibilité de fonder une approche sociale clinique du sujet de la connaissance en sciences sociales. Si j'ai essayé, dans le chapitre précédent, de modifier la perception habituelle de cet auteur et montrer son intérêt dans la perspective d'une clinique psychosociale, le recours à un auteur de la première moitié du vingtième siècle peut néanmoins questionner.

En effet, je vois la référence à la pensée de Mannheim l'intérêt d'un double détour. Il s'agit d'une part d'un détour « géographique », et surtout culturel, par une autre tradition sociologique qui permet de réexaminer la frontière épistémologique si fortement établie entre le social et le psychique dans l'étude des phénomènes sociaux en France. C'est aussi un détour « temporel », revenant à une époque de grande créativité théorique dans les sciences sociales et humaines, qui se confronte déjà aux questions sur lesquelles nous travaillons toujours, et en particulier celle de l'emprise de la rationalisation sous ses différentes formes. C'est sur ce point en particulier que la pensée de Karl Mannheim présente un intérêt en prenant la connaissance pour objet avant d'en faire un outil de compréhension des évolutions sociales.

Enfin, dans une autre perspective, j'y ai aussi trouvé des éléments pour contribuer à étayer une théorie de la connaissance susceptible de renforcer le mode de pensée clinique en sciences sociales, et je souhaite ainsi joindre mes efforts à celles et ceux qui s'y sont attelés (Lévy, 1997 ; Giust-Desprairies, 2004)²⁹⁶. La théorie de la connaissance conjonctive de Mannheim offre un cadre qui permet d'articuler les dimensions psychiques et sociales en faisant ressortir le caractère déterminant des modalités de connaissance, faisant ainsi échos aux questions soulevées dans la première partie à propos des formes de la connaissance, explicite et tacite, ou objectivante et subjectivante.

²⁹⁶ Si on considère ces fondations comme acquises, et on se contente de renvoyer à une généalogie composite dont l'« hétérogénéité » multiréférentielle, selon l'expression de Jacques Ardoino, affirmée comme une vertu épistémologique, semble parfois dispenser de la prise de conscience de ses limites, et risque de vider la démarche de la pluriréférentialité de substance, ce qui nuit finalement à la légitimité des connaissances produites (Ardoino & Peretti, 1998).

Le texte « La sociologie de la culture et sa connaissabilité »

Dans la période de fondation épistémologique et méthodologique de ce qui sera sa sociologie de la connaissance et qui est encore une sociologie de la culture, Mannheim rédige plusieurs textes, dont deux, datés de 1922 et 1924, ont fait l'objet d'une publication en 1980 sous le titre - qui n'est pas de Mannheim – « Les structures de la pensée » (*Strukturen des Denkens*). Il y a une forme de paradoxe à propos de ce texte : l'exposé théorique qui précise la manière dont doit être entendue cette conception, fondatrice d'une sociologie du penser ou du connaître pour Mannheim, n'est développée « systématiquement », selon la propre formule de l'auteur, que dans ce manuscrit non publié de son vivant (Mannheim, 1980, p. 304). A sa publication en 1980 en Allemagne, il a rapidement été considéré comme une référence apportant en quelque sorte le chaînon manquant de la genèse de la sociologie de la connaissance de Mannheim. Ce statut semble confirmé par le fait que les éditeurs (Kettler, Meja et Stehr) attestent que Mannheim l'a repris en 1946 dans un but de publication, soit un an avant sa mort. Il a donc été identifié comme la référence explicitant ce qui est resté sous-entendu dans les ouvrages publiés, voire comme l'ouvrage le plus riche et le plus original de Mannheim comme l'écrit aussi Gérard Namer²⁹⁷. En effet, en lisant le texte de 1924, on a l'impression d'entrer dans le laboratoire de toutes les publications qui vont suivre jusqu'à *Idéologie et Utopie*. On peut comparer ce texte aux manuscrits des *Grundrisse* de Marx (Marx, 1953), qui est le « brouillon » du *Capital*, et dans lequel on entre en contact avec une écriture de découverte et non de présentation, ou plutôt ici d'auto-explicitation. Même s'il est construit, le texte est ouvert, amorce des développements qui seront repris ensuite : en particulier quand Mannheim se promet d'étudier les notions d'idéologie et d'utopie comme un des principaux objets de la sociologie. On y trouve aussi de nombreuses remarques sur la question des générations.

Suite du paradoxe : l'expression « connaissance conjonctive » autour de laquelle l'ouvrage s'organise n'est jamais reprise telle quelle dans les ouvrages publiés par la suite²⁹⁸, même si la théorie qu'elle organise est présente dans l'ensemble de l'œuvre, et notamment reprise dans *Idéologie et Utopie*, en particulier dans le chapitre introductif « Première amorce du problème », mais aussi au début du chapitre « La conscience utopique », plus clairement que dans l'article « Sociologie de la connaissance », écrit en 1931 (qui se trouve dans les éditions actuelles d'*Idéologie et Utopie*). C'est cette expression de « connaissance conjonctive » qui sert maintenant de point de ralliement à la

²⁹⁷ Le texte est présenté dans un article de Kettler en 1967 (Kettler, 1967) qui a eu accès au manuscrit et a participé à sa publication en 1980, mais aussi : (Stehr, Meja, Kettler, 1980) ; (Woldring, 1986), (Allodi, Crespi, Santambrogio, 2000) ; et Namer dans l'espace francophone (Namer, 2006, 2008).

²⁹⁸ Sans doute parce que, comme Mannheim l'indique lui-même, l'expression vient d'un article de Viktor von Weizsäcker intitulé « das Antilogische » (Weizsäcker, 1923) et publié dans la revue de Wertheimer (*Psychologische Forschung*).

nouvelle génération des sociologues qui se réclament de Mannheim ou qui ont présenté son œuvre récemment²⁹⁹. La présentation vise donc aussi à diffuser cet apport théorique dans l'espace francophone.

Il me paraît important de présenter cette conception et les conséquences épistémologiques qu'elle implique, mais cette présentation constitue surtout ici une base pour la constitution de la perspective clinique de la connaissance, j'y intègre donc au fur et à mesure certains éléments théoriques déjà présentés. Je partirai ici du texte de 1924 au titre aussi peu habituel en allemand que dans l'adaptation française que je peux en proposer : *Une théorie sociologique de la culture et sa connaissabilité (le penser conjonctif et communicatif)*³⁰⁰.

Le texte est structuré en deux parties après une courte préface : 1. Des conditions sociologiques de la méthode (*Über die soziologische Bedingtheit der Methodenlehre*). 2. Essai d'une théorie sociologique de la culture et du comprendre (*Versuch einer soziologischen Theorie der Kultur und des Verstehens*) et suivi d'une annexe non achevée intitulée : La genèse sociologique de la sociologie de la culture (*Die soziologische Genese der Kulturosoziologie*). Le projet du texte est expliqué dans la première partie. Il s'agit d'une démarche réflexive qui vise à mettre en perspective son projet en expliquant les bases historiques et idéologiques. Cette partie s'ouvre sur la présentation du but qu'il se fixe, à savoir rien moins que l'élaboration d'une méthode nouvelle désignée comme *Novum Organum* dès les premières lignes de l'essai, d'après le titre de l'ouvrage de Francis Bacon, mais un *Novum Organum* « à rebours » puisqu'il s'agit pour Mannheim de critiquer les principes de la « science moderne » appliqués au social. Cette référence montre l'ambition de Mannheim dans ce texte, et l'importance de la formulation d'un sujet de la connaissance qui rende possible l'étude des « constructions culturelles », objet de la sociologie de la culture, mais aussi les obstacles qu'il doit surmonter pour faire valoir sa conception. Mannheim expose la genèse de la sociologie comme expression de la modernité, qu'il caractérise comme issue de la prise de conscience de la condition historique ou de l'historicité de l'humanité. Or il s'agit d'une crise fondamentale selon Mannheim, qui ébranle l'identité des groupes sociaux en provoquant la prise de conscience de la relativité de leurs repères mentaux et institutionnels³⁰¹. La sociologie (qui représente la plus typique des sciences sociales et humaines au sens large, les sciences de l'esprit), qui est le produit direct de cette crise, est la seule en mesure de trouver les moyens non pas de la résoudre, mais de construire un point de vue qui permette de vivre dans cette relativité des

²⁹⁹ Il s'agit d'abord de Ralf Bohnsack qui a développé une méthodologie d'après Mannheim et sa notion d'interprétation « documentaire » (Bohnsack, 2001). Puis Jung (Jung, 2007), Corsten (Corsten, 2010), Barboza dans le domaine de l'interprétation esthétique (Barboza, 2009), dans le domaine des sciences de l'éducation (Franz, 2009), et sur l'analyse de discours, Srubar in (Balint, Sparschuh, & Sterbling, 2007).

³⁰⁰ *Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit* (Konjunktives und kommunikatives Denken) (Mannheim, 1980)

³⁰¹ Il reprendra cette analyse dans les introductions d'*Idéologie et Utopie*, allemande (1929) puis américaine (1936).

repères et de ce qu'on peut nommer les cadres identitaires qui assurent la stabilité du rapport au monde de chaque sujet social. Cette crise a suscité des courants de pensée qui s'opposent. Le principal courant de pensée moderne est celui qui s'est structuré autour de l'émergence des sciences de la nature. Il promeut une conception nouvelle de la vérité fondée non plus sur la tradition mais sur la raison, qui l'identifie à la forme particulière de la généralité ou de l'universalité (*Allgemeingültigkeit*). Cette conception est portée par un groupe social, la bourgeoisie, qui impose le mode de pensée rationaliste et s'appuie sur le régime économique capitaliste, qui met en œuvre la pensée rationnelle et sa traduction dans des valeurs sociales de liberté individuelle d'entreprendre, d'égalité de droit, de propriété privée, etc. Face à ce courant rapidement dominant émerge en réaction le romantisme, qui se confond en partie aussi avec l'opposition au capitalisme, qui incarne du coup un courant « irrationaliste ». Cet irrationnel comprend tout ce qui est laissé de côté par le positivisme rationaliste, c'est-à-dire tout ce qui est relié au fait que l'homme « existe » et qui nous relie au monde par d'autres liens que la raison : la sensation, l'imagination, la confrontation à l'historicité et à tout ce qui fait la singularité des situations vécues.

Mannheim en tant que sociologue se situe donc lui-même, à cette époque, dans un courant issu de la réaction romantique aux Lumières, qui réintroduit le sens de l'historicité contre le sujet abstrait de la connaissance des sciences exactes qui s'est développé et a abouti à la conception du sujet épistémologique kantien. Il inscrit lui-même sa recherche dans une démarche anti-réductionniste et anti-positiviste, son but est donc épistémologique dans le sens de clarifier à la fois ce qu'est la culture et les moyens de la connaître³⁰². Le sociologue pour construire un nouvel accès à la vérité d'une époque ancienne ou de la sienne, doit tenir compte de l'historicité et donc de la diversité des courants de pensée dont l'ensemble dynamique permet seul de comprendre l'époque.

Or ces courants de pensée forment des cadres multiples et différents pour accéder aux choses et aux événements. Il faut donc faire l'histoire de ces courants pour comprendre la manière dont ils influencent notre pensée. Mannheim se place dès lors sur un double niveau : épistémologique et factuel. Selon lui, c'est la modalité de connaissance positiviste qui domine et empêche de comprendre la culture parce qu'elle n'y est pas adaptée ; il s'inscrit par là explicitement dans la filiation de Dilthey. Il présente son essai comme une lutte contre le positivisme et l'oubli du sujet « existentiel » dans la théorie de la connaissance, et l'objet de son livre est précisément de restituer une autre théorie de la connaissance qui fait toute sa place à l'ancrage existentiel et historique : « Il faut, en d'autres mots, réaliser qu'il existe un large courant souterrain de la connaissance, et nous sommes encore incapables

³⁰² Ici le courant de pensée des Lumières est pris dans sa dimension épistémologique, la perspective de Mannheim n'est pas encore directement politique à cette époque, à l'inverse de ce que pense Namer, même si Mannheim appliquera la même méthode à l'analyse des idéologies (Namer, 2006). Il y a, par contre, comme le souligne tout à fait Namer, une caractérisation de sa méthode par la synthèse. L'idéologie est d'abord posée comme une question épistémologique et seulement ensuite utilisée pour l'étude historique du champ politique.

de rendre compte de ses méthodes» (Mannheim, 2000, p.175). La deuxième partie est structurée autour de la présentation de la «connaissance conjonctive» (trois premiers chapitres), puis à l'exploration des conséquences de cette conception dans l'intersubjectivité et la constitution des groupes sociaux en soulignant notamment le rôle du langage. Elle expose ensuite en quoi le processus qu'elle met au jour permet d'éclairer la dynamique des relations sociales, en se centrant sur le rôle des représentations sociales. Mannheim présente ensuite en quoi cette approche étaye une théorie de l'interprétation des formations sociales.

Remarque terminologique sur la traduction de « konjunktiv »

Un point terminologique sur la traduction du terme « Konjunktiv » me paraît nécessaire. Je choisis de garder l'adjectif « conjonctif », à la différence de Namer, qui utilise le terme de « connexion » et « connaissance connexionniste » en s'appuyant sur la traduction italienne (« *conoscenza connettiva* ») (Mannheim, 2000), et ce, sans référence au texte original allemand. « Connexion » donne l'idée d'un lien étroit, qui peut correspondre à l'usage qu'en fait Mannheim, mais il a une connotation technique plus marquée, évoquant un « branchement », qui me paraît par contre en décalage avec la signification qui se dégage du texte de Mannheim. Celui-ci indique le caractère vivant de ce type de connaissance, et son caractère immédiat, alors que connexion suppose deux objets séparés. L'adjectif « conjonctif » est d'un usage comparable en allemand et en français, à savoir plutôt rare dans le vocabulaire courant, et il renvoie à « *Konjunktion* », terme utilisé en logique pour indiquer la liaison « et » ou en grammaire pour désigner les mots permettant d'articuler des propositions. Il est aussi utilisé en astronomie, pour la « conjonction des planètes », et en médecine pour désigner les tissus «conjunctifs» qui font le lien entre les différents organes et sont les plus répandus, et ont un équivalent en allemand : «*Bindegewebe*» est le terme courant, mais on trouve aussi le terme «*die Konjunktiva*» en allemand médical qui désigne la conjonctive, c'est-à-dire le tissu de l'œil. Même si l'emploi de ce terme en médecine est plus rare, il me paraît conforme au sens d'une expression créée au départ par un médecin et qui trouve un équivalent courant en français.

2. La connaissance conjonctive

Penser la connaissance comme singularité hors de la représentation

La primauté de la relation existentielle

C'est la délimitation et la limitation de la connaissance au champ de la représentation qui constitue le principal verrou par rapport à la reconnaissance du lien entre la connaissance et la subjectivité - telle

que nous l'avons maintenant définie, comme impliquant la nature affective du sujet comme donnant son existence et sa complexité à la vie psychique. Or passer au-delà de cette conception, c'est se dégager de la figure qui institue cette manière de comprendre la connaissance, représentée comme relation d'un sujet à un objet dans la philosophie. Avec Descartes puis avec Kant, et encore Husserl comme nous l'avons vu, l'objet est défini par le sujet qui le saisit à travers l'application des catégories de l'entendement telles qu'elles ont été décrites par Kant, ou de l'intentionnalité qui constitue le phénomène. C'est la connaissance d'un sujet individuel qui délimite et régule le champ de ce qui peut être connu comme objectivité. Mannheim, au contraire cherche à réintroduire une autre conception du sujet, et il s'appuie sur le sujet « complet » de Dilthey. Ce sujet complet est celui de l'existence historique. La conception dominante ne peut pas effacer ou dénier le fait que la connaissance, toute connaissance, est d'abord une relation existentielle (*existentielle Beziehung*) dont la connaissance objective, calculatrice n'est que dérivée. « Chaque acte de connaissance n'est qu'une partie non-indépendante d'une relation existentielle entre le sujet et l'objet, une relation existentielle qui fonde à chaque fois une autre sorte d'être-commun et une unité toujours spécifique entre eux deux » (Mannheim, 1980, S. 206)³⁰³.

Il faut revenir sur ce « face à face » et sur cette conception de l'acte de connaître, et élargir ce qu'on entend par connaissance pour s'approcher de la réalité de la connaissance quotidienne. Il faut appeler connaissance également ce qui précède la constitution de la distinction entre sujet et objet. Et dans ce mouvement, il ne s'agit pas d'élargir arbitrairement la notion de connaissance, mais de rétablir son extension par rapport à la réduction opérée par une tradition de pensée « quantificatrice », qui a « hypostasié » une manière de connaître en effaçant les autres, dans un « concept étroit de la connaissance » ; ce qui équivaut pour Mannheim à une forme de « dépersonnalisation et de déshumanisation de la connaissance ». L'acte de penser dans une relation objectivante à l'objet coupe le sujet de cette relation existentielle à celui-ci, qui est le premier type de connaissance et comporte différentes modalités : « aimer, agir, vouloir changer ». Par ces exemples glissés entre parenthèses, Mannheim montre l'extension de ce qu'il entend rétablir sous le terme de connaissance ; il désigne les différentes modalités du rapport au monde du sujet où sont rétablies les dimensions qu'il appelle aussi « non-théoriques » de la connaissance dans l'affectivité et l'action³⁰⁴.

³⁰³ Le texte n'étant pas traduit en français, je propose des traductions pour les passages cités (la lettre S. pour « Seite » indique la référence dans l'ouvrage allemande).

³⁰⁴ « Si l'on veut seulement pénétrer dans le secret de la manière dont nous avons une expérience vécue dans la vie quotidienne, de la manière dont nous acquérons une connaissance si étrangement robuste et évidente sur les choses et les hommes, seul un concept élargi de la connaissance et une analyse dans un horizon élargi des états de choses / des faits que nous rencontrons, pourront nous aider. » (Mannheim, 1980, S. 207). Cette conception est présente dans tous les essais de cette période sous le terme de connaissance « a-théorique ».

Le rapport au monde précède la connaissance objective

Ainsi, Mannheim déplace le champ de ce qui est nommé comme connaissance, en remontant au rapport au monde, à la relation existentielle du sujet au monde. Le mouvement premier de la connaissance n'est pas la formation d'une représentation d'objet présente à la conscience de manière « isolée », abstraite, et reposant sur une opposition claire d'un sujet et de l'objet qu'il considère. Cet objet « neutralisé », qui s'offre à la connaissance scientifique, au sens de la philosophie grecque l'objet d'une « contemplation » (hors de toute signification religieuse), n'est pas celui qui est connu d'abord. C'est un ensemble qui se trouve au sens propre « détaché » d'un fond qui est déjà connaissance. La première connaissance est donc celle du sujet humain comme être vivant, affecté par son rapport au monde. Cette relation au monde est une « conscience d'ensemble » et non seulement théorique, c'est une étape qui précède toujours la connaissance objectivante et qui ne s'épuise jamais complètement en elle. « C'est aussi cet éprouvé (*das Erfahrene*), qui n'est pas amené jusqu'au concept, ce fond, qui constitue notre image du monde (*Weltbild*), qui forme la partie la plus importante de l'ensemble de notre expérience vécue. » (*op.cit.*, S.207). Une fois cette nouvelle acception de la connaissance posée et éclairée dans sa différence avec la définition courante de la connaissance ancrée dans le registre conceptuel-objectivant, c'est le rapport au sujet de la connaissance qui va être précisé par Mannheim.

L'ancrage subjectif de la connaissance

Mannheim s'attache à montrer dans la fin de ce premier chapitre la manière dont cette connaissance est liée au sujet connaissant. Connaître n'est pas se tenir face à l'objet, à distance, mais l'intégrer en soi (*einbeziehen*), le prendre en soi (*in sich aufnehmen*), fusionner avec lui (*verschmelzen*). Mannheim multiplie les manières de nommer la façon dont la connaissance vient au sujet, mais le plus fréquent reste le terme de « *Kontaktion* »³⁰⁵, utilisé dans le sens de « contact »³⁰⁶, il traduit lui-même par le terme de « *Berührung* », qui prend sens surtout par opposition à la prise de distance qui est à la base de la connaissance objective. « Les choses peuvent rester « dehors » et pourtant ce que nous prenons d'elles en nous est une fusion, un mélange (*Verschmelzung*) d'elles avec notre soi, et la connaissance (*Erkenntnis*) que nous avons d'elles n'est pas une prise de distance (*Distanzierung*), mais une prise en soi de ces choses dans notre condition existentielle (*existenziellen Bestand*) » (*op.cit.*, S. 208).

Pour Mannheim, cette idée de contact et d'intégration a été manquée par ceux qui ont théorisé la connaissance à partir du sens de la vue. La vue est un sens de la distance, qui introduit l'image comme un intermédiaire et, déjà, pourrait-on dire, une abstraction. L'exemple du toucher de la pierre donné dans le texte permet mieux de saisir l'immédiateté de cette intégration. L'unité que forment le sujet et

³⁰⁵ Nous reviendrons plus loin sur ce terme en évoquant les sources de cette conception.

³⁰⁶ C'est le choix que fait le traducteur italien qui traduit la première fois par *conttato* entre guillemets, qui disparaissent ensuite...

l'objet dans cette « contagion » est un acte : le devenir-un (*einswerden*), dans lequel il n'y a à proprement parler plus de distinction entre le sujet et l'objet : « Je forme à l'instant du toucher ou du contact avec une pierre par exemple, une unité avec elle, qui se divise aussitôt en une dualité entre le Moi et la chose externe. Mais c'est seulement parce qu'il y a un contact existentiel et qu'une unité advient dans ce contact, que la dualité est possible » (*op.cit.*, S. 207). Là où la théorie de la connaissance positiviste part de la dualité entre sujet et objet, il faut revenir à un état qui précède la conscience de la dualité. Ainsi le « monde du sujet » est ce qu'il connaît selon cette modalité. Le terme de sujet (*Subjekt*) est conservé, mais sa signification est infléchie par le terme de « cercle » (*Kreis*), comme « cercle du soi » (*Selbstkreis*) ou « cercle du sujet » (*Subjektkreis*) qui indique déjà la notion « d'espace d'expérience ». Ce rapport au monde forme une unité préalable, qui est le résultat d'une « intégration », d'une prise en soi de ce qui se trouve là mais pas encore constitué comme objet pour une conscience théorique. Ici Mannheim n'est pas « solipsiste », il y a bien des objets et des sujets, mais ce qui est devenu une habitude de notre manière de penser la connaissance efface ce premier rapport au monde - qui est toujours présent, mais dont la reconnaissance suppose de partir d'autres expériences que la relation « théorique », c'est-à-dire d'après les exemples de Mannheim lui-même, l'affectivité ou la pratique, des modalités où le sujet connaît en tant que « corps », ou « chair » pour reprendre la traduction du terme de « Leib » utilisé par Husserl (Ideen II).

La proximité avec les conceptions que nous avons déjà rencontrées, l'activité subjectivante, l'immersion de la connaissance tacite, la « corpspropriation » se retrouvent ici. Les analyses convergent, mais on peut reconnaître à Mannheim une certaine antériorité, ainsi qu'une certaine originalité dans sa présentation de la connaissance d'autrui. Cette description me semble être un point d'appui essentiel pour le travail clinique et la compréhension de la relation à l'autre.

La connaissance conjonctive d'autrui

Mannheim parle bien du rapport au monde en général, aux choses et à autrui, il utilise le terme générique de « vis-à-vis » (*Gegenüber*). Il ne les différencie pas fondamentalement dans le mouvement premier du connaître, mais c'est dans le contact avec autrui que la qualité spécifique de cette connaissance se montre le mieux. Le contact comme relation existentielle avec le « vis-à-vis » s'effectue toujours par le corps (*Leib*), et le toucher donne une preuve beaucoup plus évidente du caractère existentiel (pré-théorique) de cette relation que la vue qui semble toujours-déjà avoir à faire avec l'objet par la distance, alors que celui-ci est tout autant intégré au sujet que dans l'expérience du toucher. « Nous entrons en contact par l'intermédiaire du corps ». Mais notre corps a la faculté de saisir (*erfassen*) à la manière de la contagion par notre esprit ce qui est spirituel (*geistliches*) et notre « âme » ou psychisme (*Seele*) avec ce qui relève du psychique (*seeliches*). En ce sens, la contagion ne

se réduit pas au « toucher », mais constitue la modalité du « devenir un » avec la chose » qui comprend des différences de nature. L'expérience de « l'incorporation » par la contagion ne se comprend pas par la perception et à la sensation physique des qualités matérielles d'un objet à partir de laquelle l'esprit formerait une idée ou une représentation de celui-ci. Mannheim se pose explicitement contre cette conception qui réintroduit une vision analytique et abstraite de la connaissance.

Qu'est-ce qui différencie autrui de l'objet matériel ? Qu'est-ce qui fait que ce « vis-à-vis » se spécifie en autrui, autre sujet, ou en objet ? Autrui se fait connaître non par les perceptions que nous avons de son corps, qui en soi ne le distingue pas de la chose, mais par les qualités particulières qui sont celles de l'esprit et de l'âme. Mannheim donne l'exemple du contact avec une personne inconnue qui entre dans une pièce où nous nous trouvons et que nous pouvons, d'une certaine manière « goûter » (*schmecken*) psychiquement, notre propre psychisme pouvant être immédiatement « touché » et « affecté » au-delà des seules sensations reçues par notre corps à propos du corps de l'autre. Il ne s'agit donc pas d'une connaissance qui serait déduite de comportements observables, mais bien d'un contact de psychisme à psychisme où les manifestations « objectives » physiques s'effacent en tant qu'intermédiaires non-significatifs.

Il ne s'agit pas d'un raisonnement analogique, qui fait intervenir une opération de déduction. « Chaque acte de connaître fonde (*stiftet*) (...) une communauté spécifique avec l'autre. Ce phénomène peut être repéré de la façon la plus claire avec un autre être humain, (...) parce qu'il est un objet au sens le plus large du terme qui « répond », alors que les choses, avec lesquelles nous pouvons avoir aussi une telle relation, ne sont pas capables d'avoir ce type d'intériorisation de l'intention dirigée vers elles et par là ne peuvent pas en renvoyer un reflet. » (*op.cit.*, S.210). Le contact existentiel avec autrui est une relation « ontologique » qui forme la base de toute expérience du monde animé ou inanimé. Mannheim indique lui-même que ce point est pour lui fondamental. On peut là aussi rapprocher cette conception de la connaissance tacite, cette fois dans ce que Michael Polanyi développe sur le caractère de totalité qui ne distingue pas les traits spécifiques : l'autre apparaît comme cet ensemble, il y a bien une impression globale qui précède l'analyse des détails. L'expérience esthétique paraît tout à fait adéquate ici. On perçoit d'abord une impression : c'est beau ou pas, avant les détails de l'œuvre, quitte à revoir son jugement ensuite, une fois l'impression première retravaillée par cet examen. Par contre, par rapport à la spécificité de l'expérience de l'autre sujet, on peut rapprocher l'analyse de Mannheim de ce que Henry appelle « communauté pathétique », où il décrit aussi une appréhension immédiate du caractère psychique d'autrui qui se passe de représentation, comme nous l'avons vu ci-dessus (chapitre 1).

La connaissance conjonctive comme flux d'altération

Cette connaissance conjonctive est à comprendre comme un flux continu d'exposition du sujet au monde. Ici Mannheim s'engage résolument à rebours de la conception universaliste de la connaissance qui fait de sa permanence un critère de vérité. Ce que nous considérons généralement comme connaissance est en fait une abstraction du flux d'impressions auquel nous sommes soumis, une stabilisation sous forme de représentations, de souvenirs, de propositions, de mots... mais ils sont issus de cet état premier du rapport au monde où rien n'est fixé. D'où le fait que chaque rencontre renouvelle la connaissance et vient de toute façon modifier la connaissance objectivée sous forme de souvenir qui contient elle-même quelque chose de ce moment précédent. La connaissance est présentée comme un processus d'altération continu du sujet qui est en même temps un renouvellement, un ajout à un ensemble déjà présent sous forme d'expérience.

Chaque rencontre prend différentes « colorations » ou « atmosphères », « dans laquelle je vis dès que et aussi souvent que j'y pense » (*op.cit.*, S.211). Elle prend différentes formes, évolue, « se corrige » et elle a ainsi un « destin », et « ne peut être connue uniquement que par ceux qui y ont part ». Mannheim prend l'exemple d'une personne que l'on revoit après quelques années, qui va réactiver un ensemble d'éléments de connaissance conjonctive qui nous la rendent familière, et qui est constitué de ce qui dépassait à l'époque la connaissance « objective » que nous pouvions avoir de la personne ; mais cette rencontre va apporter immédiatement une modification de notre relation existentielle à elle, et remplacer la connaissance issue des précédents contacts en la renouvelant. Comme il s'agit d'un autre sujet, la connaissance conjonctive porte sur les niveaux physiques et psychiques à la fois. Inversement et conjointement, nous prendrons contact par elle avec tout ce qui a changé en nous aussi³⁰⁷.

L'acquisition de la connaissance comme flux rend donc chaque rencontre et contact avec un objet, une personne, une situation, singulière, et cette singularité me paraît être un autre élément pour souligner l'écart de la connaissance conjonctive avec la connaissance objective là encore fondée sur la « répétabilité » et la « résistance à l'altération ». Cette inflexion de la théorie de la connaissance est radicale. Il ferait presque apparaître à l'inverse en quoi la connaissance est un des « lieux » où nous investissons la possibilité de durer.

La perspectivité comme base de la sociologie de la connaissance

Ce sont ces caractéristiques qui font la spécificité de la connaissance conjonctive et qui dessinent l'originalité de la conception de Mannheim. Le caractère non représentationnel, affectif, de l'exposition et de la connaissance première du monde, donne la possibilité de percevoir des qualités

³⁰⁷ La scène finale du *Temps retrouvé* de Proust en donne un bel exemple.

psychiques de manière immédiate³⁰⁸. Mais surtout la singularité des situations vécues et le flux infini de leurs variations dont la mémoire objective ne retient que des schémas en opérant par typification, qui constitue le premier élément de l'historicité. Mannheim va suivre le chemin de cette singularité pour lier connaissance conjonctive et compréhension du social.

Le dernier terme clé du texte associé à la connaissance conjonctive et se déduisant de ses caractéristiques est la « perspective ». La condition même de notre existence, de notre manière d'entrer en contact dans le cadre de l'expérience singulière d'une rencontre, fait que notre vision des choses est relative au sens qu'elle est indissociable d'un point de perspective qui correspond à sa singularité. Ainsi, la connaissance conjonctive est bien l'outil premier de la sociologie de la connaissance, le lien de la pensée à l'être, la *Seinsgebundenheit*. Et le fait qu'elle ne soit pas prise en considération par une conception plus courante marquée par le rationalisme universaliste explique la difficulté à admettre, à penser même la possibilité d'une approche sociologico-historique des courants et des modalités de penser. La connaissance concrète, sociale et historique, est une connaissance indissociable du point de vue du sujet considéré comme ancré et lié à sa situation sociale et historique, et qui cela seul qui fonde la sociologie de la connaissance.

C'est à mon avis ce qui n'est jamais pris en considération par la sociologie parce que considéré comme implicite. Or cet implicite cache, comme nous l'avons vu, la possibilité d'évacuer ou de déconsidérer la dimension affective du rapport au monde, et transforme l'identification en processus abstrait. La transmission des cadres sociaux, de l'*habitus*, suppose une imprégnation dont les modalités sont laissées dans l'ombre. Avec Mannheim, on peut soutenir que la modalité du connaître est décisive dans ce processus et détermine les conditions de la transmission. Ce que Mannheim montre, c'est que nous sommes beaucoup plus tenus par notre « situation dans l'être » que nous ne le pensons si nous méconnaissons l'engagement premier dans le rapport au choses et aux autres que décrit la connaissance conjonctive. C'est dans ce lien que se comprend la possibilité de prendre en compte la dynamique proprement subjective du rapport au monde du sujet décrite par la clinique psychanalytique. Le connaître est ainsi compris comme le lieu de rencontre du sujet et du monde, le « lieu frontière » où se fait le jeu du psychique et du social et qui est assimilable à l'activité de subjectivation.

Dimension sociale et dimension du sens dans la connaissance conjonctive

L'expérience pré-réflexive du sens

³⁰⁸ Et non par analogie, c'est-à-dire par un raisonnement déductif même immédiat et implicite comme le propose la phénoménologie de Husserl (Husserl, 1992).

La dimension sociale apparaît directement au niveau pré-réflexif de l'expérience conjonctive, par les significations immédiates conférées par le sujet aux « vis-à-vis » qu'il « aime », avec lesquels il agit et interagit, et sur lesquels il applique sa volonté de changement et de transformation, pour reprendre les trois registres indiqués par Mannheim.

Le caractère conjonctif marque toutes les formes de connaissance qui ne se rapportent pas à des objets de la connaissance des sciences de la nature, même si la forme de la connaissance n'est plus directement sur le mode de la « contagion ». L'expérience humaine à l'intérieur de cet espace d'expérience, comme l'appelle aussi Mannheim, contient des formes plus développées et surtout sociales de la connaissance, quand le sujet connaît le sens des objets, des situations avec lesquelles il est en contact. Un premier niveau reste néanmoins pré-réflexif, et concerne le sens des choses tel qu'il est perçu immédiatement. La connaissance humaine est essentiellement un « comprendre », d'abord comme on l'a vu, en un sens radical et littéral, comme « prendre en soi et avec soi ». Puis, une fois située et ancrée dans l'être, à partir de ce premier sens, la connaissance devient comprendre un sens, une signification. En ce sens l'épistémologie de Mannheim est aussi celle d'une « herméneutique de l'existence » s'inscrivant dans la tradition de pensée qui a fait naître les « sciences de l'esprit ». Mais contrairement à ce que développe Heidegger dans un sens ontologique dans son « herméneutique de la facticité », Mannheim introduit une dimension de la connaissance qui précède le sens, et d'autre part il donne une inflexion clairement sociologique à la question du sens.

Pour notre auteur, le sens est social et, inversement, le social est sens. C'est par lui que nous percevons et accédons aux choses qui ne sont plus des choses, mais des « constructions » (*Gebilde*), des « significations » (*Bedeutsamkeit*). Et ces significations sont d'abord sociales, elles nous sont données par les groupes auxquels nous appartenons. Mannheim décrit donc des formes du connaître qui sont liées aux formes sociales signifiantes que nous comprenons dans une sphère pré-réflexive. En effet, ce sens n'est pas interprété de manière réflexive, mais pré-réflexive par le sujet qui ne distingue pas le sens de l'objet ou du comportement qui est donné. Et il est reçu par le sujet au cours de la socialisation. C'est le sens « évident » et qui ne l'est plus s'il rencontre une autre interprétation ou un « accident » qui lui fait perdre son évidence. Mannheim réserve le terme de « *Verstehen* » à ce niveau de sens interprété, compris de manière pré-réflexive. Pratiquement, il est quasiment impossible de distinguer les deux « moments » entre la « mise en contact » qu'on pourrait dire « présignifiante » de la « contagion », et la compréhension de la signification.

La distinction entre la connaissance « par contagion » et la connaissance déjà signifiante est essentielle : si les deux niveaux de connaissance n'étaient pas distingués, il n'y aurait pas de phénomènes à interpréter, et donc pas d'interprétation du tout. Des significations diverses peuvent être données au même phénomène, objet, comportement, ou événement dans la mesure où il n'y a

pas de sens absolu donné avec le phénomène, que le sens est une construction sociale toujours en perspective, et que c'est précisément cette distinction qui ouvre les sociétés humaines au changement des significations, et à la manière qu'elles ont d'habiter le monde. Par contre, leur propriété commune est bien la « perspective ».

Un sens donné socialement

Cette perception immédiate du sens répond à l'activité de donation de sens de la communauté des sujets, elle s'applique pour Mannheim sur différents « phénomènes » ou « réalités » de notre environnement et de notre monde intérieur : les phénomènes naturels, les phénomènes psychiques internes (*Phänomene des Seelenlebens*) : « les sentiments, l'amour, la nostalgie, la peur,... » et « tous les états et les relations naturelles (naissance, mort, rapport sexuels, recherche de nourriture,...) » (*op.cit.*,S. 257). C'est à ce niveau de sens que l'on trouve les « stéréotypes », qui permettent à une communauté de comprendre le monde selon des traits communs. Mannheim donne l'exemple de la relation amoureuse, qui est une spiritualisation d'un phénomène naturel, mais qui est social en ce qu'il fait intervenir et mobilise pour chaque sujet l'actualisation de « significations » pré-données, qui informe aussi bien la perception de l'autre, les gestes des amants que la compréhension qu'ils se donnent de leur action, etc. C'est précisément ce caractère social qui donne sa forme singulière à la relation amoureuse dans des contextes sociaux-culturels différents.

Il s'agit donc bien d'une théorisation sociologique, qui ne fait pas de l'affect un hors lieu du social assimilé à une subjectivité qui serait un « en soi », au contraire, les significations sociales concernant même les émotions sont interprétées par le sujet du fait de son appartenance à une société et à une culture déterminée et déterminante. Elles sont donc interprétées d'abord par le collectif, le groupe social d'appartenance concrète. Par exemple, l'expression d'une émotion par les pleurs est connotée très différemment selon le genre. La colère n'est pas un sentiment acceptable de la même manière en public dans toutes les cultures.

Réalités immatérielles et représentations collectives

Les sujets sociaux ont donc d'abord à faire à des « réalités spirituelles » (*geistige Realitäten*), qui se distinguent en trois domaines : celui des représentations collectives, où Mannheim reprend le sens donné par Durkheim, qui comprend les institutions, les significations déployées sur le monde naturel externe et interne mentionnées ci-dessus, et les œuvres (d'art, technique,...), mais aussi les constructions culturelles comme la langue et les mœurs, et les œuvres qui regroupe les objets créés matériellement par des sujets.

Deux points me paraissent importants à évoquer dans cette classification : d'abord le lien avec la pratique et le statut ontologique sur lequel Mannheim insiste, et qui donne à sa sociologie une place particulière entre Durkheim et Weber qu'il reprend et critique tous les deux.

Mannheim reprend le terme de représentation collective (*kollektive Vorstellungen*) en se référant explicitement à Durkheim. Même si le champ de la définition n'est pas totalement fixé dans le texte, on peut présenter les caractéristiques qu'il en retient : il s'agit soit d'un savoir collectif en ce sens qu'un seul individu ne le possède pas tout seul (on peut donner l'exemple du droit, du savoir médical,...), soit d'une pratique qui ne peut être effectuée par un seul individu, et Mannheim donne l'exemple d'un rituel où existent différents rôles qui nécessitent la coopération de plusieurs personnes (*op.cit.*, S.232). Parmi ces représentations collectives, les institutions sont portées par plusieurs individus, et régulent le cours de l'action collective par des prescriptions le plus souvent implicites et qui sont intégrées de manière pré-réflexive.

La représentation collective n'est donc pas seulement un fait « mental », elle est inscrite dans la pratique, elle est présente dans les gestes et le sens des gestes des individus d'une manière qui peut être consciente mais non réflexive, qui relève de l'implicite et qui n'est pas perçu comme une construction. La caractéristique de la connaissance pré-réflexive est d'être enchâssée dans l'action. Le rapport aux « choses dans leur signification » est toujours pris par rapport à un agir. Mannheim est très proche ici du concept d'*habitus*, qui est effectivement une représentation collective en pratique... (*op.cit.*, 232).

Au contraire, les œuvres (*Werke*) sont des « réalités spirituelles » dont le caractère de construction est perceptible. L'œuvre de la création artistique elle aussi est le produit d'une *activité intentionnelle préthéorique, non réflexive en ce sens que ce qui se réalise en elle dépasse l'intention consciente*, et se trouve traversé par des représentations collectives dont elle est l'actualisation dans un point de vue singulier, dans ce sens, elle est génératrice « d'objectivations » de ce sens, par des actes, des pensées, des paroles, des œuvres. Et c'est ce qui fait la possibilité d'y lire l'esprit d'une époque. Enfin, Mannheim distingue un ensemble de ces « réalités » qui ne peuvent être caractérisées « ni comme institution, ni comme œuvre » telles que « la langue, les mœurs... » dont la caractéristique est de s'auto-réguler au gré des relations sociales et qui apparaissent « spontanément ». (*op.cit.*, S.259).

Les représentations collectives entre objectivité et investissement subjectif

Mannheim se lance ensuite dans une discussion sur le statut ontologique des représentations collectives. Il me semble que cette discussion permet de mieux situer sa compréhension des enjeux de

sa sociologie. D'abord, il se situe entre Durkheim et Weber pour les raisons suivantes. Les constructions de sens acquièrent une qualité particulière d'objectivité parce qu'elles sont sociales et partagées. Mais ce ne sont pas des « choses » au sens de Durkheim (en oubliant le « comme »), non parce qu'elles sont immatérielles, mais parce qu'elles sont toujours avant tout un « se rapporter à quelque chose ». La montagne reste une montagne, la représentation collective se rapporte à elle pour lui conférer un sens. (*op.cit.*, S. 232). Les représentations collectives sont une fixation (temporaire) d'un sens donné à quelque chose, à une situation, etc. alors que les choses ne changent pas. Mannheim suit Durkheim pour ne pas réduire les représentations collectives à quelque chose qui serait « seulement » psychique, parce que c'est bien « quelque chose » dont la nature reste à déterminer qui s'impose à l'individu et est actualisé par son psychisme, ce qui lui permet de se distancier de la conception « nominaliste » du sens de Max Weber, qui au nom de la nécessaire actualisation des significations par le psychisme des individus leur dénie tout caractère « objectif ». (*op.cit.*, S.249-250). Les significations attribuées aux phénomènes, se présentent comme des réalités d'un statut ontologique particulier qui existent « à côté des choses et des personnes ». Il faut reconnaître une troisième catégorie de l'objectivité qui n'est ni chose dans l'espace et le temps, ni pur psychisme, qu'il appelle « exister à la manière d'une signification », en s'appuyant sur l'exemple des réalités mathématiques comme le théorème de Pythagore, qui ne peut se réduire à ses réalisations concrètes tout en étant présent dans le psychisme sous la forme d'une idée dans l'esprit des individus. Ainsi, pour Mannheim, « les représentations collectives de l'école durkheimienne sont de tels « objets », qui « existent à la manière des significations », mais qui d'une certaine manière ne « valent » que pour la communauté qui s'oriente d'après elle » (*op.cit.*, S.235).

Ce qui change tout, c'est la dimension du « rapport à », qui réintroduit le moment de l'actualisation de ces représentations par les individus et souligne le fait qu'ils en soutiennent psychiquement l'existence parce que ces représentations orientent leur pratique, c'est ce rapport qui permet d'identifier l'endroit de la dynamique sociale³⁰⁹. C'est à mon avis ce qui marque la différence avec la sociologie de Durkheim et celle de Bourdieu. Les représentations établies ne « fonctionnent » pas par simple mimétisme et intériorisation, mais elles le font parce qu'elles offrent aux sujets sociaux la possibilité d'investir psychiquement ce donné social. Les évolutions du « projet de monde », qui ne manquent pas de survenir dans l'histoire, entraînent la réévaluation permanente des institutions en ce qu'elles permettent ou non de subjectiver le monde et ses épreuves.

³⁰⁹ « Les individus et la communauté ne peuvent pas être représentés comme s'ils étaient entourés par un monde de « réalités spirituelles » figé et achevé par rapport auquel on aurait une attitude contemplative, mais la compréhension de ces « factuelités » s'accomplit dans les tensions d'un projet de rapport au monde ». Texte original : « Das Individuum und die Gemeinschaft sind nie so vorzustellen, als wären sie von einer star und fertig gewordenen Welt der geistigen Realitäten umgeben, auf die man sich kontemplativ einstellt, sondern in den Spannungen eines Weltwollens wird die Erfassung einer jeglichen « Tatsächlichkeit » vollzogen ». (*op.cit.*S. 273).

3. Connaissance conjonctive et communicative

La spécificité de la connaissance conjonctive, c'est qu'elle garde le caractère conjonctif, relié à un ancrage dans l'être singulier à ses différents niveaux. Et c'est sur ce terrain que la rupture se fait la plus claire avec le modèle rationaliste.

Connaissance réflexive et concept conjonctif

Les niveaux pré-réflexif et réflexif de la connaissance conjonctive sont distingués par les modalités du comprendre. Mannheim réserve le terme « comprendre » (*verstehen*) au niveau pré-réflexif qui reprend le « éprouver » (*erfahren*) de la connaissance par contagion et le « saisir » (*erfassen*) de la connaissance des significations, prend pour la compréhension réflexive, le terme de « interpréter » (*interpretieren*). La caractéristique de l'acte d'interpréter est d'être une saisie consciente, réflexive de l'objet ou du phénomène. Mais ce sur quoi insiste Mannheim, c'est que ce niveau n'est pas celui de la connaissance abstraite et théorique mais qu'il reste bien dans l'ensemble de la connaissance conjonctive, parce qu'il est réflexion sur la situation ou le phénomène en tant qu'il est déjà saisi – compris comme « réalité spirituelle » pourvu d'une signification sociale. Ainsi, comme le dit Mannheim : « Quand l'esprit cherche à comprendre l'esprit de son environnement externe et de son intériorité, il se retrouve toujours lui-même »³¹⁰. Mannheim est ici l'héritier de la notion de cercle herméneutique théorisée par Dilthey.

Ce qui est souligné par Mannheim, c'est qu'il y a deux types de concepts, les concepts issus de la réflexion de l'expérience, donc d'une forme conjonctive de la connaissance, et les concepts supra-conjonctifs, qui peuvent être déduits d'un système de concepts quand il a une cohérence logique. Ce sont des concepts abstraits, qui s'affranchissent de leur contenu rattaché à une expérience, selon la définition traditionnelle du concept. L'intérêt de son apport est donc beaucoup plus dans la notion de « concept conjonctif », c'est-à-dire qui reste en lien avec l'expérience d'un individu et d'un groupe mais qui est acquis par une réflexion consciente. Ils ont donc les propriétés de la connaissance conjonctive : singulier parce que propre à l'expérience sociale partagée d'un groupe, et susceptible d'évoluer dans son contenu en fonction de cette expérience. Ces concepts, affirme Mannheim, n'épuisent jamais l'expérience dont ils sont issus : ils sont « l'explication théorique – réflexive qui repose toujours sur les « saisies compréhensives » mais qui ne les épuise jamais » *op.cit.*, S.272). En tant que connaissance réflexive, ces concepts s'expriment dans le langage. On rejoint donc ici la problématique présentée plus haut de l'explicitation qui trouve ici une explication plus complète.

³¹⁰ « Wenn dieser Geist den Geist seiner Umwelt und Innenwelt zu erfassen versucht, findet er stets sich selbst wieder ». (*op.cit.*, S. 257).

Le concept conjonctif, comme expression de l'expérience d'un groupe social

Selon Mannheim, la tradition des sciences naturelles « refuse de voir que les concepts sont des fonctions partielles d'un processus total d'une pensée ancrée elle-même dans l'existence. Et qu'il y a au moins un type de concept dont la signification ne peut être comprise que quand on prend en considération cet ancrage social. » (*op.cit.*, S.197). Ces concepts ne sont pas des concepts qui visent à communiquer une expérience à d'autres communautés culturelles, mais qui visent à nommer une expérience pour cette communauté. Mannheim est attentif au fait que ces concepts ont une résonance, une signification particulière pour une communauté d'expérience. Ainsi dans leur fonction de nommer, ils sont tournés vers un usage singulier et non vers un usage universel (*op.cit.*, S.217). Le langage reflète la situation vécue singulière en associant des concepts à des valeurs singulières liées à l'expérience conjonctive d'une communauté. Le groupe singularise l'usage des mots et des concepts en référence à son univers propre, et y développe un usage particulier. « C'est précisément le miracle du discours vivant que de pouvoir placer chaque mot dans un contexte unique d'octroyer une signification individuelle à chaque mot à partir de la totalité spécifique de la phrase et même plus, du courant souterrain de communication qui est engendré par son rythme et le courant de ses associations » (*op.cit.*, S.218). Mannheim donne à l'appui l'exemple d'un discours révolutionnaire, qui sera entendu au sein du contexte plein et riche de l'expérience conjonctive par le militant dans un meeting, alors qu'il pourra paraître banal une fois déposé sur le papier et lu hors de ce contexte.

Entendons bien le sens de la pensée de Mannheim : il ne s'agit pas de restreindre le champ de la signification d'un concept qui par ailleurs peut avoir un sens transculturel, comme celui de « liberté » ou de « laïcité » ; mais il souligne ici qu'ils n'auront pas la même résonance, ne seront pas compris et investis de la même façon suivant l'histoire culturelle du groupe dans lesquels ils sont utilisés. « Laïcité » résonne en France de toute l'histoire de la séparation de l'Eglise et de l'Etat, des luttes politiques, des combats des Lumières pour la tolérance etc. Par ailleurs, comme on le verra, les communautés ne sont pas en principe fermées, mais pour saisir le sens d'un concept conjonctif, le « nouvel arrivant » devra reconstruire le contexte de sens dans lequel la communauté utilise ce terme, et en partager l'affect singulier³¹¹.

Ainsi un concept qui acquiert une grande abstraction au fur et à mesure de son extension, et prend une valeur « supra-conjonctive », comme par exemple le terme de liberté, garde et surtout renouvelle toujours son sens conjonctif, et ne peut être compris au fond que de ce point de vue, en relation avec une expérience, qui reste toujours présente dans le raisonnement philosophique le plus abstrait. La

³¹¹ Ces questions sont bien connues des traducteurs. On ne comprend un concept conjonctif que quand on peut reconstituer le contexte de l'expérience vivante qui lui a servi de terrain d'émergence et de singularisation qui seul garantit que le « *saltus mortale* » ne s'effectue pas dans le vide (Ladmiral, 1994).

preuve de ce caractère conjonctif « en perspective » de la connaissance issue de l'expérience selon Mannheim, c'est qu'elle est restituée « spontanément » sous la forme narrative. Ce qu'on peut mettre en lien avant Mannheim, avec la prise en compte du récit biographique comme outil d'exploration du monde vécu par Dilthey dans ce qui a été développé plus récemment dans les méthodes de recherches cliniques, en particulier sur le récit de vie. Le caractère conjonctif renvoie toujours à la perspectivité de l'ancrage dans l'être du sujet ou du groupe social.

Ainsi on a trois types de concepts : le concept conjonctif en lien avec l'expérience vécue d'une communauté ; le concept supra-conjonctif qui reste conjonctif, mais cherche à s'élever au-delà de son horizon communautaire ; le concept universel, qui s'est détaché de son ancrage conjonctif. On peut citer par exemple le concept de droit.

Pour illustrer cette distinction, Mannheim reprend la distinction de Tönnies entre communauté et société, et entre culture et civilisation emprunté à Alfred Weber. L'expérience conjonctive concerne toute connaissance qui se rattache à la communauté et à la sphère de la culture, les concepts universels sont des concepts de civilisation et de société, qui correspondent à une autre manière de fonder et de comprendre le lien social, à partir de catégories abstraites : « Les concepts de la civilisation forment un seul système, et c'est pour cela qu'ils peuvent être accumulés et traduits, alors que les concepts liés à la culture (de la philosophie ou de l'histoire) rayonnent à partir d'une systématisation particulière et en dernière instance à partir de centres existentiels et ne peuvent être compris qu'à partir de ceux-ci. » (*op.cit.*, S.226). Cette thèse qui peut paraître radicale peut être examinée méthodologiquement, moins sur l'opposition entre « civilisation » et « culture » en elle-même, que dans ce qu'elle dit des logiques de communicabilité attachées aux différentes formes et modalités de connaissance, et dans la lecture rigoureuse qu'elle peut permettre concernant les conditions de la communicabilité / incommunicabilité des connaissances dans l'objectif de cette recherche. L'ensemble de ces connaissances ne se comprend qu'à partir de la première forme : l'unité du sujet et de l'objet dans la « contagion » est la matrice de toute les formes de connaissance ultérieures par objectivation qui en sont issues : « (...) et d'un autre côté, la relation existentielle à partir de laquelle elle (l'objectivation) se développe, peut être de différentes natures, ce qui n'est pas sans conséquence pour le caractère des objectivations qui en émanent » (*op.cit.*, S. 207-208). C'est ce qu'il faudra reprendre dans la perspective de la connaissance clinique des processus sociaux. La présentation de l'ensemble des formes de connaissance vise bien sûr ici à montrer le sens et les formes de la connaissance conjonctive, dont Mannheim traite principalement dans son livre. Le concept de « connaître communicatif » annoncé dans le titre en opposition avec le « connaître conjonctif » n'apparaît qu'à la toute fin de l'essai.

La connaissance communicative

Elle est le type de connaissance qui se crée entre sujets ne partageant pas, ou pas totalement le même espace d'expérience conjonctif. En ce sens, elle se situe au niveau des représentations explicites, du langage, des concepts et se forme en s'adressant à un autre, extérieur à la communauté, qui peut partager le plus petit commun dénominateur de signification entre des sujets d'horizons éloignés. C'est, selon Mannheim, la connaissance associée à la progression de la division sociale en groupes sociaux qui s'opposent et engendrent des contenus de la conscience (*Spaltung der Bewusstseinsinhalte*), qui « sortent » de la sphère de l'expérience conjonctive et de son utilisation du langage³¹². Elle saisit « les caractéristiques qui suffisent à satisfaire à l'exigence de la transmission de la chose en question » (op.cit., S.288) entre groupes sociaux dont les « projets de monde » diffèrent et s'opposent, comme dans la société de classe, et ouvre dès lors à une forme d'illusion du partage d'un sens commun. C'est avec ce type d'usage décontextualisé par rapport à l'expérience conjonctive, qui a perdu largement de sa « chair conjonctive », que l'utilisation des concepts par les sciences exactes se développe et se fixe dans des ensembles qui sont travaillés pour acquérir une plus grande cohérence logique. Et comme le note Mannheim, ce type de connaissance devient une manière à part entière de se rapporter aux « réalités spirituelles », en les détachant de leur étoffe ancrée dans l'expérience conjonctive d'une communauté déterminée, devenant ainsi un type d'éprouvé spécifique (*erleben*) (op.cit., S.289). Cet usage se développe pour Mannheim en particulier dans la sphère de la « civilisation » qui est elle-même le fruit d'un élargissement des contacts entre communautés. Il s'agit là, d'une part, du bouclage sur lui-même de l'évolution des formes de connaissance puisqu'apparaît ce contre quoi Mannheim a présenté son projet, à savoir l'émergence d'une pensée rationalisante, déconnectée de l'expérience vivante et existentielle du sujet social. D'autre part, Mannheim note que cette nouvelle connaissance fait l'objet d'un éprouvé spécifique, la connaissance rationnelle objectivant est elle-même une expérience...

On retrouve ici le schéma déjà évoqué pour l'émergence de la théorie par rapport à la pratique, issu de la logique de l'échange de la marchandise décrite par Karl Marx au début du *Capital*. Mannheim fait lui-même le rapprochement en évoquant le fait que la pensée abstraite se développe dans une économie d'échange où le lien communautaire se relâche peu à peu. On trouve la même idée d'une émergence de la valeur abstraite dans l'acte d'échange qui fait perdre de vue la valeur d'usage, ce qui permet la montée en abstraction du processus d'échange centré sur la valeur comme quantité de travail abstrait pour arriver à la monnaie comme quantité pure. On peut faire ainsi un parallèle entre

³¹² Le terme de « Spaltung » est utilisé à propos de la communauté et des contenus, pas directement de la conscience, le terme renvoie au vocabulaire de la psychiatrie pour signifier la « double conscience », il est déjà utilisé par Freud dans ce sens à partir de 1893, mais ne prend le sens de « clivage » qu'en 1924 pour désigner le clivage du moi. (Laplanche & Pontalis, 1997).

valeur d'usage et valeur conjonctive, et valeur d'échange et valeur communicative de la connaissance. La valeur d'usage correspond à la valeur pour la communauté à l'intérieur, c'est-à-dire la valeur conjonctive, partagée et comprise par le groupe social. De l'autre côté, la valeur d'échange n'émerge qu'à l'occasion de l'échange avec un autre groupe social, qui ne partage pas la même valeur conjonctive du concept, et qui donc se contentera de sa valeur communicative pour l'échange, mais qui va peut-être l'utiliser en fonction de son expérience propre. La connaissance communicative est en même temps la base d'un sens suffisamment abstrait pour pouvoir circuler et correspondre à des expériences conjonctives différentes. Ces développements signalent bien l'influence marxienne et lukacsienne sur le travail de Mannheim³¹³.

Ces réflexions sur le développement social et historique de la pensée abstraite « communicative », font réapparaître la préoccupation principale de Mannheim qui est de tenter de donner un cadre de compréhension des liens entre « pensée et être ». On comprend déjà que ce lien se joue principalement dans l'articulation du moment préreflexif de la connaissance et de son moment réflexif puisque : « les sujet peuvent avoir les « réalités spirituelles » de deux manières et à deux niveaux – une fois dans des intentionnalités spirituelles préreflexives, quand il les actualise (on appelle alors cela « vivre en elles ») ; l'autre fois quand on se rapporte à elles de manière réflexive. »

Mais, ajoute Mannheim : « On ne peut se rapporter aux « réalités spirituelles » qu'en perspective : elles disparaissent aux yeux de l'observateur quand il cherche à les voir objectivement, à la manière d'une carte topographique, comme un territoire disparaît dès qu'on veut le construire sans perspective. C'est pourquoi chaque connaissance qualitative et orientée vers le contenu de la signification se meut essentiellement toujours dans un contexte d'expérience communautaire déterminé de manière conjonctive » (*op.cit.*,s. 270). Ce lien est à comprendre d'abord comme une « dynamique » selon le terme très présent dans ces écrits de l'époque jusqu'à *Idéologie et Utopie*, qui vient même définir le projet de sa sociologie. Mais pour pouvoir restituer les principaux axes qui forment cette dynamique, il faut avant tout comprendre en quoi la connaissance est sociale. Ainsi, après avoir décliné le fondement, les caractéristiques et les formes de la connaissance conjonctive, il s'agit de comprendre en quoi précisément cette conception ouvre un autre regard sur le lien social – intersubjectif, groupal, communautaire et sociétaire – à partir de la notion d'« espace d'expérience conjonctive ».

³¹³ Cette conception d'un développement de la pensée abstraite et rationnelle à partir de l'échange marchand est soutenue sur un plan historique par Alfred Sohn-Rettel. (Sohn-Rethel, 2010), et (Faure, 1996)

4. Connaissance collective et espace d'expérience conjonctif

L'intersubjectivité comme « espace d'expérience conjonctif »

L'expérience d'autrui par la connaissance conjonctive

Nous avons vu que la connaissance conjonctive se montre dans sa plus grande richesse dans la connaissance d'autrui au sens où celle-ci met en œuvre les capacités psychiques, et les affects les plus subtils qui y interviennent. Si cette définition de la connaissance se rapporte donc aux « autres », c'est la spécificité de la relation à l'autre être humain qui va fonder la sociologie de Mannheim et qui ouvre sur une théorie de l'intersubjectivité en pensant rigoureusement la singularité et l'historicité. Il y a en pour Mannheim dans cette connaissance existentielle, un savoir (*Wissen*) de l'autre qui précède toute forme d'objectivation, qui permet aux sujets de s'orienter l'un par rapport à l'autre. La singularité est donc partagée par les sujets qui y participent : « Vis-à-vis de chaque être humain qui se présente face à moi, je me trouve dans une relation existentielle au sein de laquelle se joue chaque expérience sur nous deux, pour nous deux ; une relation qui est elle-même connaissable en tant que relation vivante, mais seulement pour ceux qui existent en elle » (op.cit., S. 211).

Le domaine de l'intersubjectivité est ouvert par la rencontre de l'autre être humain dans la relation existentielle qu'est la connaissance conjonctive. L'intersubjectivité elle-même n'est pas le lieu d'une connaissance particulière qui concernerait cet « étant » particulier qu'est autrui, mais plutôt celui du déploiement de la connaissance conjonctive, qui par là, la rend possible. Néanmoins, une base essentielle du rapport à autrui est posée dans le fait que la connaissance conjonctive d'autrui ne le donne pas seulement comme un corps mais comme une psyché dont nous percevons immédiatement les traits, le « goût » selon l'expression imagée de Mannheim. Et c'est la réciprocité du connaître qui constitue l'intersubjectivité comme une expérience partagée sous la forme d'un échange de « point de vue » au sens de la théorie de la perspective, qui précède toute parole.

C'est une précision importante : la connaissance conjonctive d'autrui n'est pas une forme mystique de la communion des âmes, la « contagion » ne donne pas une connaissance intuitive absolue de l'autre. La connaissance conjonctive reste toujours liée à une « perspective »³¹⁴.

La connaissance conjonctive de l'autre est à chaque fois liée à un moment particulier qui donne accès à autrui, et seulement dans cette limite. Comme pour toute relation existentielle, l'expérience que nous en acquérons et qui se conserve sous forme tacite, s'altère au fil des rencontres, c'est-à-dire

³¹⁴ « Mais même si ce savoir de l'autre est très riche, aucun d'entre nous ne connaît l'autre comme il pourrait l'être de manière hypothétique « en soi ». Chacun ne connaît de l'autre que pour autant qu'il entre dans notre relation commune, existe en elle et s'y épanouit ». (op.cit., S. 213)

qu'elle s'enrichit de toute rencontre physique ou évocation intérieure mais peut être aussi remise en question à chaque rencontre. La connaissance que j'ai d'autrui est la somme dynamique de tous les moments où je suis en contact avec lui, et l'ensemble de cette connaissance peut être transformé par une nouvelle expérience³¹⁵.

Alors que la connaissance conjonctive de la chose est beaucoup plus stable, même si les choses aussi peuvent s'altérer comme notre rapport à elle, la connaissance conjonctive d'autrui, l'image en perspective peut être transférée par la relation existentielle, comme de son côté il peut partager le savoir qu'il a de moi, même si comme le précise Mannheim : « cela se passe souvent sans mots, mais même quand des mots sont utilisés, il n'épuisent pas le contenu transféré, qui par la force de la relation vivante dans laquelle nous existons ensemble (*gemeinsam*), nous épargne une grande partie de sa formulation » (*op.cit.*, S. 213). C'est en ce sens que la relation intersubjective est à chaque fois singulière et partagée : « C'est un savoir, mais pas un savoir pour tous, seulement un savoir pour nous deux ». (*op.cit.*, S. 211).

Connaissance de soi par autrui

Mais Mannheim ajoute aussi que l'espace intersubjectif est le lieu qui donne accès à la connaissance de soi : « Nous ne pouvons nous connaître que dans la mesure où nous entrons dans une relation existentielle avec autrui ». Et ce, au sens où par notre relation à l'autre, notre existence est une « existence sociale ». Il donne trois arguments : D'abord parce que ce n'est dans la relation sociale que nous pouvons « nous engager dans des relations existentielles humaines » ; ensuite, parce que « chaque être humain actualise une autre partie de notre soi (*Selbst*) » et enfin parce que nous pouvons nous voir nous-mêmes plus facilement « par les yeux et dans la perspective d'un autre ». Dans une note il poursuit cette idée en expliquant que nous avons une image « plus désunie » que celle que nous avons des autres parce que nous avons accès à une plus grande diversité de « particularités » qu'il est difficile de rassembler, mais aussi parce que la mise en perspective s'évanouit en permanence. Si nous arrivons à former une image de nous-mêmes, c'est que nous avons établi en nous-mêmes un rapport en deuxième personne³¹⁶.

Ce passage amène plusieurs précisions : il n'y a de relation intersubjective, deux à deux, que par l'intermédiaire du contexte social qui préexiste toujours, ce qui n'empêche pas la singularité et la réalité de cette relation intersubjective : elle n'est pas une fiction, au contraire, elle est bien un

³¹⁵ Pensons par exemple au moment où on croise une personne dans un cadre inhabituel, où à propos de laquelle on apprend subitement une information qui nous fait revoir l'ensemble de ce qu'on savait d'elle, c'est aussi un procédé très utilisé dans la fiction. Proust me paraît encore une fois l'observateur le plus attentif et le plus subtil de ces évolutions et retournements des points de vue.

³¹⁶ Il s'agit de la note 30 développée page 317. Elle semble aussi intéressante dans un rapprochement avec la conception de l'affectivité de Michel Henry.

élément essentiel du social. D'autre part, elle achève de distinguer Mannheim de la phénoménologie et montre la richesse de la prise en compte d'une « ontologie sociale » de l'être humain, en ce sens elle permet presque de renverser la perspective et de poser autrui comme constituant le sujet comme être social³¹⁷. Le développement de l'être humain comme tel n'est que social – dans le développement de la conscience de soi et dans le développement de ses facultés.

Si la sociologie de la connaissance trouve ses bases dans l'ancrage dans l'être décrit dès la première caractérisation de la connaissance conjonctive comme perspectivité, sa matrice proprement sociale est la relation intersubjective.

Espace d'expérience conjonctive et médiation du rapport au monde

Ce qui nous réunit avec autrui, c'est le partage d'une expérience commune, et en particulier l'expérience commune de l'autre dans un moment précis et dans une situation donnée qui donne sa singularité à notre rencontre. Mais l'originalité de Mannheim réside surtout dans le fait qu'il ne s'arrête pas à la relation de sujet à sujet, comme souvent en psychologie, où on procède à une abstraction de la relation intersubjective en la coupant de son contexte, ce qu'il reprochera à la psychanalyse. La relation intersubjective, cette « existence l'un pour l'autre », ouvre un « espace d'expérience » (*Erfahrungsraum*) déterminé et commun qui inclut toute les expériences en relation avec « les choses du monde » et il précise là encore sans distinguer : « paysages, êtres humains, politique etc. » (*op.cit.*, S.214), qui « sont mises en relation avec et dans un espace et dont elles reçoivent leur orientation ». Ainsi, « ... deux êtres humains peuvent créer un espace d'expérience conjonctif avec un tiers (que ce soit des choses ou des êtres humains) » (*op.cit.*, S.214) L'intersubjectivité reçoit ici un contenu potentiel élargi qui comprend la relation à l'autre et la relation commune au tiers. En ce sens l'espace « intersubjectif » est social, situé, singulier. Il établit que l'espace de l'intersubjectivité est le partage d'un rapport à une situation, un environnement qui est vécu en commun de manière conjonctive c'est-à-dire non « objective » mais dans un affect commun. Là encore, il faut préciser que ce n'est pas la communion des âmes qui établit cette possibilité, mais le fait concret d'être au sens propre dans la même situation, de partager une perspective ponctuelle, même si une infinité d'autres expériences différencient deux sujets, en étant dans la même situation ils en partagent quelque chose qui différenciera leur expérience de celle d'autres personnes (et peut-

³¹⁷ Cette analyse trouve une proximité certaine avec les thèses que l'on trouvera développée chez G.H. Mead dans son ouvrage fondateur de l'interactionnisme symbolique. Mais elle est surtout visiblement marquée par le contact avec Martin Buber dans l'analyse du jeu des pronoms qui reprend en partie son approche publiées en 1923 sous le titre « Je – Tu » et en gestation depuis plusieurs années. Mannheim rencontre Martin Buber à Heidelberg dans le cercle de Marianne Weber. Il le retrouvera à Francfort, où Martin Buber enseigne entre 1924 et 1933.

être ne découvriront-ils qu'en en parlant à des personnes extérieures que malgré leur différence de point de vue individuelle, ils ont en commun cette situation comme expérience vécue).

Cette conception de l'espace intersubjectif comme espace d'expérience est aussi – réciproquement – une conception de l'espace d'expérience comme intersubjectif : c'est cet espace qui définit l'intersubjectivité en tant qu'elle est à chaque fois reliée à un environnement, une situation concrète, qui en fait la « qualité » et la singularité. L'intersubjectivité est définie comme rapport partagé entre sujets à un tiers dans une co-détermination (ou détermination réciproque) : la situation détermine le contenu psychique de la relation : il s'agit bien de tels et tels sujets qui se trouvent dans telles circonstances qui les engagent dans un rapport particulier, et en même temps, c'est leur singularité qui va déterminer la manière dont ils vont entrer en rapport avec les circonstances particulières de la situation : leur rapport en tant que sujets détermine le rapport au tiers. Par exemple, dans le contact avec un groupe, l'espace d'expérience du binôme d'animateurs va dépendre de son expérience commune préalable³¹⁸. Les sujets sont porteurs d'une expérience commune qui suivra aussi son « destin » comme une histoire singulière, au sens qui a été décrit plus haut. C'est sur ce principe que va pouvoir s'étendre l'espace d'expérience conjonctive pour former une « communauté d'expérience conjonctive ».

Le groupe et la connaissance conjonctive

La communauté d'expérience conjonctive

Le principe de formation d'une communauté conjonctive repose sur l'accroissement du nombre de relations concrètes en son sein. Mannheim s'appuie sur la dialectique pronominal qui s'étend à la troisième personne avec l'arrivée d'un « nouveau ». La troisième personne doit entrer dans l'espace d'expérience du binôme pour y avoir accès, elle doit entrer dans le champ de la relation existentielle. Ce « troisième » ne peut accéder à l'expérience conjonctive du premier binôme que s'il est « admis », « initié » et par là inséré, intégré dans la relation de ce binôme et son espace d'expérience. Il entre en contact avec chacun des membres du premier binôme, et avec leur relation. Pour un « troisième », l'espace d'expérience intersubjectif est structuré avant tout par la relation à ce que le binôme a déjà formé en son sein et avec l'environnement, par eux il accède à leur rapport au monde, ainsi qu'à la relation qu'ils ont construite entre eux, ils imposent de fait des formes sociales que le troisième s'approprie en entrant dans leur relation. En même temps, cet espace d'expérience agrandi se transforme avec l'intégration de la nouvelle relation qui amène elle aussi un point de vue spécifique. Il

³¹⁸ Ou bien deux jeunes collégiens qui se rencontrent lors de la première journée d'école : le fait de se trouver à l'école, en classe est un contexte déterminant, et en même temps le fait que ce soit deux jeunes collégiens, et non deux enseignants par exemple, détermine leur perception commune de l'école.

y a donc un principe dynamique dans cette conception de la socialisation comme ouverture et transformation de l'espace d'expérience conjonctif. Même si dans un groupe ou une communauté développée le « dernier arrivé » doit avant tout s'adapter en s'appropriant les manières de faire et de penser du groupe, il participe en même temps au potentiel de transformation effective de cet espace.

Cette modification de l'intersubjectivité est soulignée par Mannheim qui décrit cette « insertion » dans le binôme ou le groupe comme un changement dans le registre d'adresse par le jeu des pronoms. Le troisième est d'abord un « il » et devient un « tu » par lequel il participe à « l'expérience du nous » formée par le premier binôme. On voit que ce « il » peut correspondre plus facilement au « cela » de Martin Buber, qui désigne un rapport objectivant à l'autre, personne ou objet (Buber, 1996). Le passage du « il » au tu et du « eux » au « vous » collectif entre groupes, signifie précisément le moment de l'intégration qui s'ouvre par une adresse qui inclut l'autre (*op.cit.*, S.216). Ainsi le groupe comme espace d'expérience conjonctif peut s'étendre d'après ce même processus du nous par le passage de la troisième à la deuxième personne dans l'adresse d'un sujet à l'autre située à chaque fois dans un rapport au monde singulier, dont il est l'enjeu. Le jeu social de la construction de l'appartenance n'est pas seulement silencieux, il implique une mobilisation des sujets vers autrui en tant que sujet dans le langage et plus exactement dans la parole, comme mise en œuvre adressée du langage, pour reprendre la distinction de Saussure.

Le rôle du langage force constitutive de la communauté, lieu de création et mémoire

Le processus inter-subjectif est en effet articulé sur un langage et se joue aussi au niveau du « concept conjonctif » présenté ci-dessus comme un terme qui exprime et incarne l'expérience partagée dans l'espace conjonctif entre des sujets. Dans le sens du « concept conjonctif » que nous avons vu, celui-ci tire son sens non pas d'une signification valable pour tous et hors de tout contexte, mais au contraire, précisément dans la capacité qu'il a d'être lié à un contexte, à un ensemble de significations situées dans un espace d'expérience conjonctif : « Le mot ne fixe pas dans ce cas une relation générale à la chose ou à l'événement, mais seulement un aspect de la chose ou de l'événement déterminé, en tant qu'il concerne la communauté de connaissance » (*op.cit.*, S. 218). Le langage est nécessaire à toute communauté d'expérience pour « fixer son expérience » et la partager au-delà de l'espace d'expérience strictement intersubjectif ou deux sujets se rencontrent. Le sens d'un terme dans son usage conjonctif prend sa source dans la vie même de cette communauté, il a une fonction sociale et exprime un rapport au monde spécifique en lien avec les conditions de vie de cette communauté. L'usage conjonctif du langage est donc pratique et non pas « contemplatif » ou théorique (sauf à les considérer comme des activités pratiques, comme nous l'avons vu plus haut).

C'est cet enracinement dans une pratique, un rapport au monde et une « vision du monde » qui donne à ce type de terme, de concept, la « force de création de communauté » (*gemeinschaftsbildende Kraft*). Il agit non comme signe de reconnaissance, comme simple étiquette pourrait-on dire, mais parce qu'il introduit à une conception du monde, en donne une interprétation. L'exemple des termes du vocabulaire politique semble le plus évident, les termes de « solidarité » ou de « nation » par exemple, prennent un sens ou non selon qu'ils rencontrent une aspiration chez le sujet et qu'ils renvoient à une expérience partagée.

Ainsi la validité du sens des termes s'étend aux membres de la communauté d'expérience qui peuvent donner le même sens aux mots, les rapporter à la même expérience. Il y a donc là encore un processus réciproque : le langage permet à la communauté de s'étendre, mais inversement, il est le moyen d'un singularisation de cette communauté par rapport à d'autres, et ce processus commence toujours pour Mannheim entre deux sujets³¹⁹. Il donne pour exemple la signification particulière que prend un mot, une expression pour un couple, ou les expressions créées entre des enfants, des jumeaux par exemple, qui ne maîtrisent pas encore complètement le langage des adultes, ou pour un groupe, la tendance à adopter des expressions ou de donner un sens spécifique aux mots, où le langage devient un signe de reconnaissance visant à assurer qu'on partage bien le même contexte d'expérience, ce que Mannheim appelle la « tendance sectaire » du langage. Ce phénomène se retrouve à différents niveaux de l'échelle sociale, et montre la présence de telles « logiques conjonctives » dans les processus sociaux.

Le langage dans son utilisation conjonctive est aussi ce qui permet à une communauté de se prolonger dans le temps et pas seulement dans l'espace. Un terme devient dépositaire d'une expérience qu'il va contribuer à transmettre, même si sa signification peut changer précisément parce qu'il ne renvoie plus directement à l'expérience vécue par un groupe. Si l'on prend le terme de « Résistance », on voit bien quelle a été sa force de création de lien communautaire dans la France de l'après-guerre. Pour les générations suivantes, qui n'ont pas partagé directement cette expérience, le terme reste important mais de manière indirecte, par le fait qu'il est associé à l'expérience de personnes avec qui elles sont en contact, pour qui cela fait sens et dont elles doivent par là tenir compte, « la Résistance » est un objet social qui véhicule cette expérience vécue pendant la deuxième guerre mondiale. En ce sens ces mots sont un support de transmission mais ils sont aussi créateurs de nouvelles formes de vie par la socialisation qu'ils permettent et par ce qu'ils donnent envie de faire revivre, mais qui est devenue par là d'autres choses : « la Résistance » en tant qu'elle représente un ensemble de valeurs auquel les

³¹⁹ « le discours utopique (serait) un retrait de la signification en soi de la parole, par lequel elle prendrait tout son sens de la totalité du contexte signifiant, qui lui-même posséderait son véritable soubassement dans le contexte d'expérience ». (*op.cit.*, S. 219).

générations suivantes peuvent s'identifier, et qu'ils souhaitent faire vivre, elle peut rester un argument politique, un exemple à suivre et à actualiser face à la situation sociale actuelle³²⁰.

La dynamique dans l'espace d'expérience conjonctive

La « communauté conjonctive » désigne un ensemble social non pas substantiel, mais dynamique, dans la mesure où il s'agit toujours de considérer un groupe de sujets en tant qu'ils partagent une situation, qu'ils ont à faire face aux mêmes problèmes, aux mêmes questions. L'extension de cette communauté est variable dans le temps et l'espace. Mais elle est aussi le lieu d'un processus de différenciation interne ; plus elle est étendue, plus les différences de situation concrètes comme la dynamique des relations intersubjectives vont produire de sous-ensembles différenciés, créant leur pratiques, leur représentations et leur langage, où leur usage local d'un langage partagé par d'autres groupes. La communauté en ce sens est comprise comme un signe de la complexification des sociétés : un individu peut appartenir à plusieurs communautés conjonctives, d'intensité et d'extension variable, du groupe d'amis au groupe professionnel, à l'appartenance de classe, culturelle ou linguistique, nationale, etc. et une société comprend de fait un grand nombre de communautés conjonctives.

Je voudrais terminer cette présentation par un retour sur la conception du sujet que Mannheim livre au cours de sa présentation de la connaissance conjonctive.

5. Le sujet de la connaissance conjonctive

Mannheim donne une description du sujet dans la connaissance conjonctive qui reproduit et transpose la conception freudienne dans une acception sociologique. Comme Freud, il théorise une triple structuration du sujet, ou à proprement parler une structuration de l'individu en trois sujets. Mannheim poursuit ici de manière conséquente l'idée, avancée dans sa thèse dès 1918, qu'il y a une pluralité de sujets en nous en fonction des objets et des modalités de connaissance. Il distingue le sujet collectif, le sujet de la conscience individuelle et le sujet personnel.

Au premier niveau on trouve le sujet collectif : « Le sujet collectif en nous s'étend précisément aussi loin qu'il existe dans notre conscience totale des contenus de savoir qui sont liés à la communauté et recueillis dans l'espace d'expérience conjonctive. Dans cette mesure nous sommes déterminés socialement (*gesellschaftlich*) ». Il s'agit donc d'un niveau où sont reçues les significations immédiates

³²⁰ Le livret de Stéphane Hessel « Indignez-vous » montre comment la communauté d'expérience de la Résistance, la force sociale qu'elle a dans la société française, peut se poursuivre et se renouveler et traverser le temps en accumulant d'autres significations à partir desquelles on pourra remonter à la signification première, c'est-à-dire à l'expérience qui a généré le terme et la communauté de sens originaire. Le fait que le livret soit devenu une référence des mouvements de contestation démocratique dans un grand nombre de pays montre aussi comment une communauté d'expérience peut s'étendre, et faire le lien entre des contextes d'expérience vécue qui se rapprochent autour de ce mot d'ordre qui ne sera plus celui de « Résistance » mais sans doute celui du titre, voire du nom de l'auteur, qui servira de lien entre l'expérience de personnes par ailleurs très éloignées.

qui véhiculent dans le registre préréflexif les significations sociales qui nous sont transmises par le biais des espaces d'expérience conjonctifs auxquels nous participons. Le terme de « conscience totale » ne semble pas signifier la conscience actuelle, mais aussi ce qui est virtuel, en somme le pré-conscient de Freud, qui constitue le réservoir des significations disponibles si l'on peut dire.

Un autre sujet en nous se dessine de manière plus abstraite. « Aussi loin qu'il se trouve des expériences supra-communautaires, universelles et abstraites, dans cette limite se forme le domaine de la conscience tout court en nous ». Le texte est trop bref pour bien en saisir le sens, mais il semblerait que Mannheim identifie l'émergence de la conscience « tout court », celle du rapport au monde réflexif, qui suppose la « conscience de... » ou l'intentionnalité. Il est intéressant que Mannheim lie celle-ci à l'intériorisation de concepts et notions qui dépassent la communauté conjonctive à proprement parler. Cela permet tout d'abord de rappeler que nous ne sommes pas seulement dans la connaissance conjonctive qui correspondrait selon la distinction de Mannheim à ce qui serait proprement culturel, mais aussi en contact avec des signifiants universels, ceux qui sont à la base de la « civilisation ». Il s'agit ici d'hypothèses, mais nous pouvons induire à la suite du rapprochement effectué ci-dessus avec le modèle de l'échange chez Marx, l'idée que la conscience - comme faculté abstraite de la distance avec le monde conjonctif - est générée par la nécessité de l'échange avec l'autre, qui excède mon espace d'expérience conjonctive et qui est « inconnu ». Celui-ci suppose de risquer ses significations propres pour les proposer à un « autre monde » et c'est cette confrontation en particulier qui provoque le regard sur soi objectivant de la conscience réflexive. L'autre étranger, inconnu est celui qui nous tire de notre rêverie conjonctive, de notre immersion dans l'expérience immédiate et partagée, comme le fantasme individuel ou collectif est une auto-référence³²¹.

Le troisième sujet en nous : « Comme troisième cercle en nous, on peut distinguer le domaine des éléments d'expérience purement personnels et correspondant à celui-ci on peut parler de *sujet personnel*. » (Mannheim, 1980, S.240). Là aussi la brièveté du texte doit rendre prudent, mais il laisse supposer que quelque chose « échappe au social » d'une certaine manière, correspond à la singularité du sujet, de sa situation existentielle-historique propre. Est-ce précisément cette part qui reste incommunicable et qui ne peut se transmettre que très indirectement par métaphore ?

On peut y voir une réinterprétation de la première topique. Le conscient-universel s'identifiant au conscient, le pré-conscient correspondant au domaine du collectif, et le personnel renvoyant à ce que Freud désigne comme l'inconscient et qui resterait dans une irréductible hétérogénéité par rapport au social. C'est ce qui me paraît différencier l'entreprise sociologique de Mannheim par rapport à celle de Pierre Bourdieu qui identifie inconscient et inconscient social. Il y a ici au contraire une place pour un

³²¹ Cela confirmerait l'hypothèse que j'avais avancée dans mon mémoire de DEA de voir dans la conception de l'échange de Marx une véritable matrice anthropologique.

domaine hors-social, qui correspond d'ailleurs, si l'on revient à la conception de Mannheim et de Henry, à ce qu'on ne peut connaître que par ce qu'il agit, où ce qui échappe à l'entreprise de connaissance si celle-ci est d'abord sociale. Mannheim est aussi clinicien en ce sens qu'il admet ce hors-social qui ouvre, comme nous l'avons vu dans la conception psychanalytique de la subjectivation, un «front intérieur» source d'inconnu.

6. Conclusions

Les points essentiels de la théorie de la connaissance conjonctive sont les suivants : la reconnaissance du caractère fondamentalement «affectif» dans le sens précisé ci-dessus, de la connaissance ; l'affirmation du caractère situé et singulier de toute connaissance appropriée pour un sujet, y compris dans le besoin de resingularisation des concepts généraux (de la science par exemple) ; la mise en évidence du fait que toute connaissance d'objet est toujours médiée par un groupe social, qui l'organise, la préinterprète, l'intègre à la construction de son identité sociale. Il n'y a pas de rapport immédiat à l'objet. Ceci suppose que la connaissance de tout objet inclut la connaissance des sujets sociaux qui sont en rapport avec lui. Connaissance technique et connaissance sociale sont ainsi indissociables, et c'est ce qui constitue leur historicité. Les dynamiques sociale intersubjective, groupale, organisationnelle et institutionnelle rentrent ainsi dans la constitution des conditions de la création des connaissances techniques.

Ainsi la création de connaissance visée par la transmission est liée à la dynamique des groupes sociaux, et ne prend sens qu'avec elle. Ceci est lié à ce que la psychanalyse a mis en évidence comme «emboîtement» psychique des différentes formes de la connaissances sur la base de la théorie de Bion notamment, sur une articulation des contenants et des contenus qui forment l'instrument et la structure de la subjectivation en tant qu'appropriation psychique subjective articulant les niveaux effectifs existentiels et fonctionnels. L'étude de la dynamique de l'articulation sujet - groupe à partir du fil conducteur de la connaissance conjonctive peut ainsi être complétée par la dynamique psychique individuelle et sociale de la connaissance. C'est à cet endroit que prend sens la notion de «relation d'inconnu» qui structure la construction psychique de la connaissance, au sens de son lien au désir. Elle complète la théorisation de Bion, sur la base de leur convergence entre «objet de perspective» (Rosolato) et «vision en O» (Bion).

La dimension de subjectivation, si on la définit comme un connaître comme nous l'avons posé plus haut, se retrouve dans la description de la connaissance conjonctive. Le niveau auquel est défini l'expérience conjonctive en fait une ouverture sur la dimension psychique, et plus précisément sur le processus de subjectivation dont elle définit en quelque sorte les «coordonnées». Le sujet rencontre le

monde dans un espace social, déjà habité ; par cette rencontre il est au contact de rapports au monde déjà constitués, de significations, et surtout par le contact intersubjectif, il est confronté aux modes de subjectivation toujours singuliers et personnels des sujets qui l'entourent. Eux-mêmes utilisent et mobilisent les cadres sociaux pour subjectiver le monde, les relations aux autres, ou dans la réalisation de tâches professionnelles. La manière dont ils se rapportent au monde, la connaissance conjonctive qu'ils créent peuvent se transmettre au sujet «nouveau» uniquement dans une relation à celui-ci.

Il y a bien une aventure intérieure et singulière du sujet dans la singularité de son expérience, mais elle est tissée par des autrui eux-mêmes rencontrés dans leur activité de subjectivation, avec ses réussites et ses ratés, et non pas d'autrui objectivés comme des totalités finies. La transmission intergénérationnelle peut être comprise d'après la connaissance conjonctive parce qu'elle intègre dans son mouvement des niveaux de réalité différents comme contact avec l'affect hors de la représentation, significations premières et immédiates des situations rencontrées, mais aussi constructions conscientes, réflexives voire théoriques. Le passage du conjonctif au communicatif reprend le passage du tacite à l'explicite. Mais surtout la dynamique de la connaissance conjonctive permet de penser toujours le versant singulier et « local » de la transmission. Il s'agit maintenant de faire la synthèse de ces approches en revenant au contexte plus particulier du travail pour en dégager des instruments d'analyse pour l'enquête de terrain.

Chapitre 5 : Approche sociale clinique du sujet de la connaissance au travail

La théorie clinique de la connaissance telle qu'elle a été reconstituée ci-dessus nous confronte à deux problèmes dans la perspective que nous nous sommes donnée d'établir une approche sociale clinique de la connaissance à même d'éclairer les processus de transmission au travail. D'une part le fait que la théorie psychanalytique n'a pas à l'origine et traditionnellement pris comme objet le travail et les relations de travail, et d'autre part, le fait que les cliniciens du travail, qui ont créé des ponts entre psychanalyse et compréhension du travail, en particulier Dejours, n'ont pas établi directement ou explicitement de théorie de la connaissance au travail³²². C'est dans ce sens que je souhaite maintenant poursuivre ma démarche et tenter de formuler une théorisation de la connaissance au travail s'appuyant sur la psychanalyse en discutant d'abord les avancées de Dejours et en reprenant ce qui a été dégagé précédemment concernant les formes de la connaissance. Il s'agit ensuite de proposer une théorisation clinique sociale de la connaissance, c'est-à-dire qui pense l'articulation entre individu et collectif dans le milieu de travail, et ce, en s'appuyant sur les apports de la sociologie de la connaissance. C'est dans cette perspective que peut être convoquée la théorie de la connaissance conjonctive de Mannheim. La notion de « corps subjectif collectif » que je propose se veut une synthèse de ces différentes approches.

1. L'articulation entre travail psychique et travail de production

Centralité du travail et centralité de la sexualité

La psychanalyse ne mentionne que peu ou pas le travail au sens d'une pratique sociale de production effectuée dans des organisations, donnant lieu à des échanges économiques, et ce n'est pas propre à Freud. Les activités qui intéressent la psychanalyse ou qui font l'objet d'études par les auteurs qui s'autorisent par là à étendre son « terrain » au-delà de la cure individuelle, sont généralement la religion, l'art, la science ou l'activité « théorique ». Rosolato y ajoute la politique et la philosophie, qu'il distingue de l'activité scientifique. Ces domaines sont souvent abordés sous l'angle de la notion de sublimation (Mijolla-Mellor, 2005). La psychanalyse voit dans ces activités les effets de la lutte du psychisme contre la satisfaction immédiate qui libère l'accès à la connaissance de l'infinie diversité des

³²² La psychodynamique du travail développée par Dejours, et développée par Philippe Davezies ou Pascale Molinier.

objets du monde. Ceux-ci peuvent alors faire l'objet d'un investissement pulsionnel délivré de son but premier, sexuel ou de conservation. Le sujet peut alors élargir le champ d'action du principe de plaisir-déplaisir. Rosolato signale que pour Freud, c'est la science en effet qui parvient le mieux à surmonter le principe de plaisir, « elle qui au demeurant procure un plaisir intellectuel pendant le travail et promet pour finir un gain pratique ». (Rosolato, 1985, p.18). En fait, le travail peut recouper l'un ou l'autre de ces types d'activité - l'artiste et l'artisan n'ont été distingués que peu à peu -, mais il n'est pas thématiquement tel. On peut s'en étonner sur le plan sociologique et historique, et ce d'autant plus, comme le fait remarquer Dejours dans *Le travail vivant*, qu'il y a un paradoxe qu'on peut relever dans l'œuvre même de Freud : la psychanalyse ne parle pas ou peu du travail comme activité sociale « au sens des économistes et des sciences sociales », mais en même temps il montre facilement que le concept de travail, *Arbeit*, est au centre de son œuvre³²³.

Pour Dejours, le travail concentre des enjeux de civilisation³²⁴. C'est pour expliquer ce rôle qu'il a recours à la subjectivité, notion qui ne doit sa consistance qu'à l'anthropologie psychanalytique et à son apport central : la théorie de la sexualité³²⁵. Il s'agit de ramener celle-ci au cœur de l'analyse du travail, en la complétant par une théorie du corps subjectif, qu'il trouve dans la « philosophie des principes » de Maine de Biran, guidé en cela par le concept de « corpspropiation » du phénoménologue Henry (Henry, 1987). Dejours entreprend donc de proposer une articulation entre les deux sphères du rapport à la réalité, et donc de l'activité psychique, et les deux formes du travail : psychique au sens que lui donne Freud à propos des pulsions, et social ou productif, comme *poiésis*. L'articulation se tient autour de la question suivante : d'où le corps subjectif, mis en évidence par Maine de Biran, Henry, Böhle et Milkau, tient-il son pouvoir ? (Dejours, 2009, p.47). Et nous ajouterons, sans trahir l'auteur, son pouvoir de connaissance. Le corps y tient une place centrale même quand il s'agit de travail intellectuel, comme nous l'avons vu dans la première partie³²⁶.

³²³ Dans différents sens, travail du rêve (*Traumarbeit*), travail du deuil (*Trauerarbeit*), travail de la culture (*Kulturarbeit*), etc... L'auteur repère et cite en tout quatorze expressions utilisées par Freud, qui seraient toutes « contenues dans le terme clé d' « exigence de travail » (*Arbeitsanforderung*) » (Tome 1, p.58 et tome 2, p.9). L'activité centrale du développement du psychisme sous la pression de la pulsion passe aussi par un travail, celui de l'élaboration (*Erarbeitung*).

³²⁴ La démarche de Dejours dans l'ouvrage cité est motivée par une perspective politique. Il vise à faire reconnaître la place centrale du travail dans l'évolution sociale et de dénoncer la méconnaissance profonde de ce qui s'y joue pour l'humanisation de nos sociétés, dans lesquelles la « guerre économique » nous plonge, et dont le clinicien du travail voit les effets néfastes. Il écrit, en accord avec la dénonciation virulente que prononce M. Henry dans son livre *La barbarie* (Henry, 1987), et en en reprenant la tonalité : « Méconnaître, dénier ou refuser le rapport entre subjectivité et travail, c'est déshabiter le monde et le vouer au désenchantement : dans l'idéologie qui au nom de la science et de l'objectivité chasse la subjectivité du rapport au travail et la condamne à un interdit de séjour, la nature qu'on nous octroie est une nature morte ou règne la désolation ». (Dejours, 2009, t1, p.189)

³²⁵ « La subjectivité est rarement définie dans les publications. Elle est plutôt évoquée par préterition. Mais sa quiddité n'est pas explicitée. De sorte que, même quand elle est célébrée, voire sacralisée, la subjectivité reste pour de nombreux cliniciens une notion floue ». (Dejours, 2009, p.169).

³²⁶ Tout comme le montre Dejours lui-même quand il donne l'exemple de l'intuition du médecin par rapport à un patient récalcitrant. « Cette connaissance par le corps est d'une extrême subtilité et requiert la mobilisation du corps subjectif tout entier qui opère ici comme par palpation du monde. Cette subtilité s'illustre dans le contact

Son examen de la dynamique pulsionnelle le conduit à passer d'une conception du psychisme comme un travail **sur** la pulsion à une conception de celui-ci comme travail **de** la pulsion. Dejours montre que c'est directement la pulsion qui développe le psychisme par la pression qu'elle lui impose, l'obligeant à un remaniement qui peut être un refoulement et une défense, mais qui est aussi développement d'une capacité. «L'âme serait essentiellement le résultat d'une transformation de l'excitation venant de l'intérieur du corps par le truchement d'un travail dont la forme typique serait l'élaboration. Ce ne serait pas l'âme qui produirait l'élaboration, mais l'élaboration qui produirait l'âme» (Dejours, 2009, p.63). Ainsi pourrait-on dire, le psychisme est de la pulsion travaillée et travaillante, comme relation entre des pensées et un « appareil à penser les pensées » ainsi que le formule Bion.

Le «corps subjectif», identifié par Dejours au corps érogène, est en effet constitué par la pulsion de laquelle il tient ses pouvoirs d'attention et de sensation, de «palpation du monde». La dualité des corps est la production du travail des pulsions. Il y a donc un corps inconscient, origine des pulsions, et un corps vécu, éprouvé entre conscient et pré-conscient, qui est le corps subjectif, érogène mais constitué comme totalité par le Moi auquel il s'identifie³²⁷. Dejours voit donc le travail de la pulsion comme central dans l'articulation des deux premiers corps et la constitution des capacités du corps subjectif³²⁸. La genèse et le développement du corps subjectif fait apparaître le primat de la sexualité comme organisateur du Moi - corps, mais celle-ci n'est pas un développement auto-gène pour la psychanalyse. Dejours prolonge sa démarche théorique en posant la nécessité d'une «métapsychologie du corps», manquante chez Freud, en s'appuyant sur la théorie de la séduction de Jean Laplanche chez qui il trouve une ressource pour affirmer la sexualité comme un fait anthropologique au plus près de la découverte freudienne, et réintroduire l'intersubjectivité comme constitutive du psychisme³²⁹. A travers ces développements, l'auteur montre la «centralité du travail» au sein du psychisme, et l'extension qu'il donne au développement du corps érogène - subjectif en fait un facteur essentiel de l'individuation et de la capacité à «subjectiver le monde». Il s'agit maintenant,

avec la matière au sens conventionnel du terme, mais aussi avec la matière « immatérielle », celle de la présence de l'autre, par exemple, comme en médecine, en psychiatrie, ou plus généralement comme en clinique ». (Dejours, 2009, p.33).

³²⁷ Pour mémoire, c'est ce qui fonde Henry à poser l'équivalence entre corps subjectif, subjectivité, et identité vécue comme «je». Henry ajoute un troisième corps : le corps «objectif», qui est constitué comme représentation dans l'intentionnalité.

³²⁸ Les pulsions qui ne sont pas satisfaites directement font l'objet d'un travail par le moi, qui cherche à la réduire en lui donnant des formes acceptables non pas d'abord socialement, mais psychiquement. En effet il est dans le pouvoir de la pulsion de désorganiser le moi, d'opérer sur lui comme un facteur de « déliaison ». Au contraire le travail effectué par le moi quand il aboutit produit de la « liaison » et produit par là même un développement de ses capacités, en augmentant les pouvoirs du corps subjectif. La pulsion a un pouvoir de subversion de l'ordre institué par le moi.

³²⁹ Laplanche montre que le corps de l'enfant se développe comme corps érogène dans la relation entre l'adulte et l'enfant : « C'est par le corps que s'implante le sexuel adulte dans l'enfant », l'adulte envoie par les soins, l'attention, les gestes quotidiens, les jeux, des « messages » - largement inconscients - que l'enfant ne sait pas interpréter mais qui en traduit les effets sur son corps en fonction de sa maturation psycho-corporelle. Dejours parle d'« ontogenèse du corps subjectif » (Dejours 2009, t1.,p.102).

inversement, de comprendre la centralité de la sexualité - comme vie pulsionnelle - dans le corps engagé dans un travail de production.

Le travail de production comme travail psychique

Qu'en est-il du traitement de la pulsion dans le travail de production, qui représente cette fois la confrontation à la réalité externe ? En quoi le travail du principe de réalité serait-il différent ou similaire, lié ou distinct du travail de la pulsion ? C'est sur ce point, qui cherche à penser le corps dans le monde que Dejours s'appuie sur Maine de Biran (puis sur Michel Henry) et son analyse de l'effort. L'effort est la sensation de ce qui résiste au psychisme dans la volonté qu'il déploie, et qui produit la prise de conscience de la résistance que la réalité lui oppose. Le développement du Moi s'effectue chez Maine de Biran par la rencontre avec la réalité externe par l'intermédiaire de l'acte du corps subjectif qui exerce une volonté de manipulation ou de transformation de la réalité externe. Dans ce cadre, ce que nous avons nommé la réalité devient le réel, défini comme ce qui résiste et reste par là en dehors du champ du connaître immédiat. Or c'est précisément ce que Dejours retrouve dans le travail de production comme confrontation avec le réel, celui-ci ayant le statut d'une limite de l'action qui le situe en dehors de la réalité comme «réel connu» et usuel. En faisant le parallèle avec ce qui a été décrit pour le travail de la pulsion, il fait remarquer que le travail de production - *poiésis* - présente deux caractéristiques similaires : il est l'occasion du développement d'habiletés et de l'affinement de la sensibilité³³⁰. L'acquisition des capacités est basée sur l'expérience d'un plaisir éprouvé dans l'activité, marque de ce corps érogène constitué dans l'enfance, mais qui possède une dynamique propre une fois qu'il est engagé dans le travail : le plaisir suit généralement un déplaisir, voire une souffrance³³¹. Dejours rappelle que le travail est aussi l'occasion de déstabilisation pour le sujet, le réel dans sa résistance peut mettre à mal les capacités du sujet : «reste un problème majeur, c'est celui de la capacité à tolérer en soi l'expérience du réel, de sa résistance à la maîtrise. Ce n'est psychologiquement pas facile. Beaucoup de gens ne supportent pas de s'affronter longtemps à l'échec. Ils craquent, ils arrêtent, ils se retirent» (*op.cit.*, p.41). Ces caractéristiques rapprochent non seulement le travail de la *poiésis* du travail de la pulsion pour le psychisme, mais Dejours montre que le travail de production exige le même travail psychique que celui de la pulsion à savoir celui de l'obliger à répondre à des messages énigmatiques³³². Le destin psychique de la confrontation au réel dans le

³³⁰ « L'ingéniosité du corps n'est pas là avant le travail. Sa formation passe par l'appropriation du monde, de la matière, de l'outil ou de l'objet technique par le corps » (*op.cit.*, p.193).

³³¹ « Souvent l'habileté technique, les *tacit skills*, ne viennent qu'après une longue lutte avec la résistance du réel. Non seulement il faut parfois des années pour accéder à la familiarité avec un objet, mais il faut aussi une extraordinaire obstination face à l'échec. » (Dejours, 2009, p.39-40).

³³² « Le réel du travail se fait connaître comme une expérience affective, celle de l'échec avons-nous dit. Mais cet échec chez le travailleur impliqué dans sa tâche se mute aussitôt en énigme et en source d'excitation qui exige une traduction. » (*op.cit.*, p.65)

travail rejoint par là le travail interne de la pulsion, et c'est ce qui explique qu'il occasionne une croissance subjective³³³.

Ce travail sur soi est capable de transformer profondément le sujet. Le Moi acquiert une maîtrise progressive très importante pour les activités qui exigent par exemple de surmonter un danger objectif ou du dégoût. Ainsi se construisent des défenses partagées par un groupe de travail, que ce soit au sein d'un service ou lus largement d'une profession, comme le montre Dejours pour les pilotes de chasse, le personnel technique des centrales nucléaires, les chirurgiens et les professions médicales ou sociales par exemple³³⁴. Dans la perspective présentée ci-dessus, il s'agit de contrôler le processus d'introjection en abaissant consciemment la réactivité pulsionnelle liée à ces situations. Cela veut dire aussi la possibilité d'affiner sa capacité perceptive pour se rendre disponible à des perceptions qui seraient rejetées par l'inconscient. Dans ces situations où il faut réintroduire le contexte social, il n'est pas question d'une mise hors jeu du principe de plaisir-déplaisir ou des mécanismes de l'auto-conservation, mais d'une complexification de ce processus qui permet d'y trouver de manière construite d'autres sources de satisfaction validées socialement. Ceci suppose que travailler n'est pas manipuler du bout des doigts un objet externe, mais que celui-ci est intégré par l'effort au corps subjectif de la sensibilité comme érogénéité, excitabilité, qui se traduit par un mouvement affectif de souffrance ou de plaisir. Ainsi le processus qu'occasionne le travail se construit bien autour de la centralité de la sexualité, comme principe qui irrigue le développement de ses capacités, et celles-ci sont autant invention de soi qu'invention tout court : en ce sens le travail est bien une *praxis* au sens où la décrivait Marx. Ceci est reconnu par différents théoriciens et sociologues du travail, mais Dejours amène un éclairage spécifiquement clinique par l'ancrage dans la théorie psychanalytique du développement psycho-corporel.

Le travail comme lieu de l'épreuve de la connaissance

Le travail tel qu'il est décrit par Dejours a aussi des implications en termes de connaissance, qui sont évoquées mais non développées en tant que telles par l'auteur. La présentation de la subjectivation du monde comme « corpspropiation » dans la confrontation au réel désigne le lieu de la connaissance dans un lien dialectique entre échec et invention. Il est en effet le lieu de la révélation de l'inadéquation de la connaissance acquise : « Lorsque tout mon savoir se heurte à la résistance du

³³³ « L'invention pour surmonter l'obstacle se mute en exigence de travail, entendue cette fois comme exigence d'un travail psychique interne de « développement », de « progrès » dit Freud, de remaniement de l'architecture psychique et corporelle. C'est au prix de ce travail que naissent les habiletés professionnelles, et elles ne peuvent naître sans cette transformation de soi dont l'endurance face à l'expérience de l'échec est à proprement parler le génie. » (*op.cit.*, p.65)

³³⁴ On peut citer également le retournement décrit par Freud dans *Psychologie des foules et analyse du Moi* (Freud, 1981), dans le phénomène de panique qui se propage dans une armée à l'annonce de la mort de son chef. La même réalité perçue, et inconsciemment insupportable, de la possibilité de mourir est vécue comme acceptable par l'existence effective d'un chef, et retrouve son caractère originaire une fois cette barrière levée.

monde, alors je suis assurément dans le réel. Et ce que je tenais pour vrai jusque là apparaît soudain faux. Le réel c'est la vérité qui se révèle par la négative» (*op.cit.*,p.28)³³⁵. Dejours ajoute que cette expérience qui concerne directement la connaissance comme rapport du sujet au monde, est inévitablement affective : «C'est toujours affectivement que le réel du monde se manifeste d'abord au sujet» (*op.cit.*, p.28). Mais cette rencontre est aussi le lieu de la création d'une connaissance nouvelle parce qu'elle est confrontation à la négativité, à l'insuffisance, à l'inadéquation. La connaissance comme invention est alors le résultat d'un engagement du corps subjectif comme intelligence du rapport au monde, et élaboration psychique de la difficulté d'où naît la ruse, le trait nouveau qui permet de passer l'obstacle et de gagner à la fois un accroissement de la capacité subjective - la connaissance subjectivante - potentiellement explicitable dans l'après-coup, et un accroissement de l'appareil psychique qui affine sa propre capacité de perception et de compréhension. En somme, on ne peut changer que soi-même pour changer la réalité. Le mouvement du connaître devient un point de jonction : du côté du sujet, l'affrontement au réel de l'obstacle affecte le sujet et produit en lui une déstabilisation dont peut ressortir un ajustement dans la croissance, un échec et une fuite, ou une régression subjective. De cela dépend ce qui se passe du côté de l'objet, avec la possibilité d'acquérir un nouveau point de vue sur celui-ci. La manière dont Dejours assimile le travail de production à un travail psychique fait du «moment subjectif» le point central du processus de l'élaboration de la connaissance. Il fonde une théorie de la subjectivité au travail et du travail comme lieu de subjectivation. Cependant, il me paraît s'arrêter en chemin en recourant aux concepts de «corpspropiation» et «d'activité subjectivante» pour caractériser le processus de subjectivation au travail, alors que l'approche psychanalytique de la relation d'objet peut permettre d'éclairer la subjectivation, comme nous l'avons montré au chapitre 2. C'est donc une prolongation du travail de Dejours qu'il faut entreprendre, en revisitant ce qui fonde la «corpspropiation» du monde.

2. La connaissance de l'objet du travail : approche clinique

Cette partie se propose donc comme une reprise de ce qui a été reconstitué comme une théorie psychanalytique de la connaissance. Il s'agit de réinterpréter les concepts qui ont été précédemment rapprochés et discutés pour désigner les modalités de l'engagement psychique dans le travail et ses objets. Si le rapprochement théorique entre Freud et Maine de Biran est une avancée dans notre perspective parce qu'elle permet de rendre compte de la création de connaissance dans le rapport au réel dans le travail, l'utilisation des concepts de «corpspropiation» et «d'activité subjectivante»

³³⁵ Ou encore : « Le réel se fait connaître comme expérience radicale d'inintelligibilité qui me projette dans un sentiment d'incompétence. Ce qui caractérise le réel c'est que je ne sais pas comment y faire face, alors même que j'éprouve le désir ou que je ressens l'obligation de poursuivre ma tâche » (*op.cit.*, p.170).

(notion que Dejours reprend de Böhle et Milkau) gagne à être éclairée par les apports de la psychanalyse que nous avons présentés ci-dessus³³⁶.

Ce que Henry nomme «corpspropriation» apparaît dans «l'activité subjectivante» ainsi que dans ce qui a été décrit sous le terme de «connaissance empirique» par Delbos et Jorion, comme dans ce qui soutient la «connaissance affective» de Salmons, et la connaissance «tacite» de Polanyi³³⁷. Dans ces approches, l'enjeu est la découverte et la caractérisation d'une modalité de connaissance spécifique, et non son intégration dans une conception globale du sujet. L'objectif de ce développement est d'examiner l'intégration de ces approches convergentes dans une théorie de la subjectivité psychanalytique. Dans cette perspective, cette modalité de connaissance est envisagée comme un processus qui implique la mise en jeu, premièrement, du rapport du Moi au principe de plaisir et au principe de réalité ; deuxièmement des processus de projection, d'introjection et d'identification projective pour expliquer la possibilité de s'immerger dans l'objet - le point central étant que la connaissance suppose un jeu avec les limites du Moi et la distinction entre dedans et dehors qui le constitue. Comme nous l'avons vu au chapitre 2, la relation dialectique entre contenu et contenant de pensée, qui soutient la compréhension du rapport entre connaissance et pensée, appartient déjà à la dimension collective dans la perspective de la connaissance conjonctive, même si elle peut être saisie au niveau de chaque sujet. De même, la relation d'inconnu et son rôle dans le travail psychique issu de la rencontre avec l'objet du travail seront ici envisagés dans la perspective d'une inscription collective du sujet connaissant à un sujet collectif. La connaissance au travail et sa transmission s'appuient sur des cadres socio-psychiques collectifs qui, dans leur dimension affective, forment une participation à un corps subjectif collectif.

Effort, principe de réalité et transformation du Moi - corps subjectif

La notion d'effort qui guide la conception de Maine de Biran désigne le point de rencontre entre corps subjectif et objet sous la forme d'une union. Il est bien une «union» du sujet et de l'objet dans laquelle existe en même temps la possibilité d'une dualité distinguant sujet et objet. Il confirme bien que la connaissance est d'abord une «confusion», et que la distinction sujet - objet est toujours seconde dans la connaissance tacite. Comme tout élément de la réalité, ce qui est reçu par la perception dans l'effort est soumis à l'examen de son caractère supportable ou non par le psychisme. Le déni existe évidemment également au travail, déni qui peut être partiel, ne laissant filtrer que certaines caractéristiques jugées supportables de l'objet. Comme le montrent les cliniciens du travail, le déni fait

³³⁶ Le lien avec la conception de la connaissance conjonctive sera mentionné occasionnellement dans cette partie pour ne pas alourdir le développement, mais sera repris dans la dimension collective de la connaissance.

³³⁷ C'est le terme que je retiens ci-dessous pour désigner les propriétés communes de ces concepts dans la suite du développement.

partie intégrante du travail en particulier pour les tâches dangereuses³³⁸. C'est par la rencontre avec les objets dans leur utilisation que se forme peu à peu le « principe de réalité » comme logique propre du monde matériel et social identifié à un non-Moi placé dans un deuxième temps à l'extérieur du sujet. On retrouve dans ce que décrit Dejours sur le travail de la pulsion comme moteur du travail psychique étendu à l'objet de travail ce que nous avons indiqué dès le début de ce chapitre, à savoir que le principe de réalité est l'objet d'un apprentissage à l'intérieur du champ fondamental du psychisme qui reste celui du principe de plaisir - déplaisir. Jouir de la maîtrise acquise après la confrontation à la résistance du réel revient à éprouver un plaisir gagné sur et avec le principe de réalité, comme corpspropration du « fonctionnement des choses ». On peut faire l'hypothèse que le plaisir trouvé à l'accomplissement de tâches dangereuses vient du sentiment de dominer la pulsion d'auto-conservation, qui se montre aussi dans le sacrifice. Cette hypothèse n'est pas incompatible avec la réalité de la souffrance dans certaines tâches du travail. Elle s'éclaire même par là : la souffrance indique bien une confrontation, qui peut se manifester comme on l'a vu par l'échec et l'abandon de la tâche, si cette possibilité existe toutefois. La souffrance est supportée grâce à la possibilité du plaisir de surmonter un obstacle et d'acquérir par là une habileté nouvelle - de faire croître le « corps subjectif » et d'étendre le « je peux » selon les termes de Henry³³⁹.

Si l'on admet une équivalence entre corps subjectif et Moi conscient comme le font Henry et Dejours, on voit que la formation et les transformations du Moi sont le principal effet du travail pour le sujet. On peut noter aussi que ce développement par différenciation et affinement se fait principalement par la contrainte du travail comme cadre social, par la nécessité d'une adaptation aux circonstances et aux épreuves rencontrées dans un environnement qui porte des objectifs de réalisation de tâches d'une infinie diversité et qui se renouvelle constamment. Ceci concerne les processus d'apprentissage qui sont observés par les auteurs comme Delbos et Jorion ou Salmona : se former c'est développer dans le temps, par contact avec l'environnement, par son assimilation principalement non-consciente, une capacité d'évaluation de ses caractéristiques et le sens des gestes qu'il faut effectuer pour y intervenir. On voit par contre, chez les auteurs qui décrivent des activités où la machine remplace l'homme, la crainte de voir se perdre une sensibilité, une intelligence des choses accumulée dans une pratique vouée à disparaître³⁴⁰.

³³⁸ On a pu montrer comment le déni de réalité avait pu conduire les conducteurs de la centrale de Tchernobyl à outrepasser des normes de sécurité élémentaires, et le déni jouant sur « l'invisibilité » du danger de la radioactivité, en dépit des outils qui peuvent lever cet obstacle (Le Poulichet, 1991).

³³⁹ Les approches de la santé au travail qui montrent l'impact de la réussite ou de l'échec par tous les processus qui rendent le travail « impossible ou invivable », indiquent par là la primauté du lien avec le principe de plaisir - déplaisir pour l'équilibre subjectif et le développement du corps subjectif dans cette seconde partie de son histoire, après sa constitution dans la relation de séduction dans les premiers temps de la vie.

³⁴⁰ C'est sur ce point que se différencient les recherches de Lucas et de Böhle et Milkau, ces derniers observant une recréation de connaissances à un autre niveau, plus abstrait, mais qui contient la connaissance accumulée précédemment par les ouvriers qui ont connu le système mécanique plus directement au contact de l'objet.

L'immersion, l'identification projective dans la connaissance des objets

Comprendre l'immersion dans l'objet

Mais le principal point à comprendre reste le phénomène d'immersion, pour la connaissance tacite de Polanyi, ou de fusion avec l'objet dans l'activité subjectivante. La connaissance par corps se différencie précisément sur ce point de la connaissance « objective », par représentation. Dans la connaissance tacite en effet, l'objet ne semble pas distinct du sujet, il s'agit bien d'une immersion du sujet dans l'objet ou de l'objet dans le sujet. La suppression des termes intermédiaires que décrit Polanyi dans la connaissance tacite indique bien que l'esprit est « en contact » avec l'objet qui est relié au corps même quand il est physiquement « à distance ». Cette immersion indique-t-elle que le sujet s'écarte du principe de réalité comme on l'a vu dans la projection, et impose ses fantasmes à l'objet ? On pourrait dire pourtant qu'il n'y a pas *a priori* d'activité moins délirante et moins déconnectée du principe de réalité que le travail, dans sa recherche de modification de la réalité. Cela suffit-il à écarter l'hypothèse que les mécanismes de projection et d'introjection peuvent être mis à disposition de l'exploration consciente de l'environnement, et à l'élaboration de connaissance ? Il faut examiner deux points : comment la connaissance consciente et le lien inconscient coexistent dans la connaissance tacite, et comment ces les mécanismes psychiques peuvent être utilisés dans la connaissance au travail. On pourra reconsidérer à partir de là l'idée d'un « travail psychique au travail » et son lien avec les mécanismes de défense.

L'immersion va plus loin que la simple projection. Elle est un véritable échange, un dialogue entre le sujet et l'objet de son travail qui suppose aussi un mouvement d'introjection, de prise en soi de l'objet. On peut parler d'une forme d'empathie avec l'objet, et ce phénomène qui est décisif dans la relation à autrui, a été décrit à partir de l'identification projective par des psychanalystes kleinien. L'empathie peut être définie comme « une forme bénigne de l'identification projective qui peut être incluse sous l'expression d'identification projective normale » (Bott Spillius, Milton, Garvey, Couve, & Steiner, 2011, trad. DF). Elle peut relever de la connaissance ordinaire quand il s'agit de « faire l'expérience qu'une partie de soi-même est insérée dans la réalité pour gagner en compréhension, en imagination et en expérience », on a alors affaire à une « sorte d'identification projective spécialisée ». Sami-Ali parle d'une « identification projective non conflictuelle » qui ne serait pas utilisée comme un mécanisme de défense. L'empathie va au-delà de la simple projection, elle la combine avec un mouvement d'identification. Freud distingue aussi chez les enfants une activité projective « qui se mêle à l'identification pour constituer une forme intuitive de connaissance », ce que Freud nomme « la pensée identificatoire » (Sami-Ali, 1986, p.66). Ce processus présente une forte analogie avec qui est décrit par les psychanalystes dans les premiers échanges pré-objectifs avec la mère. La distinction progressive

entre la mère et l'enfant, entre Moi et non-Moi, entre sujet et objet n'empêche pas la prolongation de la capacité d'un échange inconscient et des mécanismes d'introjection, projection et identification projective qui se retrouvent dans l'empathie. L'empathie consiste à investir son Moi ou des parties de son Moi dans un «objet», le corps d'un autre, pour en explorer les sensations et s'approprier sa situation. Il y a bien déplacement de la frontière qui différencie le dedans du dehors du sujet et inclut l'objet dans sa sphère de sensibilité, l'amène à faire partie de son «propre» Moi. Comprise en lien avec l'identification projective, l'empathie correspond en fait à la projection des parties «bonnes» du Moi dans l'autre, qui peut être réintrojecté avec ces caractéristiques. Si l'empathie est un cas particulier de la perception, c'est parce qu'elle repose sur la projection des éléments «bons» du Moi. Elle permet au sujet d'explorer l'objet et représente un état d'ouverture au monde pour un Moi protégé des pulsions agressives ou de l'angoisse liée à l'objet. Elle s'applique aussi bien aux objets matériels qu'aux personnes ou aux objets immatériels à partir du moment où ils sont investis positivement³⁴¹.

Au-delà de l'empathie

Dans l'activité, le mécanisme de l'identification projective va plus loin que la simple empathie. Le sujet «prête» ses capacités psychiques au traitement d'une question, à la résolution d'un problème, à la transformation effective d'un objet. La connaissance est une extension de son Moi à un objet autant qu'une introjection de l'objet en lui. Cette opération ne peut avoir lieu que si le Moi confère à l'objet par projection des caractéristiques de son corps subjectif. L'objet rencontré dans l'«effort» n'est pas laissé au dehors. Il est intégré au Moi en tant que corps subjectif. Le dialogue que l'on peut observer entre sujet et objet chez l'opérateur ou tout travailleur n'a lieu que parce que le sujet l'investit des propriétés de son propre corps, s'y projette pour en saisir les caractéristiques de manière «intuitive», c'est-à-dire comme sensations de son propre corps. Il s'agit bien en ce sens d'une identification projective, où certaines caractéristiques du Moi sont projetées dans l'objet dont les «réponses» sont introjectées. C'est l'ensemble de cet échange qui lui permet d'entrer en dialogue avec lui, de reconnaître ses caractéristiques et de s'ajuster à de nouvelles circonstances pour stabiliser un nouvel état d'adéquation entre sujet et objet. Le travail intellectuel peut cette fois servir de guide à la compréhension du phénomène. L'union de l'objet et du sujet est beaucoup plus évidente quand il s'agit d'un problème ou d'un objet abstrait. Le problème de mathématiques écrit sur la feuille n'existe plus sur celle-ci à partir du moment où l'énoncé est lu et porté à la conscience du sujet, la «confusion» de l'objet et du sujet par son intériorisation est manifeste. Dès lors qu'il s'agit de travailler un objet «concret» ou d'intervenir sur une situation externe, la fusion ou l'intériorisation est moins manifeste. Il

³⁴¹ C'est en ce sens que la projection est dite nécessaire au processus de connaissance par André Green (Green, 1992), elle n'est pas seulement projection des fantasmes délirants qui imposent la configuration subjective au monde, mais elle est processus d'investigation qui prête à l'objet un intérêt de connaissance qui permet de le penser. Il n'y a pas non plus de connaissance qui ne soit pas subjective du point de vue de l'investissement.

en est en fait de même : l'objet du travail est intériorisé pour être travaillé par le psychisme. Il y a coexistence d'un objet «dehors» et d'un objet intériorisé. Le sujet se projette dans l'espace quand il s'agit d'un objet matériel à travailler, et le langage ou tout autre système symbolique quand il s'agit d'un objet abstrait. Il y a continuité entre l'intérieur et l'extérieur dans les deux cas, le langage étant à la fois ce qui est donné par le social et approprié par le sujet pour nommer ses propres vécus : le fait qu'il n'y ait pas de «langage privé», selon l'expression de Wittgenstein, n'empêchant pas qu'il y ait une intériorité comme différence entre le sujet et son environnement. Il y a donc une circulation des caractéristiques de l'objet qui passent du dedans au dehors du Moi, sans pouvoir être distingués consciemment.

D'autre part, le processus de projection est compatible avec la conscience de la distinction de l'objet et du Moi (sur le plan objectif), tout en étant investi sur un autre plan - non-conscient - par le Moi. On peut parler d'une «projection dirigée» par l'attention dans laquelle la conscience objective peut en même temps affirmer que l'objet est au dehors. Il y a co-existence des deux statuts de fusion et de séparation : l'identification projective n'abolit pas le clivage dedans-dehors pour une partie de la conscience. Il faut en conclure que le Moi est clivé entre une conscience tournée vers l'objectivation de l'objet - son existence «dehors» face au sujet -, et une «non-conscience» de la subjectivation et de la «corpspropriation» du même objet. Or, dans le discours et la conception objectiviste de la connaissance, c'est la conscience de l'extériorité et de l'existence de l'objet indépendamment du sujet qui prédomine au point de faire oublier la partie non-consciente, la fusion préalable par introjection et projection sans laquelle aucune connaissance n'est possible. C'est sur cette base que Dejours, à la suite de Henry, peut écrire qu'on retrouve la «corpspropriation» comme condition de possibilité de toute connaissance même abstraite et scientifique. La connaissance «objective», par représentation de l'objet a toujours pour référence la «corpspropriation», même s'il y a un jeu entre les deux formes de connaissance.

La représentation courante de la connaissance pose implicitement que l'objet présenté par le regard est plus réel que l'objet atteint par un geste parce qu'il donnerait accès à sa totalité et assurerait son extériorité par la distance, alors qu'il n'est qu'un cadre qui doit être rempli subjectivement. En effet, cette opposition est factice parce que la vue elle-même est alors un outil pour l'investigation subjective guidée par le corps propre, comme un support de l'identification projective. Par rapport à la théorie psychanalytique, on peut faire valoir que les théories «objectivistes» opèrent un clivage de la projection en n'en retenant que les aspects cognitifs accessibles à la conscience (même dans l'exercice ardu de la «réduction phénoménologique») et en abandonnant par abstraction la partie des

significations inconscientes³⁴². On peut rappeler ici les différentes dimensions du corps présentées par Michel Henry. Après le corps organique de la pulsion et le corps subjectif, il faut distinguer un corps objectif, qui est celui qui est constitué par l'intentionnalité objectivante, c'est la différence entre la main que je sens et par laquelle je sens, et la main que je vois en pouvant croire que c'est un objet qui ne serait pas moi, si je ne sentais en même temps que c'est « ma propre main ». En fait, si l'objectivité revient à l'effacement de la subjectivité, elle réduit l'objet à ce qui resterait une fois celui-ci désinvesti par le sujet, c'est-à-dire rien.

L'objectivité peut prendre deux sens. Elle est ce qui résiste à la corpspropriation en tant que réalité s'imposant au sujet à l'intérieur de son investissement subjectif - comme connaissance. L'objectivité est aussi l'ensemble des significations déposées dans l'objet par les pratiques dans lesquelles il est saisi et travaillé, et qui sont explicitées par les termes qui le désignent, il s'agit alors d'une objectivité issue de l'expérience sociale - c'est-à-dire comme savoir, qui en fait un objet de la transmission.

Le travail psychique dans l'immersion

La distinction que fait la psychanalyse à partir de Freud entre la projection comme mécanisme de défense, où l'imaginaire supplante le réel, et la connaissance ordinaire dans l'immersion, qui témoigne d'un usage non délirant de l'identification projective, semble quasiment exclure tout travail psychique de l'identification projective « normale ». Or il s'agit bien ici de considérer en général l'activité de connaissance dans son rapport avec le psychisme, et en particulier de suivre la voie ouverte par Dejours qui voit dans le travail une activité psychique centrale assimilable au travail de la pulsion. On peut trouver plusieurs points d'ancrage pour relativiser l'opposition entre ces deux usages de l'identification projective.

Tout d'abord, on peut s'interroger sur le lien de l'activité subjectivante ou de corpspropriation avec le mécanisme de défense lui-même. Il faut se rappeler qu'une des motivations de l'identification projective à l'origine est la prise de contrôle sur l'objet. Or travailler un objet relève également de ce type de conduite. La pièce qui est travaillée ou le problème à résoudre sont investis dans une visée de maîtrise au moins partielle. Les pulsions agressives ne sont sans doute pas absentes du processus de la connaissance au travail quand celui-ci s'apparente à une lutte, une confrontation : on peut avoir envie d'en découdre avec l'objet du travail. Cela convient bien au processus d'identification projective, qui est fondé sur la projection des parties « mauvaises » du Moi, qui sont perçues comme agressives ou

³⁴² On peut faire l'hypothèse que la conscience de ce clivage ne disparaît pas totalement et se montre dans les développements de la phénoménologie après Husserl (et déjà chez lui) sous la forme d'une dénonciation de la limitation que représente la constitution du monde objectif et rationnel. On trouve ce retournement dans l'analyse existentielle de Heidegger (Heidegger, 1992), dans la réflexion sur l'Autre chez Lévinas ou l'éthique précède l'ontologique (Levinas, 1990), et comme nous l'avons vu, dans l'opposition entre représentation et affectivité chez Henry.

persécutrices au moment de leur réintrojection par le sujet. Dans ce cas, l'immersion est une forme d'emprise sur l'objet, l'assimilation à soi vise aussi à réduire l'altérité de l'objet, à imposer au réel une finalité sociale par l'intermédiaire du travailleur. Il n'y a pas de travail qui ne comporte des moments destructeurs. Ainsi, l'analyse d'un problème qui résiste est une décomposition qui revient littéralement à détruire l'objet tel qu'il se présente. A l'opposé, la synthèse est une remise en lien, le passage du tacite à l'explicite qui récrée l'objet dans un geste du corps subjectif à partir de l'analyse des données. La rationalité de l'analyse vise à isoler des variables pour qu'il n'y ait pas de « reste », ou que celui-ci puisse être considéré comme négligeable, inutile ou faisant obstacle pour s'assurer la maîtrise du problème ou de l'objet. Tout l'enjeu du travail est de reconnaître jusqu'où peut aller cette maîtrise. La limite du rejet est atteinte quand l'identification à l'objet du travail est ressentie comme dangereuse et peut être déniée : c'est ce qui se passe dans l'échec et dans l'abandon de la tâche qui se montre plus forte que le sujet : on ne veut plus rien avoir à faire avec ça. Il s'agit donc d'une forme au moins ambivalente d'empathie. Ainsi l'identification projective dans l'empathie n'exclut pas l'utilisation du mécanisme de défense mais elle permet d'en indiquer les limites.

A l'inverse, l'intérêt de connaissance est bien la marque d'un travail psychique qui se différencie de l'emprise. Il représente l'espoir de trouver dans l'objet la satisfaction d'un questionnement, en lien avec une problématique psychique par laquelle on peut trouver une source de croissance du corps subjectif, et dont on attend donc un plaisir dans la coïncidence avec la réalité. C'est ce qui permet de créer un lien avec l'objet, de pouvoir l'introjecter et d'engager le dialogue. Si l'objet reste loin, inabordable parce que son étrangeté ou son altérité ne permet pas d'espérer s'y retrouver, il ne peut être traité et travaillé. On pourrait parler d'une identification projective « domestiquée », qui n'expulse pas seulement des pulsions ou des parties négatives du Moi comme dans son modèle défensif, mais s'inscrit dans une pulsion elle-même travaillée, déjà élaborée par l'appareil psychique et intégrée au corps subjectif sous la forme d'une capacité ou d'une compétence. On retrouve donc bien dans l'immersion et le travail en tant qu'il repose sur elle comme activité subjectivante ou connaissance tacite, l'élément de prise en soi et de travail par l'appareil psychique qui ne peut avoir lieu sans elle³⁴³.

Affect et représentation dans la connaissance au travail

Le lien de connaissance tissé avec l'objet du travail est donc ancré, avec l'approche psychanalytique, dans une conception de la subjectivité qui clarifie les implications du travail pour le sujet : elle permet de voir le travail comme un travail de connaissance, et ce travail lui-même comme un travail psychique

³⁴³ Dans ce sens, la conception psychanalytique permet d'inscrire le travail dans l'activité psychique, ce que ne proposent pas l'approche phénoménologique classique ou une psychologie seulement cognitive qui isole les processus des situations sociales où le sujet agit et se risque.

dont l'enjeu sous-jacent est toujours la subjectivation du monde. La dimension affective de cette relation au monde peut être saisie à nouveaux frais. Le passage par l'intériorisation, la fusion avec l'objet permet de resituer la place de l'affect dans le processus de connaissance et de mieux comprendre ce qu'est l'«intuition».

Le contact direct avec l'objet, immédiat dans la prise en soi sous la forme de l'effort, met en avant le corps subjectif dans sa constitution sensible, c'est-à-dire ancrée sur le travail de la pulsion qui donne aux zones de contact leur sensibilité toujours doublement orientée vers le sujet et l'objet. L'immersion dans l'objet est avant tout un mouvement affectif - perceptif, qui englobe l'analyse cognitive. Dans ce sens, les capacités cognitives sont des prolongements du corps subjectif, comme capacité d'appréhension, de saisie de l'objet abstrait et concret. Pour l'objet abstrait, le lien avec le corps subjectif, sa mémoire sensible, se manifeste par les connotations qu'il revêt, par l'intensité des résonances conscientes et inconscientes. L'appareil psychique projette sur l'objet des significations dans le but d'y reconnaître quelque chose, le mouvement de la mémoire est à la fois cognitif et affectif, les représentations sont toujours liées à des affects. Ces affects, dans la mesure où ils touchent à l'organisation du Moi peuvent provoquer des émotions³⁴⁴. Dejours confirme aussi qu'il s'agit d'une connaissance médiée par le corps et qui peut se passer de représentation, elle est prioritairement «affective» et seulement secondairement «représentationnelle». On peut dire qu'il s'agit dans le travail, d'un «affect fonctionnel» orienté par le cadre de l'activité et l'implication volontaire du sujet. Au contraire, la rationalisation comme expulsion des affects et réduction à ce qui a été identifié d'après le principe de réalité, isole la logique des choses de celle des affects. Il s'agit de comprendre que c'est une opération seconde, une fois l'action du corps subjectif déniée.

La résistance du réel et la relation d'inconnu

On peut aussi mettre cette conception de la connaissance à partir de la résistance du réel en lien avec la notion d'inconnu. Le problème rencontré dans le travail comme échec, résistance du réel, devient une énigme qui dans certains cas est préférée à la fuite. Pour Dejours, c'est directement la pulsion qui est à l'œuvre, pour Rosolato, c'est l'inconnu qui motive un désir de savoir et oriente la pulsion. Cette approche permet de préciser la nature de l'épreuve du réel. En effet, le réel tel qu'il est présenté par Dejours est bien d'abord l'inconnaissable, dont la brutalité déclenche fuite, renoncement ou abandon. Il reste alors inconnaissable, et peut devenir un fétiche, une forme de divinité : la mer, la montagne ou la maladie restent «indomptables», et conservent un irréductible inconnu. Quand le sujet décide d'affronter le réel, il le questionne, et par là ramène l'inconnu dans le domaine du connaissable. Il est

³⁴⁴ Max Pagès a souligné le lien des émotions avec le corps, sur quoi il fonde sa critique de Freud (Pagès, 1986)

alors contenu dans un objet de perspective. La connaissabilité de l'objet reste toutefois un indécidable jusqu'à ce que la trouvaille, le coup de génie, la solution soit trouvée³⁴⁵.

Mais le passage du connu à l'inconnu s'effectue toujours par l'intermédiaire qu'est l'objet de perspective, et c'est celui-ci qui fait de l'objet un objet social et psychique du travail. Faire de l'objet de travail un objet de perspective, c'est lui donner la possibilité d'être investi psychiquement au-delà de ce qu'il est objectivement. La notion d'objet de perspective peut être élargie au-delà de ce qu'en décrit Rosolato. L'objet de travail, cet ensemble qui doit être transformé par le sujet, est désigné et défini d'une certaine manière par l'activité de travail et sa prescription elle-même organisationnelle et sociale. Le même animal par exemple n'est pas inclus dans la même relation d'inconnu suivant qu'il est domestique, d'élevage traditionnel ou élevé industriellement. Il ne s'agit pas seulement de « représentation » au sens classique, mais de la valeur psychique donnée à l'objet de son travail par le sujet, qui indique ce qu'il va investir et mettre au travail de lui-même dans son activité, si l'on suit le parallèle entre connaissance et pensée dans ce que nous avons développé ci-dessus. L'organisation donne une manière de voir et d'investir l'objet du travail, qui peut être distincte de celle qui est adoptée par le groupe professionnel des pairs et qui lui-même peut autoriser des variations individuelles. Le sujet aura à confronter sa propre vision à celles de l'organisation et de ses pairs. C'est ici que nous passons à ce qui constitue la dimension collective de la connaissance au travail.

3. La dimension collective de la connaissance au travail

Le processus de connaissance présenté ici dans la spécificité d'une activité au travail a permis d'approfondir avec les concepts psychanalytiques la « corpspropriation » reprise par Dejours. Cet éclairage tente de faire entrer en résonance les conceptions de la connaissance vues jusqu'ici pour montrer leur convergence. La connaissance conjonctive en fait partie parce qu'elle pense aussi la connaissance comme immersion dans une situation, par un contact pré-réflexif avec les objets et les autres sujets. Mannheim inaugure une phénoménologie socio-clinique qui se distingue des autres par sa pensée de la dimension collective et sociale de la connaissance comme sa dimension historique³⁴⁶. Il s'agit ici de reposer la question du lien entre connaissance tournée vers l'objet et pensée, ancrée dans les processus psychiques du sujet, en faisant apparaître la dimension collective. Le cadre de la

³⁴⁵ On peut en trouver une illustration mythique, comme le noeud gordien tranché par Alexandre, l'épée qu'Arthur seul peut arracher à l'enclume, ou l'énigme du Sphinx, autant d'objets qui attendent leur résolveur et transforment leur auteur en héros.

³⁴⁶ C'est ce qui différencie son apport des travaux issus de la psychologie du travail, Dejours privilégie comme on l'a vu la centration sur l'épreuve individuelle dans sa dimension psychique, et place le collectif comme second par rapport à celle-ci. Là où Clot fait une place plus importante au collectif dont le « genre » préexiste à l'individu, il ne cherche pas une mise en perspective historique, ce qui fait du rapport de travail un processus relativement abstrait de la dimension sociale-historique. Plus largement, les analyses ergonomiques qui se fondent entièrement sur l'opposition entre travail prescrit et travail réel mettent de côté la construction sociale-historique de la prescription comme nous avons essayé de le montrer en première partie.

connaissance conjonctive présenté ci-dessus est utilisé pour articuler différents apports qui prennent en compte les processus psychiques et sociaux dans les organisations. Le premier point est de considérer le rôle que jouent les cadres sociaux de la connaissance et de voir comment ils s'articulent avec les cadres psychiques sur lesquels s'étaye le sujet social. En quoi la notion de « communauté conjonctive » et la dynamique décrite par Mannheim peuvent soutenir la connaissance comme travail de la pensée ? En écho avec l'expression de Henry reprise par Dejours, nous tenterons de montrer ce que peut être un « corps subjectif collectif » au travail.

La communauté conjonctive et les cadres socio-psychiques

Mannheim est bien sociologue, le choix de l'individu comme point de départ de son analyse pour trouver ensuite le sujet collectif et les représentations sociales comme cadres collectifs de la connaissance singulière est avant tout un procédé d'exposition. Elle aurait pu, comme il le dit lui-même, être renversée et prendre pour point de départ la communauté sociale parce que c'est d'elle que le sujet individuel tient la partie de lui-même qui le relie aux autres, ce « sujet social en nous ». On retrouve ici la réversibilité des points de vue entre subjectivation et socialisation que nous avons posée pour problématiser la transmission. Nous pouvons faire ce chemin et tenter de comprendre sa pertinence pour l'analyse des collectifs de travail. Mannheim a pris lui-même pour objet plutôt les groupes politiques, mais son approche permet aussi de décrire le milieu de travail en tant qu'il est lieu de processus de connaissance.

La communauté conjonctive est structurée par des « représentations collectives ». On a vu que Mannheim reprend dans son texte la notion de Durkheim qui est à l'origine d'une tradition reprise par Halbwachs, Gurvitch et Douglas. La « représentation collective » est un élément du cadre social parce qu'elle est propre à un groupe social dont elle organise le rapport au monde, et donc la manière de connaître, en fournissant ses catégories aux individus, que ceux-ci mobilisent pour construire leur rapport aux objets autant qu'aux sujets. Les cadres sociaux de la connaissance définissent les coordonnées de l'appréhension de l'espace et du temps communs. Ces dimensions structurent les lieux de travail et constituent des variables de leur singularisation : atelier ou usine, travail à domicile ou sur des plateaux, horaires « de bureau » ou décalés, travail de nuit, 3x8. La région, le cadre urbain ou rural, tout cela connote et détermine l'espace d'expérience conjonctif. Les organisations définissent ainsi le cadre des interactions et du rapport à l'objet de travail, quel qu'il soit, et ouvrent sur un temps vécu subjectif : périodes plus ou moins intenses, pics d'activité, échéances.

Les cadres sociaux définissent le statut social de l'activité : production ou recherche, activité de service, etc. Ils font partie de ce qui structure le rapport à l'objet et aux autres. Ces cadres ne définissent pas seulement des conditions du travail, dont on pourrait séparer ce qui relève

spécifiquement de la connaissance de l'objet du travail. Ils définissent la connaissance qui peut être obtenue des objets parce qu'ils engagent le sujet dans un rapport déterminé à celui-ci, selon des catégories validées collectivement. Ils établissent des attentes et permettent des anticipations aussi bien vis-à-vis de l'objet du travail que des autres membres du collectif. L'organisation définit avec ses propres catégories ce qui est, par exemple, une bonne ou une mauvaise production. Ces cadres ne sont pas univoques, ils peuvent être plus ou moins compatibles avec les cadres développés par le groupe professionnel de métier, porteur du « genre », ou faire l'objet d'évaluations contradictoires entre le « jugement de beauté » entre pairs et « jugement d'utilité » par la hiérarchie, comme nous l'avons vu dans la première partie. Chaque organisation institue un langage et des manières de décrire l'objet du travail, par des catégories explicites, qui permettent de l'appréhender et de coordonner l'action collective. Dans les domaines techniques, les catégories utilisées peuvent être appuyées sur des connaissances scientifiques, mais elles seront toujours singularisées dans l'expérience conjonctive. L'ensemble de ce qui est décrit comme des prescriptions de l'organisation contribue à définir la connaissance que peut se faire chaque sujet au travail de son objet. Dans la logique de la connaissance conjonctive, celui-ci est intimement lié à ces coordonnées à la fois immatérielles et matérielles, cognitives et sensibles. Un milieu de travail, c'est une « ambiance » comme nous l'avons vu, que l'on « goûte », dont on s'imprègne consciemment et inconsciemment, et qui ne se fait sentir dans son rôle structurant que quand un changement survient. Tous ces éléments, à partir du moment où ils sont partagés et doivent être assimilés par les nouveaux venus, constituent les cadres de la connaissance. Comme le montre Douglas, ces cadres sociaux structurent des manières de penser collectives qui s'imposent à l'individu dans leur manière de raisonner, de se situer dans la réalité, et dans la société, voire, comme elle le pose, intègrent une conception de la nature qui fonde l'ordre social par analogie (Douglas, 2004).

Conception du monde et imaginaire collectif

Si l'expression des « cadres sociaux » peut avoir une connotation très structurale et cognitive, la notion de conception du monde ou *Weltanschauung*, spécifique à la tradition de pensée allemande issue du romantisme, permet d'intégrer à la dimension collective une dimension dynamique, à travers la notion que Mannheim reprend de Riegl, de « volonté de monde » (*Weltwollen*) (Tanner, 2010 ; Panofsky, 1975). Cette notion permet de comprendre le cadre qui détermine le sens de l'action, tout comme les configurations affectives, perceptives et relationnelles qui caractérisent un groupe social dans la manière dont il se projette dans l'avenir et dans son activité. Cette modalité du cadre collectif est particulièrement utilisée dans les organisations contemporaines sous la forme du projet, qui peut servir de référence et de contenant à une identification collective dans un désir de différenciation par

rapport à d'autres groupes ou modalités d'organisation (Boltanski & Chiapello, 1999 ; Boutinet, 1999). Dans l'entreprise, la « volonté de monde » se présente comme une volonté de déterminer le rapport des salariés au travail et à l'objet de leur travail. Nous verrons qu'une même organisation peut être le lieu d'une lutte entre différentes volontés et projets.

La « conception du monde », dans sa dimension plus proprement psychique, s'appuie elle-même sur la dimension imaginaire. Elle inscrit l'objet du travail dans un rapport au monde qui imprègne la connaissance objective que le sujet peut en avoir. Selon Castoriadis l'imaginaire se distingue d'une pensée logique et formelle et définit un rapport au monde dans une configuration sociale-historique déterminée (Castoriadis, 1975). L'imaginaire a pour fonction de donner une forme à ce qui se présente comme chaotique, « magmatique », au sujet social, et se présente comme une tâche collective parce que le sujet social ne saurait y parvenir individuellement (Castoriadis, 1975). Le rapport social-historique de la science moderne à la nature ne saurait être pensé sans le support collectif de l'imaginaire de l'autonomie fondé dans un projet de connaissance singulier porté selon lui par la philosophie grecque. Ces figures déterminent aussi des orientations dans le travail de la connaissance dans l'organisation.

Dans l'organisation, l'imaginaire donne un horizon commun à l'appréhension de l'objet du travail, et en cela, il est un des endroits où on peut « passer » de la connaissance que chaque personne peut acquérir individuellement, à la connaissance qui sous-tend le rapport collectif à un objet de travail. Giust-Desprairies reprend le concept d'imaginaire pour en faire un « imaginaire collectif » au niveau des institutions intermédiaires (Giust-Desprairies, 1989, 2003). Elle montre que ce travail visant à donner forme au chaos est la tâche de chaque groupe social et qu'il peut faire l'objet d'une analyse au niveau des différentes institutions, dont les cadres de pensée « s'emboîtent » les uns dans les autres, construisant autant de niveaux de contenance pour le processus de subjectivation des sujets individuels. L'imaginaire est donc un registre de la rencontre du réel, une mise en forme qui permet l'articulation des psychismes individuels à travers des projets, des manières de se définir, qui déterminent des objets de perspective commun, et par là une manière collective de considérer les situations, les objets de travail pour les organisations productives.

Enriquez a (Enriquez, 1992, 1997) a souligné la double dimension de l'imaginaire, qui peut se montrer « leurrant » ou « moteur ». Dans le premier cas, l'imaginaire prend le sujet social au piège d'une illusion qui le coupe de la réalité et l'enferme dans le plaisir d'une représentation qui peut assurer la satisfaction. Dans le deuxième cas, le sujet parvient à partir de lui à augmenter et à féconder la réalité pour la transformer. Cette possibilité illustre bien l'alliance que l'on peut trouver dans le travail créatif entre le sujet et l'objet, où le sujet peut accorder dans son projet de connaissance le savoir acquis sur le fonctionnement propre de l'objet en conformité au principe de réalité et sa transposition par le biais

de l'imaginaire dans un horizon nouveau. Il y a donc du point de vue psychique un lien entre imaginaire et relation d'inconnu. Sur cette base, il semble que la principale aliénation au travail est l'interdit de la créativité, de l'usage du rêve et du projet dans la transformation de l'objet, qui limite (en apparence) l'identification projective à un pur usage fonctionnel.

Interdits, refoulement organisationnel et explicitation

On peut repérer que les cadres sociaux de la connaissance se doublent de processus de pensée à propos de la question des interdits par lesquels chaque organisation pose des limites et des recommandations implicites ou explicites aux conduites. Ils peuvent être spécifiques à l'objet ou au milieu de travail, en particulier quand il s'agit de questions de sécurité. Les interdits se rapportent ainsi au savoir constitué sur le mode de l'objectivité d'une part, en permettant de distinguer dans quelle situation le milieu est dangereux ou non pour la vie humaine. Il structure fortement d'autre part le rapport subjectif à l'objet de travail en renvoyant directement à sa vulnérabilité physiologique, comme nous le verrons sur notre terrain. Dans l'interdit sécuritaire, on peut même dire que le rapport au sujet prend le pas sur l'objet, et oriente la connaissance qu'il doit en acquérir. Dans ce cas, l'interdit est une catégorie qui protège l'individu et le collectif de travail. Mais inversement, certains interdits contraignent le rapport à l'objet et la connaissance qu'on peut en avoir, mais aussi ce qu'on peut en dire ou pas. Ce sont en particulier les effets de l'interdit de penser sur l'explicitation que je voudrais examiner ici.

Dans sa description des instances du social³⁴⁷, Enriquez attribue à l'instance de l'organisation l'effort de structuration des processus de travail et de vie en commun en fonction de ses buts propres par la définition de fonction, de procédures, de canaux de communication etc. L'organisation, qui a la charge de mettre en œuvre un processus de production, est engagée dans un effort de maîtrise des éléments (matériels, humains, réglementaires, etc.) qui sont inclus dans ce processus. Chaque élément peut être perçu dans sa logique autonome comme présentant un risque de s'écarter des objectifs communs et de la bonne réalisation de la production. Comme nous l'avons vu dans la première partie, les solutions pour répondre à ces différents risques ou facteurs de perturbation ont pu varier dans l'histoire du travail. Ainsi, à la prescription totale du taylorisme a pu succéder une organisation qui fait reposer la gestion de l'incertitude sur les individus, tout en déplaçant le contrôle qui s'effectue alors par l'intériorisation des contraintes du marché, la mobilisation subjective des individus et l'évaluation des résultats. On reconnaît dans ces éléments ce qui relève des cadres sociaux de la connaissance décrits ci-dessus. Selon Enriquez, l'organisation maintient sa structure contre un certain nombre de ce qu'il

³⁴⁷ Il distingue sept instances ou niveau d'analyse des organisations : l'instance mythique, sociale-historique, institutionnelle, organisationnelle, groupale, individuelle et pulsionnelle (Enriquez, 1992).

nomme des « angoisses fondamentales » liées à ces aléas ou à ces risques. Il en dénombre six : l'angoisse de l'informe, des pulsions, de l'inconnu, des autres sujets, de la parole libre et de la pensée (Enriquez, 1992, p.93-96). Les cadres sociaux qui définissent les manières de se rapporter à l'objet ont donc aussi une fonction de contenance et de défense. L'informe est la « matière première » de la mise en ordre que constitue toute connaissance. Les formes sociales données par la prescription sont donc aussi des cadres qui garantissent le sujet individuel et collectif contre la dispersion et le chaos. L'inconnu est compris par Enriquez comme « le nouveau », ce qui peut arriver sur le mode de l'incertitude, contre quoi l'organisation se défend par une recherche prospective et par la planification. La « parole libre » et la « pensée » concernent ce qui peut être exprimé dans l'organisation, donc le passage de ce qui est perçu à ce qui se dit dans un discours adressé aux autres. La « parole libre » telle qu'elle est envisagée par Enriquez exprime le registre de l'invention qui résulte du travail de l'imaginaire et de l'articulation de pensée dans l'ordre du métaphorique. Ce qui explique que « tout projet novateur sera au début toujours objet de suspicion » (*op.cit.*, p.95). La « pensée » relève du même registre, elle manifeste « le plaisir de la réflexion désintéressée », faisant émerger de nouvelles perspectives sur l'objet de travail. L'organisation, en tant qu'instance, est en particulier le lieu du « refoulement » qui pèse sur les processus d'explicitation de la connaissance (Enriquez, 1997, p.75-113). Les modalités de la réflexivité, les méthodes, les objectifs, le langage qu'elle se donne pour réaliser l'explicitation, sont l'endroit par excellence de la manifestation des cadres sociaux de la connaissance dans une organisation. Si les organisations ont des objectifs d'innovation et tentent de mettre en œuvre cette disposition comme une modalité de la subjectivisation, elles font souvent peser une injonction paradoxale sur leurs membres, en délimitant très strictement le sens de ce qui peut émerger. « La créativité tant réclamée est en fait, extrêmement bridée » (*op.cit.*, p.95).

Les cadres sociaux de la connaissance agissent comme un filtre qui détermine la manière dont les membres de l'organisation peuvent exprimer leur rapport à l'objet. Or, l'organisation orientée vers la maîtrise d'un processus productif privilégie un regard objectivant qui tend à évacuer de l'expression ce qui concerne la part subjective du rapport à l'objet de travail. Ce regard et cette forme d'explicitation, en tant qu'ils donnent un cadre commun, sont un soutien à la coopération et participent également de la subjectivation de l'objet par les sujets. Mais celle-ci est partielle et convient de ce fait plus ou moins selon les activités. L'explicitation objectivante est fondamentale dans le cadre d'une activité technique qui repose largement sur les savoirs scientifiques, comme c'est le cas pour la production d'électricité. Elle convient beaucoup moins comme nous l'avons vu dans la première partie, pour les activités dont « l'objet » est un autre sujet. La fiction d'un rapport purement objectivant à l'objet de travail peut être maintenue dans un environnement technique, jusqu'à une certaine limite, mais elle ne correspond pas à la manière dont les connaissances sont construites dans les activités exercées avec d'autres sujets,

où le rapport à l'autre et le contre-transfert jouent un rôle déterminant. La recherche d'innovation qui sollicite la variabilité du rapport subjectif à l'objet est forcément limitée par le clivage entre les pôles subjectif et objectif de la connaissance.

Dans les organisations, les fonctions qui ont le plus de pouvoir sont bien sûr privilégiées pour introduire de nouvelles manières de dire qui accompagnent de nouvelles manières de voir l'activité et de la comprendre, mais elles doivent aussi tenir compte de la capacité de ce langage à élaborer une explicitation subjectivante. Les modalités d'explicitation traduisent donc à la fois un rapport à l'objet de travail et un rapport social. Leur fonction est à la fois de contenir et de soutenir la construction collective des cadres de connaissance qui permettent le travail, et d'accueillir la nouveauté qui permet de s'adapter à l'expression de l'expérience de la communauté conjonctive. L'activité d'explicitation comporte donc une fonction psychique et une fonction productive qui déterminent ensemble le rapport à l'objet et le sens de la connaissance qui est créée et utilisée dans l'activité.

Les cadres sociaux de la connaissance ont une dimension psychique et peuvent être renommés dans cette perspective, cadres « socio-psychiques » de la connaissance. Selon l'hypothèse que nous avons examinée sur la base des apports de la psychanalyse, ils contribuent à déterminer la manière dont les individus appartenant à l'organisation délimitent collectivement ce qu'ils « laissent dehors » ou rejettent, et ce qui est intégré à l'activité dans le périmètre de « ce qui fait partie du travail ». Ils délimitent ce qui peut être explicité, ce que les membres de l'organisation sont autorisés ou invités à pouvoir exprimer, traduire en mots, ou ce qu'ils doivent écarter de l'expression formalisée. En ce sens, le processus d'explicitation est déterminé collectivement, tout comme les modes de la compréhension de soi dans l'activité. Les cadres socio-psychiques sont donc des contenants pour la pensée et l'orientation des manières de connaître du sujet social au travail.

4. Espace d'expérience conjonctif et corps subjectif collectif

Subjectivation plurielle et médiation intersubjective

La communauté conjonctive que décrit Mannheim est traversée par ce processus à deux faces liant la connaissance orientée vers l'objet et le rapport subjectif à l'objet, qui se retrouvent dans ce que lui-même, comme on l'a vu, nomme un « appareil à penser » (*Denkapparatur*). Ces cadres sociaux sont toujours incarnés dans des institutions singulières. La communauté conjonctive se rencontre dans un « espace d'expérience conjonctif » pré-organisé par une pensée collective qui rend possible la connaissance objective. L'ensemble de l'organisation promeut une certaine vision pour la réalisation de son activité, et elle définit par là une manière de se rapporter à la réalité à transformer, comme aux autres membres de l'organisation. Elle situe aussi son activité et sa finalité dans l'ensemble plus vaste

de la société. Elle a une histoire elle-même singulière, celle de l'institution et de son contexte, du cadre de travail matériel, où les outils utilisés sont eux-mêmes porteurs d'usages, et qui est aussi celle du groupe social qui incarne l'organisation. Ce sont autant de facteurs qui en font une organisation singulière et définissent un cadre de pensée social-historique où l'individu peut puiser une compréhension de ce qu'il fait, de ce qu'il est par rapport aux autres et une manière de connaître. Le sujet qui intègre un collectif de travail est « condamné » à introjecter, à se laisser « contagionner » par tous les éléments constitutifs d'un espace conjonctif dans lequel il s'immerge. Ceci suppose donc, d'une part, une orientation plurielle de l'investissement subjectif et, d'autre part, une dynamique particulière de création de connaissance.

L'activité comme épreuve de transformation de l'objet et de soi constitue bien ce à propos de quoi un collectif crée du lien. En cela, le collectif est l'élément incontournable et invariant de la subjectivation comme le montrent les analyses du travail qui en font le point d'application de la prescription et de l'épreuve du réel. La notion d'espace d'expérience conjonctif permet d'en préciser le processus en émettant l'idée d'un travail de subjectivation qui n'est pas limité aux « objets » du travail, mais s'étend à l'ensemble des éléments qui forment cet espace. Ce qui caractérise la subjectivation de l'objet de travail doit être réitéré pour ce qui forme les conditions de ce travail. On peut l'illustrer en particulier par la nécessaire appropriation des outils de travail. Ainsi, pour certaines personnes par exemple, l'introduction de l'outil informatique devient l'épreuve centrale de la subjectivation en s'interposant entre le sujet et l'objet de l'activité, comme nous l'avons vu par rapport à l'introduction des machines à commandes numériques.

De même, trouver sa place dans un collectif est aussi une activité à part entière qui confronte à l'altérité. On décrit souvent autrui comme étant un support de la subjectivation, mais il ne faut pas oublier que les modalités de l'intersubjectivité doivent aussi faire l'objet d'une appropriation. L'autre peut s'éprouver dans un contact « a-théorique » en partie non-conscient, dans le même mouvement de « corpspropiation ». Autrui n'est cependant pas un « objet » de subjectivation comme un autre. Comme l'écrit Mannheim, autrui, en tant qu'autre sujet, offre plus de niveaux de « contagion » que l'objet matériel ou inerte parce qu'il est riche de qualités psychiques. Les relations intersubjectives, groupales, prennent une place significative dans la vie au travail, par exemple dans l'« ambiance » dans l'expérience ouvrière de l'usine³⁴⁸. Communauté conjonctive et espace d'expérience conjonctifs sont indissociables par les liens qui se tissent entre sujets et objets dans une activité de subjectivation pluri-orientée.

³⁴⁸ Moins le travail de production est satisfaisant, plus les tâches sont pénibles, dures physiquement, répétitives, dans un lieu de travail contraint et sous forte pression, plus le soutien que l'on peut trouver auprès du collectif devient important psychologiquement.

Dans l'expérience globale que constitue l'entrée en contact avec un milieu de travail, le sujet rencontre des sujets qui ont eux-mêmes un rapport établi à ce milieu. Il est déjà réfléchi, pris dans des interprétations à partir de catégories déjà formées qui instituent des manières de voir, de faire, de se situer les uns par rapport aux autres et par rapport à l'objet de travail. Les cadres sociaux sont accessibles dans ce qui est dit, dans l'énoncé des règles, de l'histoire etc., et de manière non-dite à travers les effets qu'ils produisent dans la manière dont les sujets déjà-là les incarnent et les font vivre, c'est-à-dire s'appuient sur eux pour réaliser leur activité, coopérer, etc. Le sujet, par le processus d'identification projective, intériorise cet ensemble de phénomènes qui se présentent à lui comme des modalités de subjectivation nécessaires ou possibles. Il entre immédiatement en contact avec l'ensemble des médiations instituées par le groupe social dans son rapport à cet environnement singulier. Le « découpage » de l'objet de travail lui-même est une création du collectif de travail et dépend des registres de connaissance qu'il s'autorise à mobiliser pour le transformer et le mettre en mots. Les connaissances concernant l'objet de travail proprement dit, dans la mesure où elles peuvent être isolées dans les discours et les actions, sont donc englobées et insérées dans ce rapport plus large à l'espace d'expérience conjonctive, et par là dans les cadres socio-psychiques de la connaissance. La transmission s'effectue donc dans un champ qui dépasse les seules connaissances tournées vers l'objet de travail et présentées sous une forme objectivée.

Le rapport aux autres sujets forme donc une médiation de la culture et de l'histoire qui contribue à définir le « genre », dans lequel il faut donc inclure les traits caractéristiques de la vie groupale et institutionnelle qui disposent le sujet à l'égard de l'objet du travail. Le rapport à l'objet n'est donc jamais immédiat, même si le sujet n'a pas conscience de cette médiation parce qu'elle est donnée « immédiatement » dans le rapport à autrui. Ainsi le rapport à l'objet est introjecté indirectement dans la relation à autrui, par identification et introjection.

Le contrat narcissique : de l'inscription intergénérationnelle au rapport à l'objet

Le rapport à autrui tient donc une place tout aussi forte, voire plus importante que celle de l'objet, parce qu'autrui est médiateur du rapport à l'objet. Du fait de la centration sur l'objet du travail, ces relations restent souvent du domaine de l'impensé ou de l'énigme et n'apparaissent généralement que dans les dysfonctionnements, quand le collectif perd son rôle médiateur. Elles font l'objet de recherches spécifiques sur les modes de coopération dans un sens fonctionnel orienté par la recherche d'une meilleure efficacité qui prennent rarement en compte la dimension de la pensée et du travail de subjectivation, ou seulement de manière implicite et non thématifiée. Or, le collectif de travail est aussi un garant qui fournit un étayage inconscient qui prend un rôle médiateur sur le plan psychique, comme cela a été étudié pour décrire les « mécanismes de défense collectifs » (Dejours, 1980), ainsi

que dans les travaux de la clinique institutionnelle et groupale qui étudient spécifiquement la dimension de psychique et les interactions entre les formes de la pensée et du lien social rencontrés dans les institutions (Nicolle & Kaës, 2007).

Les « alliances inconscientes » analysées par Kaës mettent en évidence le rôle structurant des liens psychiques du sujet avec l'institution. Ces alliances définissent la place et les « échanges » entre le sujet et les groupes dans lesquels il s'inscrit. Elles interviennent dans son devenir par les possibilités de subjectivation qu'elles offrent ou refusent (Kaës, 2009). Parmi les différentes notions que Kaës identifie, le « contrat narcissique » apparaît comme central. Cette notion forgée par Aulagnier définit le « lieu » et les modalités inconscientes d'un double travail : celui de l'intégration du sujet au groupe, et celui du devenir du sujet comme tel, dans sa consistance et sa singularité psychique (Aulagnier, 1975, p.182-202). Le contrat narcissique ouvre « l'espace où le Je peut advenir » à sa dimension sociale. La psychanalyste sort explicitement du champ de la genèse du sujet dans le couple parental pour souligner que celui-ci s'inscrit lui-même dans un groupe et à travers celui-ci dans la société et l'histoire humaine. Le sujet est investi par un groupe social à travers ses parents qui relaient le « discours de l'ensemble », et font de ce groupe l'horizon de son autonomie. Ce rattachement confronte le sujet à l'historicité et l'inscrit dans une temporalité qui relie le passé comme origine au futur comme prolongation du groupe, et donne un ancrage aux identifications qui en sont la médiation³⁴⁹. Le « contrat narcissique a comme signataires l'enfant et le groupe ». En échange d'une place future dans le groupe celui-ci impose à l'enfant l'acceptation « d'un modèle idéal que les autres ne peuvent pas renier, sans par là même renier les lois de l'ensemble » (*op.cit.*, p.189). Kaës, reprenant la notion dans le cadre de ses études sur l'inconscient institutionnel, distingue différents contrats qui lient le sujet. Le premier le lie à son groupe primaire et organise la filiation. Le second le lie au groupe secondaire (ici compris dans le sens sociologique d'un groupe non familial), qui propose une « affiliation » et suppose une adhésion.

Je retiens en particulier deux éléments du « contrat narcissique » tel que le prolonge Kaës à partir des travaux d'Aulagnier. D'une part, le fait que dans la relation au groupe, la dimension temporelle et intergénérationnelle est structurante. D'autre part, que l'objet du contrat met en balance une « place » et des « idéaux ». Le premier point indique la spécificité de l'ordre social et humain par rapport au monde des « objets » ou des « choses » tel qu'il a été défini en Occident d'après la conception scientifique d'une nature connaissable distincte de la culture. En effet, si les objets

³⁴⁹ « Les discours de l'ensemble offre au sujet une certitude sur l'origine, nécessaire pour que la dimension historique soit rétroactivement projetable sur son passé, qui sera ainsi soustrait à une référence dont le savoir maternel ou paternel serait le garant, exhaustif et suffisant. L'accès à une historicité est un facteur essentiel dans le processus identificatoire, elle est indispensable pour que le Je atteigne le seuil d'autonomie exigé par son fonctionnement. Ce que vient ainsi offrir au sujet singulier l'ensemble va induire le sujet à transférer une partie de la mise narcissique, investie dans son jeu identificatoire, sur cet ensemble qui lui promet une prime future » (*op.cit.*, p.189-190)

techniques peuvent avoir une histoire, ils ne sont pas pris dans la problématique anthropologique de l'origine et de la destination. La connaissance conjonctive d'autrui dans les organisations productives relève donc d'autres enjeux que la connaissance conjonctive des objets du travail (si ceux-ci ne sont pas des « sujets »), elle offre une autre « matière » à penser. Cependant, parce que le contrat narcissique se conclut à propos d'idéaux du groupe que le sujet doit adopter, elle concerne cette fois aussi les « objets du travail ». Cet idéal ou ensemble d'idéaux fait l'unité d'un collectif de travail ou, du moins, se propose comme un pôle de cohésion et d'articulation des sujets entre eux. Comme nous l'avons vu avec Rosolato, ces idéaux sont des « objets de perspective » qui donnent un sens collectif à la « relation d'inconnu ».

Le groupe est porteur de ces idéaux à travers lesquels se construit le rapport à l'objet de travail et qui orientent le désir commun de connaître, tout comme il organise le refoulement et ce qu'il ne faut pas dire de l'objet. Le contrat qui garantit la possibilité pour le sujet d'obtenir une place dans le groupe comprend également un rapport défini à l'objet du travail qui rattache le « monde des objets » à la problématique intergénérationnelle. C'est parce qu'ils sont intériorisés par les membres du groupe, que les objets s'inscrivent dans leur problématique psychique et deviennent, quand le groupe comprend des générations différentes, un objet intergénérationnel qui sera mis en jeu sur la scène de la transmission. La dimension intergénérationnelle et celle des idéaux par lesquels l'objet peut être appréhendé s'intègrent ainsi aux cadres socio-psychiques de la connaissance et déterminent la forme du contrat narcissique qui lie le sujet à l'institution et au groupe. Ils donnent un contenu psychique à ce que Mannheim décrit comme « espace d'expérience conjonctif ». La connaissance qui est créée dans ces contextes, à chaque fois singuliers, comporte donc une part de la vie psychique collective qui la singularise.

L'hypothèse d'un « corps subjectif collectif »

Dans un milieu de travail, les cadres socio-psychiques se développent dans la confrontation que Dejours décrit comme un développement conjoint du travail de l'objet et du corps subjectif. Celui-ci gagne en différenciation, ses capacités perceptives, d'interprétation et d'invention se développent et se complexifient avec l'expérience si celle-ci peut être subjectivée, ou au contraire s'amenuisent et se réifient avec l'appauvrissement de la tâche. Le corps subjectif individuel est le résultat d'une expérience de singularisation qui se produit dans le contact sensible à l'environnement aux limites de la conscience, se recueille et se fixe dans des affects antérieurs au discours qui échappent largement à la saisie dans une représentation. Je voudrais montrer que cette compréhension peut être portée à un niveau collectif qui permettrait de définir un « corps subjectif collectif ». Le concept de « corps subjectif collectif » que je propose se laisse saisir au croisement des apports de Henry sur la

communauté pathétique et de Mannheim sur la communauté conjonctive. Je propose d'expliquer ce qui justifie selon moi cette conceptualisation en reprenant successivement les trois termes de l'expression : d'abord le collectif, puis le subjectif et enfin pourquoi c'est un corps.

Chez Mannheim, nous pouvons nous appuyer sur l'approche sociologique du sujet de la connaissance et de la communauté conjonctive. « De fait, stricto sensu, il est inexact de dire que l'individu isolé pense. Il serait plus juste de pointer qu'il contribue simplement à prolonger ce que d'autres hommes ont pensé avant lui. Il se retrouve héritier de modèles de pensée accordés à cette situation, et il cherche à développer plus avant les modes de réaction ainsi acquis, ou bien à leur en substituer d'autres, de manière à maîtriser comme il convient les nouvelles exigences qui résultent des modifications et des transformations de la situation. Du fait que sa croissance se fait dans la société, tout individu est prédéterminé et ce dans une double acception du terme : il se retrouve face à une situation toute faite et, dans cette situation, il se retrouve face à des modèles de pensée et de comportement préformés » (Mannheim, 2006, p.25). Ce qui est ainsi affirmé dans le premier chapitre ajouté à *Idéologie et Utopie* en 1936 se fonde sur les réflexions entamées dès 1924 sur la connaissance conjonctive qui laissent envisager que le corps subjectif ne peut devenir collectif que parce qu'il est ancré dans l'expérience pré-rationnelle et en grande partie non-consciente. « Parce que fondamentalement, tout savoir est savoir collectif (l'idée de l'individu solitaire n'est qu'un cas particulier et une évolution tardive), pour cette raison justement il présuppose une communauté du savoir qui est, principalement, une communauté du vécu anticipée dans le subconscient » (op.cit.)³⁵⁰.

Cette entité peut-être dite subjective parce que le collectif est envisagé comme existant avant tout dans une disposition affective commune qui se forme au contact de l'objet ou de la situation, et s'enregistre dans la mémoire tacite subjective de chaque individu qui partage l'expérience et l'inclut dans une « communauté pathétique ». Celle-ci selon Henry n'est pas une fusion au sens d'une dissolution des frontières du soi dans un ensemble supra-individuel. Comme le fait remarquer André Lévy, cette représentation de la communauté a contribué à son rejet³⁵¹. La communauté envisagée par

³⁵⁰ « Une fois que l'on aura compris que la pensée est en très grande partie fondée dans l'agir du collectif, alors on devra aussi reconnaître la puissance de l'inconscient collectif. Quand la méditation sociologique du savoir prend toute son ampleur, on n'élué plus la mise au jour progressive des fondements irrationnels du savoir rationnel » (Mannheim, 2006, p.25).

³⁵¹ « Les relations entre personnes ne sont jamais directes. L'idée selon laquelle leurs rapports pourraient se nouer de corps à corps, d'âme à âme, d'esprit à esprit, est une illusion sinon un mythe, qui malheureusement a nourri, et continue à nourrir bien des pratiques dans le champ de la psychothérapie et de l'éducation. Aucune relation ne peut être établie et se développer sans médiations institutionnelles ou symboliques, celles du langage, de représentations ou de croyances partagées, sans compter que chaque personne est elle-même un ensemble composite et divisé, et non une totalité homogène. » On remarquera cependant qu'il nuance en partie son propos dans la suite du passage, en considérant la « relation primaire » dans sa singularité, où les médiations peuvent être en partie levées : « S'il est vrai qu'une relation primaire n'est pas une pure relation, la notion présente néanmoins l'intérêt de souligner le caractère unique et l'importance imprescriptible des situations d'interaction, où les échanges et leurs effets sont immédiatement perceptibles, par le regard, l'ouïe, voire le toucher, l'odeur même. Où l'on se palpe, se sent - embrassades, baisers, ou simples poignées de main entre amis, connaissances, collègues, ou mêmes entre personnages publics. Dans de telles situations, où les médiations et les artefacts techniques ou symboliques sont mis à distance, la sanction de la communication est

Henry est plutôt celle du savoir individuel d'une condition affective commune. En effet, le partage d'une épreuve commune n'est pas pensé comme accès à l'expérience de l'autre telle que celui-ci la vit, ni comme une représentation de ce que l'autre vit et à partir de laquelle serait déduite une expérience comparable pour soi sur le mode de l'analogie (ci-dessus p. 241). Il est une certitude que l'autre vit comme moi telle épreuve, même si cela ne suppose pas une adéquation totale du vécu ou de la réponse que l'autre donnera à la situation, selon la marge de manœuvre que celle-ci autorise. La singularité de chaque individu ne peut être effacée : je ne peux pas me représenter ce que l'autre vit parce que cela ne relève ni de la représentation ni de l'intentionnalité. Chacun accède singulièrement à l'épreuve et « sait » qu'il en est de même pour l'autre sur le même mode non-représentable³⁵². Chaque communauté peut se singulariser à partir d'une épreuve spécifique partagée sur le mode décrit par Henry, au contact d'un « espace conjonctif ». Au travail, cet espace détermine un type d'épreuve et d'expérience qui s'offre ou s'impose à la subjectivation de chaque membre du collectif qui s'organise pour réaliser une activité et définit des « rôles » formant le cadre de l'expérience (Gély, 2007). Le concept de « corps subjectif collectif » se comprend donc par rapport au processus de subjectivation, et dans ce qui oblige des sujets à articuler leur mode de subjectivation et de connaître pour réaliser une activité.

Le « corps subjectif collectif » est collectif et subjectif comme nous l'avons montré, mais on peut se demander pourquoi il s'agirait d'un corps. Un *corps* subjectif collectif est possible parce qu'il n'est pas plus que le corps subjectif individuel un « corps objectif ». Il peut être pensé comme « corps subjectif » d'abord parce qu'il s'établit au niveau d'une capacité de sentir, d'agir, d'investir un objet, et que cela ne peut se vivre que dans un corps. Ce corps peut être dit *collectif* parce qu'il affecte chacun des membres comme « augmentation » de son propre corps subjectif individuel. En effet, au contact du rapport qualitatif et différencié développé par les autres à l'objet du travail, il gagne en différenciation par l'intériorisation du rapport de chaque autre sujet à l'espace d'expérience conjonctif. Le nombre de rencontres augmente la perception de chacun de la perception de l'autre. La perception reste individuelle, mais elle est « potentialisée » par l'expérience de l'expérience de l'autre, au contact du

immédiate et irréversible, ne permettant aucun délai de réflexion, aucune correction, aucune échappatoire. Ce qui a été exprimé et agi l'a été, sans retour possible. » (Lévy, 1996, p.37).

³⁵² « Comment, s'il faut dire un mot de l'expérience d'autrui, chacun des membres de la communauté se rapporte-t-il à l'autre dans la vie, avant que ce soit dans un monde ? En cette expérience primitive à peine pensable, parce qu'elle échappe à toute pensée, le vivant n'est pas pour lui-même non plus que l'autre, il n'est qu'une pure épreuve, sans sujet, sans horizon, sans objet. Ce qui l'éprouve c'est identiquement lui-même, le Fond de la vie, l'autre en tant qu'il est lui aussi ce Fond – il éprouve donc l'autre dans le Fond et non en lui-même, en tant que la propre preuve que l'autre fait du Fond. Mais cela ni le moi ni l'autre ne se le représentent. C'est pourquoi c'est le Même dans lequel ils sont abîmés l'un et l'autre. La communauté est une nappe souterraine et chacun y boit la même eau à cette source et à ce puits qu'il est lui-même – mais sans le savoir, sans se distinguer de lui-même, de l'autre ni du Fond. » (Henry, 1990, p.178).

même objet³⁵³. La multiplicité des expériences individuelles se réfléchit dans autant d'expériences d'autrui et d'expériences de l'expérience etc. qui composent la communauté conjonctive et l'enrichit par ce jeu de réflexions. Si l'intensité peut caractériser l'expérience individuelle, la densité peut caractériser celle du corps subjectif collectif, qui dépend du nombre de sujets avec qui elle est partagée. L'expérience est d'abord partagée sur le mode « a-théorique », non rationnel, comme épreuve affective de l'environnement et des événements, par la simple intériorisation de l'attitude de l'autre et des autres face à un événement, une situation. Chaque sujet est considéré comme un point d'accumulation de savoir tacite issu de l'activité subjectivante, savoir qui peut être partagé de manière toujours seconde par l'explicitation. Le langage commun du collectif renvoie d'abord à une expérience commune avant de prendre sens en soi, dans la cohérence des représentations qui s'organisent *a posteriori*.

Le *corps subjectif collectif* précède le corps subjectif individuel. Celui-ci y accède à partir d'une identification commune à l'objet ou à la finalité de l'action, et s'appuie sur le réseau des identifications réciproques à travers cet objet ou cette finalité. Il indique que le commun n'est pas seulement le partage d'un ensemble de représentations, mais une manière de sentir et de s'inscrire dans un ensemble perceptif et élaboratif d'une expérience commune, où le sujet n'est pas dissout mais au contraire peut accéder à sa singularité. Par là, le sujet individuel contribue à la différenciation et à l'enrichissement de la connaissance du collectif auquel il participe. Même si l'affect n'est pas le même pour chacun, c'est à travers l'affect éprouvé par l'autre et réfléchi par l'expérience que je fais de lui dans cet éprouvé que se construit le commun singulier inscrit dans les corps concrets individuels.

Le corps subjectif collectif n'est pas non plus n'importe quelle « communauté pathétique » parce qu'il s'actualise dans une co-présence, quand les perceptions et les élaborations que chacun des sujets développe à propos d'un objet sont mises en lien (cela peut être lors d'une rencontre professionnelle, un concours, un congrès, d'une foire, d'un colloque,...). Il prend son sens le plus plein au travail quand il s'agit d'une équipe donnée dans une centrale donnée, qui intervient de manière coordonnée et réunie par une responsabilité. Il peut s'entendre dans un sens plus faible, comme un groupe virtuel, par exemple, de l'ensemble des équipes de maintenance des différentes centrales. Cependant, le corps subjectif intégré et actualisé est celui d'un groupe qui partage une expérience dans un même espace conjonctif. Il réunit et fait s'échanger le travail de subjectivation de chaque membre du groupe qui s'exprime en savoir et savoir-faire gagnés sur un objet commun, où chacun peut bénéficier de l'habileté développée par un autre, qui peut soit être reproduite directement, soit rester comme un état qu'on pourra chercher à atteindre par le développement de son propre corps subjectif.

³⁵³ De la même manière que le nombre de relations interindividuelles dans un groupe croît de manière géométrique avec l'augmentation arithmétique des membres du groupe (à partir de quatre membres dans un groupe, il y a six relations possibles, etc.).

Le corps subjectif collectif se forme par accordage réciproque des corps subjectifs individuels. Il est mise en commun des capacités individuelles de subjectivation, développement d'un appareil à penser commun, et accumulation d'expérience partagée par une épreuve commune, qui peut être renforcée par des démarches d'explicitation, mais qui est surtout intégration d'un savoir tacite commun, où la connaissance de l'objet se confond avec la connaissance de l'autre dans son rapport à cet objet et à soi. Une équipe « qui tourne » n'a pas besoin de parler beaucoup. Chacun s'ordonne dans l'ensemble et prend part à l'actualisation de cette entité collective qui d'une certaine manière précède « logiquement » les individus qui la créent. Cette description ne préjuge pas de la capacité de ce corps subjectif à réaliser ce potentiel, il peut s'éprouver comme plus ou moins déficient, et il peut rencontrer des obstacles à sa formation. Il faut penser aussi ce *corps subjectif collectif* comme la transmission d'empêchements, de limites plus ou moins bien reconnues et des aléas de la subjectivation, en particulier quand ce collectif est fragilisé. Néanmoins, il reste un horizon et une condition de la réalisation du « bon travail », et donc de l'intériorisation d'un affect de satisfaction du travail réalisé. Une bonne « intégration » du corps subjectif peut devenir un idéal détaché du travail quand il devient une représentation, mais sa réalisation ne peut l'être.

Dissémination versus institution de la connaissance

La singularisation de la connaissance au sein d'une communauté conjonctive dépendante d'un espace d'expérience conjonctive me paraît être la contribution la plus forte de l'approche de Mannheim, elle ouvre un regard différent sur les processus de création de la connaissance dans les milieux de travail. Les modalités de la connaissance conjonctive sont liées à celle de la dynamique de la communauté conjonctive. Mannheim la décrit comme une création permanente au sein de la vie sociale de la communauté conjonctive. Elle fait émerger de nouveaux points de vue, des expériences et des rencontres qui produisent un mouvement continu de singularisation de la connaissance. Mannheim le décrit notamment au niveau du langage, qui est à la fois le réceptacle de cette diffraction de l'expérience et sa délimitation pour assurer l'échange linguistique au-delà de la stricte communauté conjonctive qui elle-même se diffracte dans la singularité des expériences vécues³⁵⁴.

La force instituante de ce processus produit une dissémination du sens que ne peuvent exploiter ni contrôler complètement les organisations. Le collectif de la connaissance conjonctive crée des usages

³⁵⁴ Dans le premier chapitre d'*Idéologie et Utopie*, Mannheim reprend cette conception exposée déjà en 1924 : « Le monde des objets extérieurs et du vécu psychique semble pris dans un flux permanent, ce que les verbes symbolisent mieux que les substantifs. Le fait d'attribuer des noms à des choses fluentes implique inévitablement une certaine sédimentation, à raison du schéma pragmatique collectif. Nos déductions sémantiques soulignent et sédimentent l'aspect des choses pragmatiquement pertinent et, dans l'intérêt de l'agir collectif, dissimulent en même temps cette fluence sempiternelle, au principe de toutes choses. Elles excluent une distribution des données perceptives selon d'autres orientations. Tout concept représente une espèce de tabou pour d'autres possibles sources de sens, simplifie et unifie la variété de la vie pour les besoins de l'agir » (Mannheim, 2006, p. 18).

d'un langage qu'il développe au fur et à mesure des interactions entre ses membres et des besoins de nommer des événements ou des régularités, de faire émerger des symboles qui traduisent ce qui est vécu autant que la manière dont ils peuvent être vécus. Les rencontres multiples constituent une tendance à la création de langages singuliers, adaptés au contexte singuliers des contextes, mais qui font peser le risque d'une « babélisation » de l'organisation (Giust, 2004). Le langage, institution collective, repousse un certain nombre d'usages nouveaux et en adopte d'autres qui semblent pertinents pour expliciter des états nouveaux. Le contrôle de l'expression des membres de la communauté agit donc à la fois comme la possibilité d'instituer des savoirs sélectionnés et comme un refoulement de l'instituant. Autant que des tournures d'esprit, une organisation porte des tournures linguistiques qui sont à la fois des outils de connaissances et de reconnaissance d'une même inscription.

Au niveau de la vie psychique, la diversification des expériences peut aussi modifier les manières d'investir l'objet suivant les manières dont il se présente dans l'expérience singulière du travail. Le corps subjectif collectif se nourrit de la transformation des pulsions individuelles dans le cadre que lui donnent les cadres socio-psychiques de la connaissance. Le caractère instituant des processus de travail prend son origine dans la diversité des processus de subjectivation. Dans le même balancement entre création et limitation, on peut revenir aux « angoisses fondamentales » énoncées ci-dessus d'après Enriquez, qui concernent directement les sujets : les pulsions et les autres. Pour les organisations, les pulsions, qui nourrissent les investissements du sujet, doivent être contrôlées et orientées vers l'objet de travail. De même, la réalité des différences liées au rassemblement de sujets ayant chacun leurs buts et leurs types d'investissement nécessite de contenir le risque de conflit dans un cadre qui facilite une implication au service d'un but commun, comme l'imaginaire collectif évoqué ci-dessus.

On peut continuer à définir le concept de « corps subjectif collectif », en le rattachant aux éléments de structuration donnés par l'organisation, qui contribuent à lui donner forme dans l'orientation des investissements, notamment par les idéaux communs. Là aussi, ils doivent être pensés comme des objets présentés à l'activité de subjectivation des sujets, qui leur donne à la fois une structure et un point de résistance au contact duquel ils se singularisent. Même l'idéal commun n'est pas immédiatement un lien collectif parce que le rapport à celui-ci peut être reçu et élaboré différemment par chaque individu. Cependant comme nous l'avons vu, le fait qu'il soit l'objet d'une expérience « dense » contribue à produire un effet qui tend à l'uniformité pour les membres de la communauté conjonctive.

5. Conclusion

L'enquête sur la connaissance et son lien au sujet social, c'est-à-dire compris à la fois comme psychique et inscrit dans des cadres sociaux, fait apparaître que la connaissance, l'acte de connaître est une subjectivation, au sens d'une appropriation par intériorisation au cours de l'activité. Celle-ci met donc en œuvre des exigences psychiques qui font la spécificité de la connaissance humaine. On peut dire qu'il n'y a en ce sens de connaissance qu'humaine parce que subjective. Mais elle met aussi en œuvre des exigences sociales, car la subjectivation dans l'activité s'étaye sur des cadres sociaux, qui ont une double fonction : de structuration psychique au niveau de « l'affect existentiel » et de structuration de l'appréhension du monde adaptée à la finalité de l'activité qui mobilise un « affect fonctionnel » enveloppant les processus cognitifs compris comme intentionnels et représentationnels.

L'étude du processus de transmission à partir de la dynamique du connaître fait apparaître l'importance des cadres sociaux qui organisent la recréation des savoirs pour de nouveaux arrivants. Porteurs des garanties de la possibilité et du sens de la recréation des connaissances techniques de l'activité, ces cadres constituent un enjeu d'autant plus important pour la transmission. C'est par rapport à cette dimension que la perspective et la conceptualisation de la connaissance de Mannheim constitue un apport méthodologique décisif. Le renversement de la logique centrée sur la représentation et la norme de la rationalité universelle pour comprendre le savoir ouvre sur le lien entre les différents types de connaissance : celle qui se rapporte au geste de l'activité professionnelle et permet la réalisation concrète du but de l'organisation et celle qui concerne les cadres de la connaissance.

Cette problématisation théorique de la connaissance peut être mise au service de l'étude de notre terrain et des questions de la transmission telles qu'elles se posent dans les configurations sociales et psycho-sociales actuelles : le contexte de la rationalisation et de la subjectivisation du travail par la financiarisation et l'émergence de l'économie de la connaissance ; l'ouverture des trajectoires sociales qui relativisent la transmission familiale directe des professions ; la confrontation entre groupes sociaux dans la division du travail de la connaissance entre ouvriers, techniciens et ingénieurs ; plus généralement les transformations des significations imaginaires sociales du travail, qui font évoluer les cadres sociaux institutionnels de la connaissance en transformant ses objets de perspectives. L'instance du corps subjectif collectif est confrontée directement à ces évolutions. L'étude de terrain réalisée vise à mettre en évidence son rôle dans les processus concrets de la transmission aussi bien que la manière dont il peut être fragilisé, dans le contexte des transformations d'une organisation industrielle particulière.

Partie 3 : Cadre et méthodologie de l'enquête de terrain

Introduction

La théorie de la connaissance sociale clinique resitue la connaissance comme une activité du sujet qui trouve son assise dans l'activité psychique du penser. Connaissance et pensée sont les deux faces d'un même travail de subjectivation, où le rapport à l'objet à connaître est le « milieu » dans lequel s'exprime une rencontre qui produit les deux termes que sont le sujet et l'objet, par un processus de différenciation basé sur l'identification projective³⁵⁵. Les caractéristiques objectives de l'objet externe qui forment le savoir dans son acception courante, forment l'un des pôles du rapport de connaissance sujet – objet ; l'objectivité suppose et cache l'activité de connaissance et de pensée du sujet, qui constitue l'autre pôle de ce rapport. Cette activité elle-même ne peut être comprise seulement au niveau individuel, mais met en œuvre des cadres socio-psychiques de la connaissance qui permettent au sujet individuel de former son « appareil à penser » au niveau psychique, en même temps qu'ils structurent l'appréhension des objets du monde à connaître. La manière d'appréhender les objets est donc bien indissolublement psychique et sociale. Cette théorisation dans le cadre d'une recherche en sciences humaines et sociales est destinée à éclairer la compréhension des processus de transmission sur un terrain, et doit être rendue opératoire à travers une méthode. Pourtant, il ne s'agit pas d'une recherche « appliquée ». Cette théorisation s'est construite en lien avec un ensemble de questionnements préalables à l'intervention qui a servi de terrain d'enquête, mais elle s'est développée à partir de la mise en forme d'un ensemble de situations intériorisées pendant l'intervention, dans une élaboration itérative, issue de l'élaboration de ces matériaux internes – par mon expérience tacite – et externes – sous la forme de documents formalisés recueillis et reconstitués (retranscription d'entretiens, comptes-rendus de réunions, etc.). Ce processus est commun à toutes les recherches, mais il n'est pas toujours mis en évidence ; on considère qu'il doit rester dans l'obscurité de l'atelier, que la cohérence formelle du résultat doit faire oublier. Dans l'épistémologie clinique, la tension entre le processus de mise en forme psychique et objective et la forme finale et communicable de la connaissance s'appuie sur la mise en évidence du caractère processuel de la connaissance.

³⁵⁵ dans l'acception que je propose dans cette recherche précisée dans la partie 2.

Ma démarche propose une lecture de ce travail de la connaissance à un double niveau. Il s'agit de mettre en évidence et de comprendre les processus de la transmission en reconstituant les voies par lesquelles les nouveaux arrivants intègrent leur milieu de travail et en prennent connaissance. La méthodologie présente, à un autre niveau, le travail de connaissance que j'ai moi-même effectué pour saisir ces processus à partir de mon implication dans une intervention auprès de ces acteurs.

Cette partie méthodologique se donne donc plusieurs objectifs : tout d'abord la présentation du terrain et du contexte de l'arrivée des jeunes embauchés dans la Division thermique classique d'EDF, puis le dispositif d'intervention par lequel je suis entré en rapport avec le terrain en tant qu'acteur et partie prenante dans le cadre d'une commande. Je présente ensuite la méthodologie de recueil des matériaux qui sert de base à cette recherche. Elle est en grande partie issue de la méthodologie mise en place dans l'intervention, qui relève d'une recherche-action. Le travail de recherche à partir de ce type d'intervention représente une modalité particulière de recueil de données pour une recherche, qui a sa propre tradition dont hérite la démarche clinique, mais qui suppose que soit resitué le travail spécifique lié à l'utilisation de ces matériaux. C'est un travail de réflexion *a posteriori* mais qui n'instaure pas une rupture entre un temps de la subjectivité et un temps de l'objectivité. Il suppose au contraire une reprise élaborative par laquelle s'effectue l'objectivation, et dont il s'agit de préciser les conditions. Le chercheur clinicien doit pouvoir en effet revisiter sans trop de danger les effets subjectifs produits en lui par l'intervention parce qu'ils constituent des clés d'entrée dans la compréhension des processus socio-psychiques dans lesquels sont engagés les acteurs de l'organisation. Ce travail a lieu pendant l'intervention mais également dans l'après-coup, dans la reprise des matériaux qui contiennent toute l'expérience conjonctive, affective et cognitive, agréable ou pas, et en grande partie énigmatique. La reprise dans un cadre d'analyse est une poursuite de la construction de processus de significations interrompus ou méconnus qui continuent d'interroger le chercheur. Le processus de recherche émerge donc de la tension constitutive entre action et recherche, que je reconstitue pour présenter la spécificité de l'approche clinique autour de quelques moments historiques.

Je présente ensuite un éclairage auto-réflexif et rétrospectif des éléments de mon implication et du processus progressif de distanciation dans le passage du cadre de l'intervention au cadre de recherche. Je reprends à partir de là les principes d'interprétation qui ont guidé l'analyse du matériel et qui permettent d'accéder aux processus psycho-sociaux de la transmission. La lecture des investissements subjectifs, l'espace de jeu entre les rapports sociaux institués et les relations intersubjectives où les sujets prennent un rôle instituant en sont les axes principaux. Cette dimension est particulièrement importante pour situer ma place dans les jeux de pouvoir au sein de l'organisation. Je propose une mise en œuvre de la notion d'espace d'expérience conjonctif pour élaborer le sens d'une expérience

collective de l'intégration pour les jeunes embauchés, et resituer la manière dont ils peuvent être traversés par la conflictualité et la crise. Tout au long de cette présentation, je montre la manière dont la théorisation de la connaissance conjonctive de Mannheim peut servir le projet de l'analyse clinique en sciences humaines et sociales.

Chapitre 1 : Le terrain de l'intervention

1. Origine et contexte de l'intervention sur l'intégration des jeunes embauchés

Le secteur du « thermique à flamme » (THF) a été réorganisé en 2005 par la réunion des moyens de production et d'une ingénierie dédiée à son développement au sein d'une Division afin de développer un nouveau projet pour relancer cet outil de production qui a retrouvé une valeur stratégique après avoir été quasiment abandonné par l'entreprise. Il s'agit clairement d'un revirement assez radical qui s'inscrit pourtant dans la continuité de l'histoire à rebondissements de ce moyen de production à peine visible aujourd'hui dans l'ombre du nucléaire. Une brève rétrospective historique permet d'approcher ce qui peut être vécu par les agents de la production au moment où nous les rencontrons³⁵⁶.

2. Le terrain : la Division Thermique

Le thermique classique : un moyen de production historique et son déclin

Le « thermique à flamme » (par opposition au nucléaire) produisant l'électricité à partir d'énergies fossiles - charbon, gaz, fioul -, est le principal moyen de production d'électricité depuis les dernières années du 19^{ème} siècle. L'électricité s'impose peu à peu comme source d'énergie industrielle, puis domestique, dans un développement plutôt anarchique - de nombreuses sociétés de production d'électricité sont créées - dont la constante est l'insuffisance de l'offre par rapport à une demande qui ne cesse de croître. Après la Seconde Guerre Mondiale, pendant laquelle les centrales sont peu entretenues, la modernisation de l'appareil productif se fait dans le cadre d'une entreprise nationalisée : EDF est créée le 8 avril 1946. La progression est sensible sur le plan industriel par le passage d'un certain nombre de « paliers » techniques correspondant à l'augmentation des capacités des turbines. Cependant, d'autres moyens de production – hydraulique et nucléaire – sont développés : dans les années de l'immédiat après-guerre, l'hydraulique sera privilégié pour faire face à l'augmentation très forte de la demande d'électricité dans la reconstruction, le charbon puis le fioul prenant successivement le relais suivant les coûts des matières premières. Le thermique à flamme est

³⁵⁶ Les informations que je découvre alors sont présentées dans un film créé pour l'occasion : Ainsi va la vie du thermique - de 1881 à 2006 © 2006 / version 01 2007 produit par EDF DPIT réalisé par Leslie Lepers et BUMP. J'ai complété par différentes sources, notamment les ouvrages sur l'histoire de l'entreprise éditée par l'Association pour l'Histoire de l'Electricité en France (Électricité de France, 1994).

donc l'outil de production historique de l'électricité en France comme ailleurs dans le monde, où il reste aujourd'hui un moyen majeur, en particulier pour les centrales fonctionnant au charbon. Cependant, plusieurs facteurs entraînent son déclin en France alors que la consommation d'électricité croît constamment et que l'entreprise se développe. Le premier facteur de ce déclin est la mise en place du projet de production nucléaire après le choc pétrolier de 1973 : un certain nombre de projets de centrales au fioul sont abandonnés à ce moment. Le mode de production nucléaire est l'expression industrielle d'une stratégie d'indépendance énergétique décidée sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing face à l'alourdissement de la facture énergétique. Cette stratégie prolonge et valorise sur le plan civil la compétence nucléaire militaire acquise par la France dans la recherche d'une indépendance stratégique voulue par De Gaulle. Toutefois, le mode de production nucléaire ne prend véritablement le relais du thermique classique et des moyens hydrauliques qu'au début des années 1980, un délai qui correspond au temps de construction des centrales dont la plupart sont actuellement toujours en activité. La part du thermique à flamme baisse très fortement au fur et à mesure que se développe la production nucléaire. En conséquence, un grand nombre de centrales thermiques classiques ferment (une quarantaine), la priorité est à l'écoulement de la surcapacité de la production issue du mode de production nucléaire, les échanges inter-réseaux au niveau européen se développent et l'électricité devient un produit d'exportation qui compte dans la balance commerciale. A partir de là, le thermique « à flamme », devenu « classique », est relégué au rang de force d'appoint, comme le signale la formule qui accompagne toujours les performances du thermique dans les rapports de RTE sur le « bilan électrique » annuel : « le thermique qui assure le rôle de bouclage de l'équilibre offre/demande », assurant donc la production « en pointe » (par opposition à la « base ») en cas de pics de consommation et ou d'indisponibilité d'autres moyens. Il ne sert même parfois qu'à assurer une tension minimum sur le réseau. Sur le plan environnemental, l'entrée en vigueur progressive des normes qui limitent les émissions de CO² et de dioxyde du soufre aboutit à la programmation de la fermeture de toutes les centrales charbon pour 2015. Le thermique classique ne représente certainement plus l'avenir à l'époque du solaire et de l'éolien. Il est complètement hors jeu alors que le nucléaire, même contesté, fait encore partie des termes du débat par l'absence d'émissions de CO².

Enfin, l'ouverture à la concurrence au sein de l'Europe dans les années 1990 voit, comme dans d'autres domaines, remettre en question le monopole de l'entreprise publique sur la production et la distribution de l'électricité. Le thermique à flamme est le secteur « sacrifié » par EDF à la concurrence, et à partir des années 2000, quelques opérateurs privés concurrents construisent des centrales essentiellement au gaz, mais développent également des énergies renouvelables (solaire, éolien). L'organisateur du réseau qui gère l'offre et la demande est filialisé pour assurer l'égalité d'accès des

producteurs au marché. Compte tenu de la part réduite de ces moyens dans l'ensemble de la production, cette ouverture à la concurrence reste limitée. Ainsi, le désengagement progressif d'EDF des moyens de production classiques sur le territoire français s'accélère au début des années 2000. Les projets de conception et de constructions de centrales « modernes » au gaz se font à l'étranger dans les pays émergents (Brésil, Mexique, Vietnam, Chine) en tant qu'activité de l'ingénierie d'EDF pour le compte des compagnies locales. Ainsi, alors qu'il est l'outil historique, le thermique classique est concrètement et symboliquement relégué, voire condamné à disparaître au sein de l'entreprise EDF, comme cela a été visiblement envisagé. Il n'assure qu'une part faible de la production, il est sacrifié à la concurrence, il pollue, il est déjà dépassé par le nucléaire, et sans avenir par rapport aux moyens de production basés sur les énergies renouvelables. Sa mort effective, comme il nous a été rapporté au début de l'intervention, est même annoncée par un directeur. Cette parole témoigne bien d'un climat mortifère qui marque le personnel de ces centrales. Ce climat de déclin est sensible dans la démographie de la Division thermique : les embauches sont rares depuis de nombreuses années.

Cependant, une inversion de tendance se manifeste au début des années 2000. D'une part la consommation d'électricité continue de croître, tirée par la consommation domestique qui prend le relais de la demande industrielle dont la part décroît régulièrement dans ces années. Chaque année est l'occasion d'un record de consommation en période de froid, dû notamment au développement du chauffage électrique, mais également l'été avec le développement de la climatisation. Le thermique classique est prévu pour répondre à ces pics momentanés. D'autre part, la contestation anti-nucléaire, même si elle est relativement faible en France comparée à l'Allemagne dont le gouvernement a programmé la sortie du nucléaire en 2000, rend la construction de nouveaux moyens nucléaires moins évidente (ce qui n'a pas empêché la mise en chantier de l'EPR de Flamanville jusqu'à ses déboires actuels). Les moyens thermiques classiques retrouvent quelques avantages aux yeux des programmeurs - le kilowatt heure pouvant se vendre très cher au moment des pics de demande -, même si la voie reste étroite compte tenu des objectifs de réduction d'émission de CO²³⁵⁷. C'est dans ce contexte de développement de la demande et de retour d'une éventuelle rentabilité des investissements qu'EDF reconsidère le projet du thermique et décide d'engager des moyens pour transformer en partie cet outil afin de répondre aux nouvelles normes d'émission de CO².

L'outil de production est vieillissant, il comporte une douzaine de centrales encore en activité, qui ont été construites en majorité au début des années soixante-dix. En 2006, il y a douze centrales en service en France métropolitaine. La Division intègre deux centres d'ingénierie. Le plus important réunit

³⁵⁷ Comme on le voit dans les bilans électriques de 2004 à 2011, durant ces années, la part de la production thermique se situe autour de 10% de la production totale, soit régulièrement en-dessous de la production hydraulique, mais bien au-dessus des énergies renouvelables pourtant en progression régulière ces dernières années.

environ 500 personnes, il se consacre à la modernisation et à la construction de nouvelles centrales et vient apporter l'expérience acquise dans les projets à l'étranger. L'autre centre, qui comprend environ 70 personnes, est chargé des installations de transport de l'électricité sur le réseau ; il n'est pas spécifiquement rattaché à l'activité de la Division et se situe plus à distance des enjeux décrits ci-dessus.

L'effectif total est de 2700 personnes en 2006, conséquence d'une baisse régulière des effectifs due principalement à la fermeture de centrales, mais également du développement de la sous-traitance, en particulier pour les activités de manutention et de maintenance, réduisant la part des postes les moins qualifiés. Il paraît nécessaire pour faciliter la compréhension d'indiquer ici les principaux groupes de métiers que l'on trouve dans une centrale. Les corps de métier s'organisent autour de deux grandes fonctions techniques : la conduite, chargée de démarrer, de suivre le fonctionnement en production et d'arrêter l'installation ; et la maintenance, chargée de l'entretien et des réparations. Un laboratoire contrôle les paramètres chimiques du process, en mesurant en particulier les diverses sources de pollution qui conditionnent aujourd'hui la mise en route de la centrale. Les autres métiers sont liés à l'approvisionnement en combustible, à la logistique, en particulier sur les centrales fonctionnant au charbon, et aux « fonctions supports », administration, service communication et ressources humaines.

Du point de vue de la répartition des catégories de statuts : en 2006, sur 440 personnes travaillant en centre d'ingénierie, 74% sont des cadres, 25% ont le statut de maîtrise, pour 1% seulement de personnel d'exécution selon les catégories en vigueur dans l'entreprise. Dans les centrales, sur un peu moins de 2000 personnes, la proportion est de 17% de cadres, 71% de maîtrise et 12% d'agents d'exécution. Ces effectifs ne tiennent pas compte de la sous-traitance qui, si elle est plus ponctuelle dans les centrales, se traduit dans l'ingénierie par des contrats plus longs et un travail au sein des équipes de l'entreprise. L'ingénierie recourt largement à la sous-traitance, il faut ajouter un tiers environ aux effectifs mentionnés. Le taux de féminisation dans ces métiers techniques est très bas, il se situe dans les centrales à 7%. Mais dans le principal centre d'ingénierie, il se situe à presque 40%. Les perspectives restent néanmoins celles d'une transition qui comporte trois tendances : poursuite de la tendance antérieure avec la fermeture des centrales à charbon en 2015, rénovations liées principalement à la mise aux normes de dépollution sur des « tranches »³⁵⁸ existantes, ou création de nouvelles installations comme les « Turbines à Combustion » (TAC), pouvant répondre très rapidement à la demande et les « Cycles Combiné Gaz » (CCG), plus économes en combustible et en personnel. Par ailleurs, l'informatisation de la conduite des centrales permettant la conduite à distance se développe.

³⁵⁸ Une « tranche » est un ensemble de production chaudière – turbine – alternateur, la plupart des centrales en possédant plusieurs.

Un premier dispositif centré sur le projet de relance

C'est donc dans ce contexte que la nouvelle équipe dirigeante d'une Division destinée à retrouver des couleurs lance le dispositif des Rencontres du Thermique. Sous l'impulsion du directeur et de son directeur de cabinet il est décidé non seulement de mettre en œuvre le dispositif de formation évoqué, mais d'aider la Division à faire face à ces « défis » en mettant en place des temps de regroupement d'un nombre significatif de collaborateurs (environ 400 personnes) afin de prendre conscience de ces évolutions et de mobiliser pour soutenir les acteurs dans le changement. Un premier rassemblement est organisé en novembre 2006 autour du nouveau projet du thermique qui trace les évolutions à venir mais qui n'est pas encore validé par la direction générale de l'entreprise. L'événement est préparé et animé par une équipe conduite par un consultant interne, qui fait appel à des intervenants externes pour boucler le projet et contribuer à l'animation des « Rencontres ». Avec une collègue, je fais donc partie du binôme d'intervenants externes sollicité dans la dernière ligne droite au service du projet, tel qu'il a été déjà largement défini. Ces premières « Rencontres » rassemblent donc ceux qui seront vus l'année suivante comme des « anciens ». La pyramide des âges est très déséquilibrée. En 2006 le livret interne de présentation de la Division annonce le départ d'un agent sur deux dans les dix prochaines années. Les courbes démographiques ont toutes la même forme : un escalier à deux marches, une basse pour les catégories avant 45 ans, une haute pour les catégories après 45 ans, qui représentent pour les centrales 66,8% de l'effectif total. La part des plus de 50 ans susceptibles de partir dans les cinq ans atteint 37,5% en moyenne, avec une variation selon les centrales entre un quart et deux tiers de l'effectif. Pour l'ingénierie, la proportion de cette tranche d'âge représente 33,7 % de l'effectif total. En 2008 encore, 59% de l'effectif total a plus de 45 ans, la part des plus de 50 ans baisse logiquement mais représente encore 33% de l'effectif total. Pour le seul maintien de l'activité sur quelques années, le défi du renouvellement est donc de taille... Ainsi, si le projet présenté sur le plan industriel demande à la nouvelle Division d'être « performante » malgré un outil de production vétuste et sur lequel elle doit mener des transformations substantielles, sur le plan social, elle doit assurer des fermetures de centrales, et le « grèvement » de nouvelles installations. Compte tenu de sa pyramide des âges, la Division thermique est contrainte à une action radicale de recrutement concernant le maintien de compétences techniques pour assurer son projet industriel. Cet enjeu est mentionné dans la problématique de l'adaptation aux nouveaux objectifs, et au cours des Rencontres, les différents acteurs, agents, managers, experts, présents insistent sur l'importance des départs en inactivité et la nécessité d'embaucher et de former même si plusieurs disent qu'il est déjà bien tard, voire trop tard... Cependant, la prudence règne au niveau de la Direction générale, les décisions d'embauches ne sont pas encore totalement assurées. De notre côté, en tant

qu'intervenants extérieurs, la reconduction d'un dispositif dans cette configuration n'est pas davantage assurée³⁵⁹.

Du projet aux embauches

A la fin de l'année 2006, la Division se trouve donc face à la nécessité de renforcer ses effectifs pour mener à bien ses projets, en remplaçant les départs. Les autorisations d'embauche attendues ont été données, la Division engage des campagnes de recrutement et de mutations au sein du groupe EDF. Les recrutements commencent en 2007. Sous de nombreux aspects, la situation est tendue. La Division doit assurer l'intégration et la formation de plusieurs « vagues » d'arrivées et d'embauches sur trois années au moins, jusqu'en 2010, à raison de plus d'une centaine par an (entre 110 et 140 personnes), soit un renouvellement d'un cinquième de son effectif sur trois ans. L'entreprise prévoit aussi d'accueillir environ 70 apprentis en alternance par an, qui préparent des diplômes de techniciens (Bac+2). La politique de recrutement est essentiellement orientée vers deux populations : les ingénieurs et les techniciens. Il y a très peu de recrutements au niveau Bac professionnel. La Division s'ouvre au « marché externe de l'emploi » en recrutant des personnes extérieures expérimentées dans leur domaine, qui viennent d'autres industries de process, en particulier des raffineries. Ce sont néanmoins souvent d'ex-prestataires qui connaissent les centrales.

Le recrutement des ingénieurs se fait au niveau national, lors d'une journée (« Energy Day » au Stade de France) organisée au niveau EDF SA (France). Les techniciens sont recrutés au niveau local, le processus de recrutement et les présélections sont confiés à des prestataires extérieurs. Concernant les « nouveaux arrivants » d'autres entités d'EDF, ils suivent les flux des mutations internes, qui, pour la première fois depuis longtemps, se font vers la Division thermique. Conformément à la politique de formation du groupe, les mutations peuvent être l'occasion d'un « changement de métier », y compris, même si c'est plus rare, de métiers non techniques vers des métiers techniques. Les recrutements sur les « fonctions supports », administrative, communication, ressources humaines sont exceptionnels.

Ces arrivées relativement importantes (qui restent marginales par rapport au recrutement effectué par la Division de la production nucléaire) font l'objet d'une politique particulière d'accueil et de formation, qui se met en place au fur et à mesure des arrivées. En effet, le Service de Formation Professionnelle (SFP) qui assurait en interne la plupart des formations spécifiques aux métiers de l'entreprise sous la forme « d'écoles métiers », mais aussi la formation des cadres, a été dissout en 2000. Les formations ont été « externalisées », comme dans beaucoup d'autres métiers techniques

³⁵⁹ Les relations n'ont pas été sans difficultés à l'intérieur du groupe qui s'est constitué pour conduire ce projet, en tant que consultants externes, nous avons joué autant que possible un rôle de médiateurs entre le consultant interne et les membres du groupe des communicants constitué autour du chef de cabinet. La dernière réunion de débriefing a lieu en janvier 2007 elle est largement consacrée à l'analyse des difficultés rencontrées dans l'équipe formée par le directeur de cabinet, les communicants et les consultants interne et externe.

vers les filières professionnelles créées au sein de l'Education Nationale. Cependant, même si les embauchés ont des qualifications de techniciens, ceux qui sont recrutés sur les métiers dits de la « conduite » des installations reçoivent une formation spécifique organisée en interne, qui se fait en reproduisant un schéma d'alternance entre le site et un centre de formation interne. A cette occasion, les cursus sont construits par le service de formation dédié à la Division production, et un système de tutorat interne est organisé dans les centrales pour former aux spécificités des installations. Pour les autres techniciens, essentiellement de la maintenance, la formation se fait par le tutorat sans système d'alternance.

Chaque centrale organise l'accueil et définit sa manière d'intégrer les arrivants. Il s'agit de donner des repères, principalement sur la centrale d'accueil, mais également sur le groupe EDF, ainsi que sur les procédures administratives. Les ingénieurs du centre d'ingénierie thermique suivent dans ce cadre une semaine complète de formation dans les premiers temps de leur arrivée. Leur programme prévoit aussi un séjour de quelques jours dit « d'immersion » en centrale. Tous les embauchés suivent une formation au « fonctionnement d'une centrale thermique ».

Les évolutions des métiers et l'externalisation

Pendant la période d'incertitude sur les perspectives d'avenir de la filière thermique classique, l'entreprise met en œuvre des mesures de rationalisation visant à améliorer la performance économique. La Division est touchée par les mêmes mouvements de rationalisation et de réorganisation des fonctions qui caractérisent les grandes entreprises dans les années 2000, et qui visent à resserrer les effectifs « statutaires » sur le « cœur de métier » et à faire monter le niveau des qualifications. En effet, l'externalisation touche les fonctions qui sont à la fois peu qualifiées et périphériques bien que nécessaires au fonctionnement de la centrale dont le cœur est l'exploitation. Ainsi, les toujours indispensables « fonctions supports » voient leur effectif se réduire de plus en plus, certaines fonctions de logistique et d'entretien disparaissent de l'organigramme interne, comme par exemple l'approvisionnement en combustible. Dans le domaine des fonctions tertiaires, le changement est surtout le produit d'une réorganisation interne à l'ensemble d'EDF, les unités de gestion des contrats et carrières comme la comptabilité et l'informatique étant détachées des unités de production et regroupées dans une entité spécifique au niveau national. Le mouvement touche aussi la maintenance, où la sous-traitance se développe fortement pour viser à n'avoir plus que des « chefs de travaux » passant commande et contrôlant le travail des prestataires, y compris sur des opérations lourdes. Ce changement est présent dans les discours comme passage du « faire » au « faire faire » selon l'expression consacrée. La plupart des centrales ne sont pas allées au bout de ce mouvement, il reste des interventions effectuées directement par du personnel EDF. Comme on le

verra, cette situation pose question pour la maîtrise des compétences par l'entreprise et pour la transmission aux jeunes et nouveaux. Un certain nombre de nouveaux embauchés de la maintenance sont précisément d'anciens prestataires. La conduite est épargnée parce qu'identifiée au cœur de métier, introduisant par là une inégalité symbolique importante.

La conduite se retrouve par contre pionnière dans la réorganisation des filières des métiers et de la formation, conséquence de l'arrivée massive de jeunes. Il s'agit de redessiner des perspectives de parcours de formation et de progression pour les nouveaux embauchés, ce qui se traduit par une refonte de la nomenclature des postes. A la conduite en particulier, l'arrivée de jeunes techniciens bouleverse fortement les représentations de la carrière, dont les étapes sont balisées jusqu'ici par une progression lente, faite d'imprégnation du terrain pour les « rondiers »³⁶⁰ qui se sont souvent formés sur le tas et ont une qualification équivalente ou inférieure au bac. Certains d'entre eux deviennent « chefs de bloc », c'est-à-dire qu'ils peuvent prendre la responsabilité de la conduite (démarrage, arrêt, suivi du « régime »), sous l'autorité d'un « chef de quart » lequel pilote les équipes qui se relayent 24h sur 24h, et d'un « chef d'exploitation » au-dessus de lui. Le redécoupage des fonctions vise à faire de la place à des arrivants plus qualifiés sur le plan des diplômes. D'après le document sorti en 2007 le projet vise à donner entre autres « de la lisibilité aux parcours professionnels ». Ainsi le poste de « rondier » se subdivise en « agent d'exploitation » et « technicien d'exploitation », qui fait une place aux nouveaux arrivants « jeunes techniciens » diplômés de BTS. Le « chef de bloc » devient « l'opérateur de conduite », le chef de quart, « coordinateur technique ». Dans toutes ces nouvelles fonctions, la transmission des savoir-faire est incluse dans la définition du poste. Le temps de formation est raccourci, les jeunes techniciens sont promis à une prise de fonction plus rapide au niveau « opérateur de conduite » (ils n'auront pas passé autant de temps sur le terrain - comme « rondiers » - que leurs prédécesseurs), voire seront formés directement à ce niveau. Une autre évolution notable, qui n'est pas inscrite comme telle dans le projet, est la féminisation des métiers techniques qui aboutit à l'embauche de jeunes femmes dans les métiers de la conduite, les plus traditionnellement masculins. La nouvelle filière vise aussi à développer les passerelles entre métiers d'exploitation et d'ingénierie. Dans les ingénieries, l'organisation comprend des départements spécialisés par grande activité qui hébergent des équipes projet. L'originalité de la création de la Division est d'avoir regroupé dans une même entité l'exploitation et l'ingénierie, rapprochement considéré comme indispensable à la relance du projet et dont on espère une plus grande efficacité. C'est dans l'ingénierie que sont effectuées les embauches les plus nombreuses et que se développe aussi fortement la sous-traitance.

³⁶⁰ Ils inspectent directement les installations techniques pendant leur fonctionnement en complément du suivi des indicateurs automatisés et centralisés dans la salle de commande.

Les éléments d'une situation de crise

Pour une organisation, l'ensemble de ces évolutions constitue le tableau d'une situation critique qui touche toutes ses dimensions humaine, technique, culturelle et institutionnelle. Elles cumulent une « saignée » démographique et de compétences sur un temps court, un renouvellement technologique (pour les nouvelles installations), une évolution des métiers qui bouscule les manières de faire et les carrières, une gestion sociale tendue du fait des fermetures et de l'incertitude générale due à la conjoncture énergétique et réglementaire, le contraste brutal des décisions de désengagement et de reprise sous conditions de l'activité. On assiste aussi à un changement de l'identité et de l'image de l'entreprise, qui passe du monopole à la concurrence et d'un statut d'établissement public à celui d'entreprise anonyme cotée en bourse qui s'internationalise à grande vitesse. Tout ceci contribue à l'éloigner du projet historique. En même temps, l'entreprise possède des atouts certains et le secteur de l'énergie continue d'attirer, il apparaît même à contre-cycle de la situation économique globale. L'ensemble de ces facteurs dessine le cadre dans lequel doit se faire le renouvellement des effectifs et amène la Division à se reposer la question de l'intégration de ces « jeunes embauchés », et de la remise en route de sa capacité à former. Elle doit pour une large part redécouvrir les rôles et les activités de compagnonnage ou de tutorat. Ainsi l'arrivée de ces « jeunes embauchés » va éprouver l'organisation et ses acteurs dans leur capacité à transmettre.

3. Méthodologie et déroulement du dispositif des Rencontres

Nous sommes appelés à nouveau en juillet 2007 pour soutenir à nouveau l'équipe interne dans la construction et l'animation de la nouvelle édition des Rencontres du thermique, dont nous apprenons qu'elles auront lieu en décembre de la même année. Là encore, le dispositif est assez largement dessiné quand nous arrivons.

Parti-pris de la présentation de l'intervention

C'est de ce dispositif que sont issues mes observations et le matériau recueilli dans les interactions avec les acteurs de terrain aux différents niveaux de l'organisation, sur une période qui s'étend de 2006 à 2011, puisque s'y est ajoutée une intervention spécifique sur le tutorat après la dernière rencontre, qui en constituait une suite. Présenter un dispositif qui s'est déroulé sur presque quatre ans et qui, pour chacune de ses trois éditions, a mis au travail directement au bas mot une quarantaine de personnes au cours d'une trentaine de réunions pour organiser un événement qui a mobilisé à chaque fois entre trois cent et trois cent cinquante personnes, est bien sûr une gageure. Pourtant, cette

intervention dans son ensemble constitue le contexte où mes questionnements sur la transmission et la connaissance ont pris une forme concrète, dans laquelle j'ai recueilli les matériaux qui ont servi à mes analyses, et qui constitue le point de départ de l'élaboration de ma posture de recherche. Je voudrais à la fois faire sentir la complexité des mouvements engagés dans cette intervention qui a pu me submerger en tant qu'intervenant, décourageant d'emblée toute velléité d'exhaustivité dans la restitution, et donner des repères qui permettent au lecteur de situer les éléments mobilisés pour l'analyse. Il pourra questionner le chemin emprunté pour mettre au jour les processus que je me suis donné comme objet de recherche. Je présenterai d'abord les éléments de la commande qui posent le cadre de l'intervention et les acteurs qui y participent, en particulier le rôle du directeur de cabinet de la Division. Je donnerai ensuite les éléments de méthodologie du dispositif, les points de son déroulement et les événements qui marquent le cours de l'intervention et ont servi de points d'appui pour la recherche.

La commande initiale et les objectifs du dispositif

Le dispositif des Rencontres du thermique est relancé avec cette fois comme objet l'accueil et l'intégration des jeunes embauchés, des apprentis et des nouveaux arrivants, comme le précise le document de présentation interne de la démarche, établi après une analyse de la demande auprès des principaux directeurs de la Division. Ces trois populations correspondent aux jeunes sortant d'études ou avec un peu d'expérience, aux jeunes qui entreprennent des études professionnelles en apprentissage et intègrent la Division pour une durée de deux ans ; les nouveaux arrivants sont des agents d'EDF qui sont mutés dans la Division Thermique en arrivant de différentes entités du Groupe. Les jeunes embauchés ont parfois réalisé un apprentissage à EDF ou ailleurs, chez un prestataire sous-traitant par exemple. Une catégorie n'est pas nommée explicitement, il s'agit de personnes recrutées à l'extérieur mais qui ne sont pas à proprement parler des « jeunes embauchés », ils possèdent une expérience parfois importante acquise dans d'autres entreprises, mais aussi en tant que sous-traitants d'EDF, ils ont une expérience du travail en centrale. L'expression « jeunes et nouveaux » distingue les deux populations principales qui rejoignent la Division.

La commande du dispositif souligne l'importance de ces arrivées et le besoin de répondre au défi de remettre en route l'outil de production dans un contexte de « passage de relais entre générations ». L'enjeu de l'intégration pour remplacer des départs à la retraite vient s'ajouter au projet présenté en 2006 qui en constitue le contexte. Le dispositif vise à mobiliser la Division sur l'accueil de ces jeunes, et soutenir l'effort d'intégration et de formation. Il faut coordonner les initiatives, « recueillir les bonnes pratiques d'accueil et d'intégration ». Mais ce dispositif ne se situe pas sur le plan de l'organisation et ne se pose pas comme un projet de conduite « opérationnelle » de l'accueil et de la formation. Le

dispositif reste donc dans le schéma de l'organisation d'un événement réunissant la Direction de la Division et les cadres avec la population concernée, à savoir les jeunes et les nouveaux, que le Directeur veut rencontrer. Le format des précédentes Rencontres, à savoir une réunion en tiers-lieu sur une journée et demie, est conservé.

Il y a un parti pris explicitement présenté au sein du groupe interne en charge de l'organisation de l'événement : l'intention du dispositif est de chercher à susciter l'expression des jeunes embauchés pour « mettre la Division à l'écoute » de leur point de vue et produire par là un débat et la mobilisation des acteurs « accueillants ». Il ne s'agit pas de convaincre les arrivants que tout est prévu et se passera bien mais d'admettre au départ que l'accueil et l'intégration ne seront pas forcément faciles. Le dispositif doit aider l'organisation à s'adapter aussi vite que possible aux problèmes qui ne manqueront pas de survenir. Il y a donc une réelle anticipation des difficultés possibles face auxquelles la Division ne peut se permettre de pratiquer un lissage cosmétique et rassurant soucieux d'inculquer une bonne image de l'entreprise. Il y aura bien des discours de la Direction, mais une fois que les jeunes se seront exprimés. Il s'agit donc par cette mobilisation de signifier aux jeunes et nouveaux que leur accueil est pris au sérieux et qu'ils doivent contribuer à son amélioration. Les jeunes sont d'emblée valorisés comme représentant « une force » et « une ressource » pour l'entreprise. Le projet prend en partie le contre-pied d'une intégration comme adaptation des arrivants à l'existant, mais elle pousse aussi les jeunes à prendre une place dans le devenir de la Division dès leur arrivée, et à ne pas se contenter d'une arrivée passive. C'est donc une logique de mise en tension des différents acteurs et de prise de responsabilité que met en place la Direction par ce dispositif. Il faut donc concrètement leur donner la parole et recueillir leur avis sur leur intégration. Cette démarche de préparation des Rencontres sera conduite par un groupe d'acteurs internes et externes.

Les acteurs

Le chef de cabinet : un rôle original taillé sur mesure

La cheville ouvrière et l'inspirateur de cette démarche est le directeur de cabinet de la direction de la Division. Quand le nouveau directeur est nommé à la tête de la Division, il propose à son collègue de le suivre et de prendre cette fonction, traditionnellement associée dans l'entreprise à la fonction de responsable de la communication. Le directeur de cabinet a une fonction hybride, et à l'observation de son fonctionnement, on peut dire qu'il est chargé de « mettre de l'huile dans les rouages » des prises de décision de la Direction. Il est au cœur du processus de prise de décisions, stratégiques et opérationnelles, qu'il contribue à préparer, mais sans y prendre part directement. Il a aussi un rôle logistique et d'animation de la vie de l'équipe de direction : il organise les contacts et s'assure du cadre de travail dans ses aspects matériels. Il est aussi dans cette Division responsable de la communication

interne et externe et s'appuie sur des responsables locaux dans chacune des entités de l'organisation (centrales et centres d'ingénierie). Le directeur et lui-même viennent tous les deux du nucléaire et découvrent le thermique dans une certaine mesure. Une solide amitié les unit en dehors de leur expérience de travail commune. Ceci apparaît comme un facteur décisif pour le projet qui bénéficie de ce soutien hiérarchique tout au long de sa durée et permettra que les turbulences qu'il provoque n'aboutissent pas à sa contestation au sein du comité de direction, mais puissent être reprises sous forme de débat. Cette place faite aux jeunes n'est en effet pas sans susciter de réactions en particulier quand les difficultés qu'ils expriment apparaissent comme des remises en question pour les Directeurs. C'est très clairement le chef de cabinet qui propose la démarche et qui se charge de son organisation en tant que responsable de la communication. Cette démarche n'est pas confiée à une entité fonctionnelle comme les ressources humaines ou le service de la formation, elle est posée comme un projet de la Direction nationale de la Division. Ce positionnement est décisif, parce qu'elle permet au chef de cabinet de jouer sur deux tableaux : il bénéficie du soutien et de la légitimité la plus forte, et en même temps, il peut aussi ne pas se présenter seulement en tant que représentant de la Direction, mais comme responsable d'une commande qu'il est chargé de mener à bien. Il crée par là une distance fonctionnelle qui lui permet de se décaler de son appartenance pourtant bien réelle à l'équipe de Direction, et le dégage de ses obligations de solidarité implicite ou explicite avec les membres du comité de direction. Son rôle dans le dispositif est de s'assurer que la parole des jeunes sera recueillie et exposée à la Direction. Il peut donc se positionner aussi en observateur et en analyste, parce qu'il est dégagé de toute responsabilité opérationnelle directe dans l'accueil et l'intégration des jeunes et nouveaux. Son service produit par contre des brochures de présentation de la Division qui servent à l'accueil des jeunes embauchés. Il se construit ainsi un espace de liberté au sein de la Division en jouant sur la pluralité de ses rôles, investissant son poste d'une manière originale. Cette recherche de marge de manœuvre reste bien une démarche personnelle fondée sur le principe qu'on peut formuler ainsi : une organisation ne doit pas chercher à se cacher ses tensions, il est plus utile de leur permettre de s'exprimer pour leur donner une chance d'être traitées, et par ce détour, de rendre l'organisation mieux à même de remplir sa mission. Dans cette vision, c'est la rétention de l'expression des « problèmes » qui génère des difficultés, qui se trouvent renforcées si l'on veut à tout prix présenter une façade sans aspérités qui n'a aucune chance de correspondre à la réalité vécue par les membres de l'organisation.

Cette vision des choses qui sous-tend toute la démarche et qui sera l'occasion de tensions et d'incompréhensions en interne tient à une spécificité de son parcours professionnel. Le chef de cabinet s'est formé à un moment de son parcours comme consultant interne au contact d'une équipe de consultants externes fortement impliquée dans des projets au sein de la Division nucléaire. C'est

cette démarche qui est importée au sein de la Division thermique en cherchant à recréer cette posture d'extériorité impliquée, dans les contours et les limites de son poste de directeur de cabinet. Il s'appuie sur un consultant interne de la Division de la Production Nucléaire (DPN), avec qui il est intervenu précédemment, et qui s'est également formé dans cette démarche d'intervention. Ils construisent ensemble le dispositif des Rencontres. Le consultant interne est chargé de l'animation du groupe qui va intervenir dans le processus de construction de l'événement. Nous sommes chargés, en tant que consultants externes, de soutenir le processus d'ensemble en veillant à ce que la méthodologie soit mise en œuvre, en contribuant à l'analyse des données et à la construction du programme des Rencontres elles-mêmes.

Le « groupe animation »

Le groupe interne qui est chargé de construire le dispositif est constitué, comme pour la première édition du dispositif, principalement de « communicants », responsables locaux de la communication, et de deux personnes venant respectivement de la direction des ressources humaines et d'une direction technique centrale. Ce sont exclusivement des femmes. Ces personnes ont en partie choisi de se trouver là ; la sollicitation a été faite par le directeur de cabinet au nom de leur fonction de communication, mais elles sont intéressées par le sujet puisqu'elles ont un rôle opérationnel dans l'organisation de l'accueil et de l'intégration des jeunes et nouveaux dans leurs entités respectives. La participation au dispositif leur permet d'avoir une vue d'ensemble de la manière dont se déroule l'accueil et l'intégration, et d'être aux premières loges pour entendre ce que ces jeunes ont à dire. Leur rôle est aussi double puisque, comme le directeur de cabinet, elles sont aussi les premières assistantes de leur directeur. Pourtant certains « communicants » ne participent pas au groupe, choisissant de se tenir à distance de ce qui pourrait bien s'avérer être une « usine à gaz ». Le groupe de travail, appelé finalement « groupe animation » est chargé de préparer, concevoir et animer le dispositif. Il est appuyé par une assistante dédiée et par un renfort d'autres personnels du cabinet de direction. Il comprend donc le directeur de cabinet, les consultants et les membres internes. A partir de la deuxième édition des Rencontres, il intègre des membres du panel volontaires et s'enrichit donc ainsi du point de vue des « jeunes ».

Le « panel »

Le groupe des jeunes embauchés, apprentis et des nouveaux arrivants, dit le « panel » en référence à leur statut dans la démarche d'enquête est composé d'environ un tiers de ceux qui arrivent, soit une trentaine de personnes à chaque fois sur les différentes éditions. Il est d'abord constitué comme un échantillon représentatif des différents profils d'arrivée, en termes de statut, de métier, de localisation. Cependant, compte tenu de la très forte proportion d'ingénieurs dans le recrutement, la

part proportionnelle de ceux-ci est abaissée dans le panel. De même je constate qu'il comporte peu de nouveaux arrivants venant d'autres entités du Groupe EDF. Les demandes de profil sont ensuite adressées à chaque entité qui décide de qui elle sollicite, en fonction d'un ensemble de critères qui concrètement nous échappent et relèvent donc des interprétations et projections des acteurs locaux, mais qui semblent souvent liés à la disponibilité au moment où nous nous rendons sur place pour les entretiens.

Le comité de Direction

Le comité de Direction pilote la Division, il comprend trois directeurs généraux, les directeurs des centrales et des directeurs fonctionnels ou techniques : ressources humaines par exemple. Pour le dispositif, il représente l'instance du commanditaire. Les avancées du dispositif lui sont présentées en général à deux occasions : un retour sur ce qui remonte de l'enquête auprès des jeunes, puis un retour de validation du programme des Rencontres. C'est cette instance auprès de laquelle j'ai été la plupart du temps chargé de présenter avec l'un ou l'autre des membres du « groupe animation » les grandes lignes de l'expression des jeunes : « Alors, qu'est-ce qu'ils disent? » ou les propositions de programme, souvent vivement discutées. Le comité de Direction a joué un rôle très important dans mon apprentissage des problématiques de pouvoir dans l'entreprise, comme dans ma compréhension rétrospective des enjeux du dispositif dans la question de la transmission.

Les « experts »

Au cours du dispositif d'autres acteurs sont associés à la réflexion à partir des données recueillies auprès des jeunes embauchés, qui seront nommés « experts ». Ils sont mobilisés pour apporter des réponses ou donner une information sur ce qui se passe dans la Division concernant les points évoqués par les jeunes. Ils relèvent plutôt des services de la direction centrale parisienne. Ce sont principalement : des membres de la direction des ressources humaines, chargée du tutorat, du recrutement, des rémunérations, de la révision des filières métiers ; le responsable du programme de formation, relancé à cette occasion par une entité externe à la Division ; un responsable du « patrimoine immatériel » et de la « capitalisation des connaissances » (à partir de la deuxième année), mais aussi des responsables de la sécurité, de l'environnement, ou d'autres dimensions techniques concernant la production.

Structure et méthode du dispositif de préparation des Rencontres

Pour donner la parole aux jeunes et aux nouveaux, le dispositif organise un processus en plusieurs temps pour valoriser et faire entendre l'apport des jeunes et nouveaux. Ces temps se retrouvent à chaque édition avec des variantes dans la préparation.

Les entretiens et leur analyse

La trentaine de jeunes embauchés, apprentis et nouveaux arrivants sont interviewés individuellement par les membres du « groupe animation ». Nous les rencontrons en général sur leur lieu de travail, mais certains réalisent quelques entretiens par téléphone. Pour moi c'est l'occasion de prendre contact avec plusieurs centrales. J'aurai vu ainsi presque tous les sites sur les quatre années. A chaque fois, nous sommes accueillis par le « communicant » du site. Quand c'est possible, les entretiens sont effectués en binôme avec un consultant externe et un membre interne à EDF du « groupe animation ». Ils sont conduits sur la trame suivante : Quel est votre parcours ? Comment se passent l'accueil et l'intégration dans les métiers et les dispositifs de passage de relais ? Quelle est votre vision de l'entreprise ? Comment voyez-vous votre avenir professionnel au sein de celle-ci ? La conduite de l'entretien est inspirée des principes de la non-directivité. Ce ne sera pas forcément le cas pour la plupart des entretiens réalisés par les membres du groupe qui n'y sont pas formés. Pour ma part, j'entre en lien avec intérêt avec ce milieu industriel, j'éprouve beaucoup de plaisir et de curiosité à rencontrer les jeunes embauchés sur leurs lieux de travail, à visiter les installations quand on me le propose.

A l'issue de cette phase, un travail d'analyse est effectué collectivement avec le groupe animation. Les entretiens significatifs sont débriefés sur le mode de l'analyse de discours qui associe une approche thématique à la contextualisation de l'entretien, notamment par l'explicitation des impressions subjectives laissées par l'entretien, son climat, la tonalité affective, l'implication perçue du jeune. L'objectif est de réunir suffisamment d'éléments pour caractériser les situations vécues par les jeunes et nouveaux, de dégager des tendances et de repérer des thématiques significatives par rapport à la mise en valeur de leur point de vue.

L'implication dans l'entretien varie beaucoup selon la place occupée dans l'organisation, le point de vue des internes est précieux mais redouble le travail d'interprétation. Le recueil de données est en grande partie produit par une exploration « seconde » en tant que « sociologues » et « experts ès entretiens » auprès des collègues qui ont fait les entretiens ou y ont participé avec nous. Nous nous appuyons donc beaucoup sur les membres du groupe appartenant à l'organisation à partir d'un travail d'explicitation, alternant analyse et synthèse, questionnant ce qui les étonne, les écarts qu'ils repèrent

en tant que porteurs de la culture de l'entreprise. Nous tentons de repérer et de questionner ce qu'ils passent parfois sous silence. Cette méthode sera reconduite sur les trois dispositifs, avec une dimension de comparaison à partir de la deuxième année. Une restitution est formalisée pour la réunion du groupe des interviewés du « panel ». Le but est de les faire réagir à la restitution de l'ensemble et de dégager des thèmes prioritaires, de les développer et de les analyser autant que possible, pour construire ensuite le programme des Rencontres et choisir des angles de traitement sur le fond et la forme des questions soulevées.

La réunion du panel

Ce moment est très important, puisqu'il s'agit de constituer un groupe qui portera les questions tout au long de la préparation et lors des Rencontres. Les échanges en groupe permettent de voir quelles sont les thématiques et les questions qui ressortent dans ce contexte par rapport aux entretiens. C'est la première fois qu'ils se rencontrent, et c'est le moment où se joue leur appartenance à ce groupe. La réunion leur permet de voir ce qui se passe ailleurs, de prendre conscience des problématiques rencontrées par les autres, de se situer aussi : sont-ils « bien tombés » ou pas? Pourront-ils trouver non seulement une oreille attentive à leurs difficultés - s'ils en ont et s'ils osent les partager - mais aussi une chambre d'écho dans le groupe? C'est l'expérience d'un espace où chacun peut se situer par proximités, affinités ou différences, créer des alliances et par là faire l'expérience d'un commun qui peut garder sa complexité. La dynamique du groupe permet, suivant les sujets, l'amplification de thèmes existants, l'émergence de thèmes qui semblaient périphériques dans l'analyse des entretiens, ou le réajustement par rapport à l'image d'eux-mêmes qu'ils lisent dans ce que nous leur renvoyons. Ce moment a été décisif pour les trois éditions, mais en particulier pour la première, où les participants avaient conscience d'amorcer quelque chose qui n'existait pas et se sont engagés dans le dispositif avec intérêt.

Préparation et approfondissement des thématiques

Ce temps qui sépare l'étape de la restitution des échanges du panel et les Rencontres est utilisé pour prolonger l'enquête et la dynamique issue du travail avec le panel. Le prolongement du travail du panel est entendu autant en termes d'approfondissement des contenus par confrontation avec d'autres acteurs que de mise en mouvement, de mobilisation autour des questions soulevées par le panel. Le temps dévolu à cette phase est réduit pour la première édition (deux mois entre octobre et début décembre 2007), et ne permet que d'organiser une rencontre entre jeunes du panel et « experts ». La deuxième édition (quatre mois entre décembre 2008 et mars 2009) permet d'y ajouter l'organisation de réunions sur chacun des sites (centrales et centre d'ingénierie) rassemblant des jeunes du site et des « anciens » dont des « tuteurs » et « managers ». La troisième édition (cinq mois

entre janvier et mai 2010) inclut un journée de bilan, et des réunions par métiers (conduite, maintenance, ingénierie, métiers supports). Toutes ces réunions sont conduites comme des moments d'expression et d'approfondissement par confrontation des points de vue entre groupes constitués par métier, par fonction (managers, tuteurs) ou par groupe générationnel (nouveaux / anciens / génération intermédiaire).

L'organisation des Rencontres

Il faut ensuite organiser le déroulement des Rencontres en fonction des éléments recueillis. L'organisation du déroulement des Rencontres, le choix des thématiques abordées, leur ordre et leurs modalités, ainsi que la logistique importante pour ce type d'événement, se construit avec le groupe animation. Le dispositif inclut aussi des temps d'information et de validation du comité de direction, qui font l'objet d'une discussion et d'une négociation. Ces temps sont importants parce qu'ils font émerger des réactions et des prises de position selon les enjeux du moment. La dynamique du dispositif fonctionne puisqu'elle provoque une mobilisation importante des différents acteurs qui se sentent ou se trouvent chargés d'apporter des réponses aux questions soulevées par les jeunes et nouveaux. C'est un moment de mise en commun et d'exposition pour les directeurs selon ce qui remonte des pratiques de l'entité dont ils ont la responsabilité. Il est partagé entre écoute et réaction, minimisation et reprise dans le sens de leurs propres chantiers managériaux.

Le déroulement des Rencontres

Les Rencontres se déroulent sur une durée d'un jour et demi, elles rassemblent environ trois cent personnes dans un lieu extérieur (d'abord un grand hôtel parisien puis deux fois dans le complexe hôtelier d'un parc d'attraction). Sont invités l'ensemble des jeunes et nouveaux embauchés, dont les membres du « panel » qui contribuent à l'accueil des invités et à l'orientation, le management de la Division, directeurs centraux et locaux des sites, managers impliqués dans l'accueil et la transmission, mais aussi des tuteurs d'apprentis ou de jeunes embauchés. Des représentants des syndicats ont été invités et sont présents mais n'interviennent pas à ce titre dans les débats. Globalement, les « anciens » qui accueillent les jeunes dans les équipes sont relativement peu représentés. Cette absence relative des « anciens » est assumée puisqu'il s'agit d'une rencontre entre les jeunes et la Direction.

Différents acteurs sont sollicités en fonction des thèmes abordés, l'objectif est de ne pas donner d'information sans possibilité d'ouvrir un débat avec l'ensemble des acteurs concernés. Les orientations sont données au travail selon les séquences, avec cependant la même visée de prolonger le travail d'expression et de confrontation menant autant que possible à une réflexion commune qui a

été expérimenté lors des réunions de préparation. Mais tout cela s'est fait dans des temps protégés des rapports hiérarchiques. Ainsi, pour les Rencontres elles-mêmes, la question de l'animation se pose pour toutes les séquences : à quelles conditions les échanges vont pouvoir avoir lieu en présence des « chefs », que ce soit en grand groupe ou dans les ateliers ? Le Directeur lui-même sera chargé de donner le ton, à l'ouverture des journées, pour encourager l'expression et les échanges.

L'introduction de certains thèmes pour lancer les débats est confiée aux jeunes sous forme de saynètes élaborées avec un acteur professionnel. Ce seront principalement la question des relations avec les anciens lors des premières Rencontres, puis les contradictions concernant la mobilité. Cette modalité légitime le point de vue des jeunes à parler des problèmes qu'ils rencontrent et donne une tonalité plus ouverte et détendue aux échanges. Le déroulement alterne les présentations et échanges en plénière et en ateliers sur les thèmes qui ont été repérés et travaillés en amont. Les thèmes récurrents portent sur les des conditions de l'accueil et les conditions de la transmission : les dispositifs de la formation et du tutorat, mais aussi les questions de la gestion des compétences et de la mobilité. La direction s'attachera en particulier, à chaque édition des Rencontres, à faire le point sur les perspectives industrielles et les contraintes qui pèsent sur le secteur et sur les grandes lignes de la stratégie de la Division. Il y a une dimension festive affirmée, par rapport au lieu (Paris ou parc d'attraction) qui permet des activités de détente, puis un dîner et une soirée. Cette dernière constitue un point de rencontre entre la culture supposée des jeunes et une tradition du « bien vivre » au travail qui est une composante de l'identité des « thermiciens »³⁶¹. Comme le reprend une formule du journal publié suite à l'événement, « la convivialité fait partie des Rencontres au même titre que le travail et le questionnement ».

Le débriefing

L'analyse du déroulement des Rencontres fait l'objet de plusieurs réunions après l'événement. D'abord avec le « groupe animation », qui permet de formaliser un premier bilan et de réfléchir aux inflexions à donner au dispositif suivant. Pour les deux premières éditions, un temps de travail avec les experts et avec le « panel » est proposé pour partager et recueillir leur perception et leur analyse de ce qui s'est déroulé pendant l'événement mais aussi ensuite, une fois les participants revenus dans leurs unités. C'est à ce moment qu'est proposé, dès la deuxième édition, d'intégrer au « groupe animation » des jeunes ayant participé au panel précédent, en cohérence avec la valorisation de leur point de vue dans le dispositif. Une enquête par questionnaire est aussi menée dans l'après-coup. Un retour au comité de direction est effectué ensuite, pour revisiter la commande et lancer l'édition suivante. Pour

³⁶¹ Une attention particulière est portée à la « consistance » de ce qui est servi aux pauses et aux repas, en lien explicite avec la culture ouvrière des centrales... et la personnalité du Directeur général.

la première et les dernières éditions, le directeur de cabinet nous demande de produire un document d'analyse de notre point de vue de la dynamique d'ensemble à destination du comité de direction.

Quelques étapes et points clés dans le déroulement des Rencontres

Il s'agit ici de donner quelques indications sur le contenu et l'évolution du dispositif et de ses effets afin de donner des repères pour l'analyse présentée ci-dessous. L'intervention met au jour des questionnements qui relèvent bien de l'émergence d'une demande de sens qui investit différentes dimensions du travail, du rapport à l'entreprise, de l'acquisition des compétences, et du rapport à l'avenir. La dynamique qui procède de l'enquête et de la mise en circulation des questionnements des jeunes et nouveaux relève bien d'une intervention centrée incitant les acteurs à construire le sens de la transition dans laquelle ils sont engagés. Je reprends le découpage chronologique des trois éditions.

Les Rencontres de 2007

L'édition de 2007, qui est très ramassée dans le temps, est une phase de constitution des différents acteurs ou groupes d'acteurs comme interlocuteurs au sein du dispositif. Chacun découvre son rôle, en premier lieu les jeunes et nouveaux qui investissent leur place de moteur du questionnement, et au contact de celui-ci, le comité de direction, les experts, et bien sûr le groupe animation. Les entretiens et surtout la première réunion des membres du panel mettent au jour des questionnements qui plongent directement au cœur des enjeux de la Division à travers une demande de compréhension du point de vue de leur intégration et de l'acquisition des compétences dans les métiers. Ces questions portent sur la politique de sous-traitance de l'entreprise, les difficultés de communication entre métiers ou entre ingénierie et centrales, les refus de transmission qu'ils rencontrent de la part de certains anciens, le rôle des syndicats, qui réagissent fortement à l'embauche de techniciens à des niveaux de classification supérieurs au leur, et au recrutement d'agents qui arrivent avec un bagage technique acquis ailleurs. Les jeunes questionnent aussi la disparité de leurs situations, qui met en évidence une forte indépendance des entités. Ces questionnements sont portés jusqu'aux Rencontres, suscitant une mobilisation forte des directeurs présents, qui réagissent très négativement contre ces « anciens qui ne veulent pas transmettre », mais reprenant les suggestions d'amélioration des dispositifs d'accueil sur leurs sites. C'est aussi un moment de mise en place des nouvelles filières métier, celle de la conduite, avec un nouveau dispositif de formation. Les questions des jeunes de la conduite par rapport à la réduction du temps des cursus de formation soulèvent un débat entre anciens sur les conditions de l'apprentissage du métier et la place de l'expérience de terrain. La pérennisation et la transmission de l'expérience apparaissent comme des enjeux significatifs qui ne sont pas vraiment maîtrisés par la Division. A l'issue des premières Rencontres, la direction reconduit

le dispositif et ouvre trois chantiers : l'amélioration de l'accueil et de l'intégration, la documentation, le tutorat. Du côté du groupe animation, il y a un contraste important entre une perception assez négative des modalités d'un travail qui produit beaucoup d'incertitudes, et les effets de mobilisation que nous constatons. De fait le dispositif produit des « courts-circuits » dans les schémas traditionnels tant de la conduite de projet – pas d'objectifs opérationnels directs – que du fonctionnement hiérarchique et techno-bureaucratique de l'organisation, et introduit un conflit de rôle pour les membres internes du « groupe animation ».

Les Rencontres de 2009

La préparation de l'édition des Rencontres 2009 se fait sur un temps plus long, nous animons cette fois le dispositif avec ma collègue Clarisse Lecomte, dans un groupe animation où sont intégrés plusieurs jeunes du panel précédent (ingénieurs et techniciens). On constate une certaine évolution des thèmes dont se saisit le panel et du statut acquis par le dispositif, qui permet une expression plus affirmée. Le décalage avec les anciens se précise autour d'une vision différente de la mobilité dans le contexte des fermetures prochaines de certaines centrales, avec laquelle émerge un écart dans le rapport à l'entreprise avec les anciens, chez qui apparaît un certain ressentiment vis-à-vis de ces jeunes pour qui « on en fait beaucoup et qui en demandent toujours plus ! ». Ces questions peuvent être soulevées cette fois en leur présence, lors des réunions organisées sur les sites, et ce à la demande des jeunes qui veulent pouvoir être soutenus pour aborder ces questions. Parfois un dialogue se noue qui permet la reconnaissance, parfois l'écart semble se confirmer. Les jeunes formulent une véritable demande de compréhension de l'attitude des anciens, et le besoin de reprendre l'historique de la Division. Le comité de direction se montre soucieux de ces écarts et de l'image de la Division pour ces jeunes qu'il faut absolument retenir : le besoin de renouvellement est annoncé à 50% de l'effectif en 2012. Dans les Rencontres, les questions concernant l'avenir et la stratégie de l'entreprise sont plus présentes et intègrent le questionnement de la crise économique qui arrive en France à cette période. La direction réagit par le DRH qui repose les conditions de la mobilité et les termes du contrat proposé, « on vous forme, vous restez sur les centrales jusqu'à la fermeture ». Le projet pour l'accompagnement de celles-ci est présenté, mais également, à la demande du Directeur général adjoint, les méthodes et résultats concernant la performance que la Division doit mettre en œuvre. A la fin des Rencontres, les besoins d'une amélioration de la formation comme du tutorat se font sentir, avec la coexistence de situations de transmission perçues comme très satisfaisantes ou très difficiles. Derrière une tonalité confiante, dans son discours de clôture de l'événement, le directeur lâche « on est devant un mur ». Dans le débriefing avec le groupe animation, nous suggérons que la Division se trouve devant une crise où la recherche de performance qui réquisitionne des personnels compétents, de moins en moins nombreux du fait des départs, entre en contradiction avec la tâche de transmission et d'encadrement

des jeunes et nouveaux. Au sein du groupe animation, nous apprenons que le directeur de cabinet qui pilote et soutient le dispositif va devenir directeur d'une des centrales. Nous devenons avec ma collègue les dépositaires de la démarche.

Les Rencontres 2010

Nous apprenons que pendant l'été qui a suivi les Rencontres, un accord social a été conclu à l'unanimité des organisations syndicales, pour encadrer les évolutions des compétences dans la Division, valoriser l'implication dans la transmission et le tutorat et prendre en compte les conséquences des fermetures de sites pour la sous-traitance. Pour cette dernière édition annoncée, nous reprenons la commande auprès du directeur général adjoint qui souhaite voir la question de la performance mise au centre du dispositif. La manière d'intégrer cette question dans le dispositif fait débat au sein du groupe animation. Nous choisissons, sur la suggestion d'un collègue qui intègre le groupe animation, Eric Doazan, d'explorer la perception et les représentations de la performance dans notre enquête, en se recentrant sur les métiers. Les entretiens avec le panel montrent que c'est une préoccupation lointaine pour les nouveaux embauchés. Par ailleurs, ceux-ci expriment particulièrement leur attachement à l'activité et à une entreprise qui les accueille bien, mais aussi leur inquiétude pour l'avenir. Le départ des anciens est effectif sur de nombreux sites et les pertes de connaissances déjà avérées sur certains sites. C'est aussi une année de bilan des évolutions de la Division sur la question de l'intégration et de la transmission, et du dispositif. Lors d'une journée où nous rassemblons des managers, des jeunes des différents panels, et pour la première fois, ceux que nous appelons la « génération intermédiaire », c'est sur leur groupe peu nombreux que pèse en particulier la contradiction entre performance et transmission. La rupture de transmission fait apparaître le sentiment d'un risque d'accident, porté par les managers, qui se disent inquiets. Ces ruptures apparaissent dans les réunions métiers pour l'ingénierie, la maintenance, ou les métiers supports, mais sensiblement moins pour la conduite, qui a bénéficié de la mise en place de formations relativement tôt. Les réunions confirment une situation de crise latente et témoignent du désarroi des managers. Il semble y avoir une course-poursuite pour une Division qui cherche à se réorganiser au fur et à mesure des départs et qui se voit obligée de promouvoir les jeunes de manière accélérée dans la prise de responsabilités. Les Rencontres restent un moment de débat et permet aussi à la Direction de partager l'expérience acquise entretemps sur la fermeture anticipée d'une centrale. Avantage de la situation de pénurie : il y a beaucoup de places à pourvoir, mais il faut aussi faire tourner les centrales jusqu'au bout... La situation n'apparaît cependant pas aussi problématique aux acteurs. Les jeunes, techniciens comme ingénieurs, confirment que les métiers les passionnent, ils restent confiants dans une entreprise qui devrait leur assurer des parcours intéressants, un certain nombre de projets techniques voient le jour, comme la construction des « CCG » (cycles combinés gaz), et l'éventuelle

mise en route d'un projet de centrale dite de « charbon propre » ou de stockage de CO². Le débriefing avec le groupe animation ouvre sur une analyse qui reprend les effets des Rencontres, pose les mutations en cours et le besoin de soutenir en particulier les managers qui se retrouvent souvent arbitres de la confrontation des jeunes et des anciens. La présentation au comité de direction sera sans suite, entretemps, le directeur général a été remercié et remplacé par son adjoint.

Une recherche de sens à grande échelle et ses limites

Le dispositif des Rencontres est une intervention qui répond à une commande initiale de la Direction de la Division thermique, et prend la forme d'une mise en mouvement des différents acteurs de cette entité autour de l'interrogation de la perception par les jeunes embauchés de leur accueil et de leur intégration. Nous pouvons le qualifier de dispositif clinique dans la mesure où il vise à faire émerger le sens que cherchent à donner les jeunes à leur nouvel environnement pendant les premiers mois de leur arrivée dans l'organisation, en repérant les situations qui font obstacle au sens. Le travail principal a consisté en un accompagnement de la mise en forme de leur questionnement et de sa communication vers les différents acteurs qui les entourent, et en particulier les directions et l'encadrement. Le travail visait donc également à en assurer la réception par les acteurs. Autant que possible, le dispositif tel que nous l'animons s'efforce de soutenir la demande de sens initiale des jeunes et de faire en sorte qu'elle ne soit pas simplement ignorée, renvoyée, comme c'est souvent le cas, à un « tu verras plus tard » ou bien effacée aussi vite que possible par une réponse organisationnelle. Le dispositif visait donc à différer ou transformer ces réactions autant que possible. Il faut donc également laisser s'exprimer la manière dont l'encadrement et les anciens reçoivent les questionnements des jeunes, au point d'en être parfois bousculés et menacés eux-mêmes dans leur propre rapport à l'institution. L'autorité du dispositif soutenu par la direction générale a pu permettre que les demandes fassent l'objet d'une mise en commun, et que se constitue une réciprocité entre groupes d'arrivants et d'anciens, support et gage de l'élaboration commune du sens.

L'accompagnement des sujets dans cette recherche de sens a pris des formes différentes. Même si on peut considérer que le dispositif par ses effets s'adressait en droit à l'ensemble des personnels de la Division, le dispositif s'est appuyé sur des travaux avec des groupes restreints, dont la caractéristique était d'être toujours aussi des représentants d'autres membres de leurs collectifs de travail. Pour des cliniciens, un tel dispositif ne venait que confirmer le renoncement à l'impossible totalité d'un changement « planifié », et inversement, il était exceptionnel de pouvoir travailler sur l'évolution d'un groupe à une telle échelle. Le principal indice, qui ne peut être une preuve, d'une influence possible du dispositif à cette échelle « globale » a été le fait qu'il n'y a eu aucune démission de jeune embauché pendant la période. La complexité des mouvements suscités où se cherchait et se construisait du sens

n'a pas permis que puissent s'élaborer les très nombreuses questions soulevées. Le temps du dispositif, en particulier quand les tâches d'organisation se faisaient plus pressantes, ont renforcé ce mouvement. Par contre, certains questionnements ont été délibérément repoussés, comme cela a été le cas par exemple pour la question de l'arrivée de jeunes femmes dans les métiers techniques et en particulier à la conduite. La recherche du sens partagée avec les acteurs a aussi dû s'arrêter avec la fin du dispositif. L'intervention m'a donc laissé avec beaucoup de pistes non travaillées, comme avec le constat de l'impossibilité de partager certaines hypothèses de compréhension. Le commun se définit aussi avec les renoncements de chacun.

Le passage à une perspective de recherche conduite personnellement m'a permis de prolonger certaines de ces pistes, mais il ne s'est pas fait immédiatement pour autant. Il a fallu construire la reprise du dispositif d'intervention et de ce qu'il avait produit, en termes de résultats, mais surtout de traces, mémorielles, documentaires, permettant d'accéder à un objet de recherche. Le rapport à la recherche est compris, dans la perspective clinique, comme un processus (ce qui correspond à la conception de la connaissance que j'ai développée pour cette recherche), il me paraît essentiel de reconstituer la construction de ma propre position entre intervention et recherche afin de donner un statut au matériel que j'y ai recueilli, dans une démarche scientifique, définie comme discours qui peut rendre compte de sa construction³⁶².

En termes de méthodologie, cette recherche se caractérise par le fait qu'elle s'appuie sur une démarche conçue implicitement comme une recherche-action. Le terme n'a jamais été employé auprès des acteurs, mais il animait l'inspirateur et le pilote du projet. On retrouve l'association d'une visée de connaissance et d'une visée de changement qui définit ce type de démarche dès les travaux inauguraux de Kurt Lewin, inventeur de l'expression. En effet, cette démarche a été conduite de manière à engager les acteurs dans un processus d'élaboration conjointe de la connaissance de la situation créée par l'intégration des jeunes embauchés, et d'une visée de changement de l'organisation pour faciliter un « passage de relais », perçu comme critique dans une phase d'adaptation de l'outil industriel. Après chacune des « Rencontres » venant clore un cycle d'accompagnement d'une « promotion » de jeunes embauchés, un bilan de l'action a été réalisé sous forme d'enquête auprès des participants et de reprise avec les différents groupes mobilisés pour tenter de saisir les effets de changement générés par la démarche et d'approfondir la connaissance des processus à l'œuvre dans l'organisation qui pouvaient s'en dégager. Parallèlement, le commanditaire nous a demandé, en tant qu'intervenants externes, de produire une analyse de ce que

³⁶² Pour restituer ma propre évolution, je choisis d'articuler les souvenirs des impressions et les traces objectivées dans des écrits témoignant de positions et de leur évolution. J'ai repris aussi bien des notes écrites spontanément suite à un événement, ou des éléments du journal que j'ai tenu sur certaines périodes de manière très suivie, mais comportant des vides sur d'autres périodes. Je reprends aussi les communications que j'ai pu faire au séminaire des doctorants du Laboratoire du Changement Social.

nous avons pu observer en tant qu'intervenants extérieurs psychosociologues, de formaliser des connaissances posées comme un des résultats à part entière de l'intervention. A deux reprises, après la première et la troisième édition des « Rencontres », nous avons produit un document d'analyse qui a été communiqué à la Direction.

Pour autant, les analyses présentées ici sont issues d'une démarche de production de connaissance construite à partir d'un cadre théorique élaboré dans une perspective de recherche personnelle menée dans le cadre institutionnel d'un doctorat à l'université. Cette démarche m'a permis de problématiser les processus de transmission et m'a amené à une autre compréhension de ceux-ci que celle qui se dégageait au moment de l'intervention. La démarche de thèse a prolongé autant qu'elle a transformé la production de connaissance directement inscrite dans la démarche d'intervention. C'est ce qui constitue pour moi, en tant que clinicien, intervenant et chercheur, une question vive sur le plan épistémologique et méthodologique. La démarche clinique en sciences humaines et sociales s'affirme comme une production spécifique du savoir remettant en question plusieurs oppositions : l'engagement pratique dans une action visant un changement opposé à l'engagement dans la production de connaissance ; la légitimité à produire une connaissance scientifique par interprétation d'un sens non accessible aux acteurs eux-mêmes opposée à une connaissance fondée uniquement sur le sens que ceux-ci attribuent à leur action ; un sujet psycho-social complexe traversé par des tensions internes autant qu'externes opposé à un sujet se percevant comme sujet souverain et conscient de la recherche. Ces oppositions concernent à la fois le rapport du chercheur à lui-même en tant que sujet d'un projet de recherche, et le rapport à ceux qu'il investit dans sa démarche en tant que sujets actifs de leur propre recherche.

La démarche clinique remet en question ce qui est présenté comme une « rupture épistémologique » telle que la décrit Bachelard (Bachelard, 1989) et qu'on retrouve dans *Le métier de sociologue* (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 1983). Même si il y a bien deux processus de construction de connaissance distincts entre l'intervention et la thèse, le découpage en deux phases « pré-scientifique » ou d'intervention et « scientifique » ou de recherche « proprement dite » ou faite, ne rend pas compte du processus d'élaboration qui a contribué aux analyses et aux résultats que je propose aujourd'hui, qui allie transformation et continuité comme « après-coup », reprise élaborative. Ce travail et son cheminement se présentent comme une reconstruction singulière d'un processus de recherche bâti sur la ligne instable du rapport entre intervention et recherche, et susceptible de contribuer à l'éclaircissement de la démarche clinique en sciences humaines et sociales. Mon inscription dans la perspective clinique consiste donc d'abord à situer l'acte de recherche lui-même comme un processus d'élaboration et de transformation subjective du chercheur, dont l'enjeu est la « subjectivation » au double sens dégagé ci-dessus de construction psychique prise dans un rapport au

monde et de processus psycho-social d'émancipation. Elle consiste aussi à considérer que l'intégration entre intervention et recherche contient une fécondité pour la production de connaissance liée à son caractère problématique voire contradictoire, qui ne doit pas être exclue du champ de la construction scientifique en sciences humaines et sociales mais au contraire intégrée comme une question « constituante » épistémologiquement et « instituante » socialement. Ce que j'appellerais l'inquiétude épistémologique propre à la clinique en sciences sociales ne la condamne pas à rester à leur marge, mon propos est de montrer au contraire que l'approche clinique n'est pas une exception épistémologique. La démarche clinique concerne aussi le choix d'un cadre de référence pluriel permettant de comprendre les processus sociaux en tenant compte de leur inscription subjective et réciproquement, de comprendre les processus subjectifs en tenant compte de leur inscription sociale.

La présentation de la méthodologie d'analyse utilisée suppose que soit reprise et explicitée la manière dont la dialectique entre intervention et recherche se constitue historiquement. Elle permet de mettre en perspective le dispositif d'intervention. Je présente ensuite les étapes qui m'amènent à passer du dispositif d'intervention au dispositif de recherche en incluant les éléments du processus de subjectivation du chercheur, avant de présenter les caractéristiques de la méthode qui guide l'analyse, en particulier la notion d'espace d'expérience conjonctif.

Chapitre 2 : Une approche dialectique de l'articulation entre intervention et recherche

1. Introduction

L'originalité de l'approche clinique en sciences sociales se fonde sur une articulation entre intervention et recherche, et sur le rapport entre action et connaissance, qui émerge à travers le développement de la psychosociologie et dont la référence centrale est ce que Lewin a appelé la « recherche-action » dans les années 1930-40³⁶³. La démarche clinique se constitue comme un « paradigme » ou un « style »³⁶⁴ de recherche en sciences humaines et sociales dans une dialectique qui génère plusieurs états du rapport entre intervention et recherche, à partir de la recherche-action et de ce que je nomme la « découverte » de la demande. La recherche scientifique se construit et se conçoit comme distincte de l'action, en opposant science fondamentale et science appliquée. Par rapport à cela, l'originalité de Lewin est de mettre action et recherche au service l'une de l'autre, où elles se croisent sans se confondre, ouvrant de nouvelles voies pour la recherche comme de nouvelles manières de penser le changement social à partir de la « dynamique des groupes ». La « découverte de la demande » ne prend selon moi de l'importance que dans une étape postérieure de l'« aventure psychosociologique », et contribue à tendre le rapport entre recherche et action jusqu'à la contradiction. L'émergence de la démarche clinique comme recherche conjointe du sens avec le demandeur établit une nouvelle stabilité du rapport entre intervention et recherche, dans des circonstances socio-historiques particulières, à partir des années 80. Cependant, la distinction entre le sens issu de l'intervention et celui qui se formule dans une perspective de recherche se reconstitue si on comprend la position du chercheur-intervenant dans sa dimension institutionnelle, comme inscription dialectique entre deux communautés conjonctives. C'est cette dialectique entre intervention et recherche propre à la clinique qui se rejoue dans chaque recherche et impose à

³⁶³ Dans le *Vocabulaire de psychosociologie*, un seul article regroupe les notions d'intervention et de recherche-action : « Du fait de la proximité de leur sens, nous regroupons dans un même article ces deux notions apparues toutes les deux dans les années 1940 » (Dubost et Lévy, 2003).

³⁶⁴ Ces différents concepts visent à signifier la spécificité de l'approche clinique, en laissant (prudemment) ouverte la question de sa caractérisation exacte, en prenant compte des réflexions de Michel Lallement qui critique l'utilisation du terme de paradigme en sociologie du travail au profit de la notion de « style » en référence à l'épistémologue Paul Feyerabend. La dernière note de l'article mentionne l'existence d'un style spécifique de la sociologie clinique non développé parce que « marginal » (Lallement, 2013), il s'agit donc ici de le définir.

chaque chercheur de construire sa position de recherche à travers son cheminement singulier et de prendre part au débat épistémologique³⁶⁵.

2. Genèse et dilemmes d'une pratique en sciences humaines et sociales

Une opposition structurante entre science et action

Il faut rappeler que l'opposition entre la visée de connaissance portée par la recherche et la visée pratique d'action et de changement est une construction historique solidement implantée. D'après la représentation que la tradition scientifique s'est forgée d'elle-même, comme fondement du grand récit occidental du progrès à partir du XVIII^e siècle (Stengers & Schlanger, 1989), l'activité scientifique émerge en se distinguant peu à peu comme une activité de pensée distincte et un rapport au monde fondé sur l'objectivation, dont l'histoire est jalonnée par des ruptures avec le sens commun qui devient source de préjugés, donc d'erreur (Gadamer, 1996). Elle est décrite comme un effort d'autonomisation d'une pratique de connaissance ayant sa propre finalité, dégagée de tout pouvoir théologique ou politique, et engagée dans une recherche fondamentale qui propose un régime original d'accès à la vérité - saisir « en elles-mêmes et pour elles-mêmes » les propriétés, la genèse, la structure des objets qu'elle se donne – en se dégageant de la perspective de la résolution d'un problème concret ou pratique. C'est de ce lieu-là qu'elle peut faire retour sur la pratique, son « efficacité » devenant la mesure de sa « vérité » dans les dispositifs techniques qui utilisent ses avancées. Le savoir scientifique fonde la légitimité de l'expertise comprise comme science appliquée. Celle-ci peut être le lieu d'innovations scientifiques, et non seulement techniques, mais on peut défendre que la « scientificité » de la science conserve un ordre spécifique de vérité et de construction de la preuve indépendant de son application. Même si cette distinction entre science fondamentale et science appliquée tend à être dépassée par certaines théorisations, par exemple celles des « sciences de l'artificiel » (Simon, 2004)³⁶⁶ fondée sur la modélisation qui soutient le développement des « sciences de l'ingénieur », elle reste dominante dans les représentations et les institutions scientifiques, et n'abolit pas la figure de l'expert.

³⁶⁵ Le jeu de cette tension apparaît bien dans la compréhension qu'en donne Florence Giust-Desprairies, qui argumente dans le sens d'une complémentarité potentiellement heureuse des deux dimensions : « Ma position est que s'il peut paraître difficile de concilier recherche et intervention, la mise en perspective de deux démarches et la prise en compte des effets qu'elle entraîne peut rejallir positivement sur chacune d'elles » (Giust-Desprairies, 2004, p.87).

³⁶⁶ Jean-Louis Le Moigne écrit encore en 2004 « Le clivage artificieux entre les sciences tenues pour « fondamentales » (concernées par les objets naturels, décomposables en éléments simples) et les sciences tenues pour « appliquées » (concernées par les systèmes artificiels, concevables) ne s'impose plus comme une évidence manifeste et irrécusable » (Simon, 2004, p.379).

Cette opposition entre science et action, visée de recherche et visée pratique, traverse également les sciences humaines et sociales, reconduisant la même distinction que dans les sciences de la nature entre sciences fondamentales et appliquées, et ce peut-être d'autant plus qu'elles utilisent le langage et les représentations du sens commun, et doivent se différencier d'un ensemble de discours sociaux véhiculant des croyances et des préjugés, considérés comme des erreurs de perspective sur la réalité sociale. La distinction s'exprime plutôt entre recherche « désintéressée » et recherche guidée par une finalité pratique, où on court le risque d'une implication idéologique non maîtrisée. D'où l'importance de rappeler comme le fait Jean Dubost (2006a, 2006b) que la pratique de l'intervention psychosociologique elle-même naît de l'intérêt de responsables d'organisations (administrations comme entreprises) qui s'adressent à des chercheurs en sciences sociales pour qu'ils les aident à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique. Ceux-ci concernent directement les conduites des personnes (motivation, coordination, conflits,...) engagées dans des rapports sociaux ou humains, dans les groupes et les organisations, ou entre des groupes. Ainsi Elton Mayo se lance-t-il dans ses enquêtes sur la productivité pour le compte d'une grande entreprise (Western Electric aux Etats-Unis), de même que Kurt Lewin dans une large mesure, même si, pour l'un comme pour l'autre, on peut dire qu'ils transposent dans un premier temps le laboratoire sur le terrain. C'est aussi sur la base de ses connaissances en sciences humaines et sociales que Guy Palmade sera amené à collaborer avec EDF à ses débuts d'entreprise nationalisée (Dubost, 2006, p.141). Jean Dubost indique que, dans les premiers temps (dans les années 50 en France), la demande d'intervention des entreprises prend la forme de demandes d'études, et amène les chercheurs à centrer leur expertise sur la méthodologie de l'enquête. Ils attachent une grande importance à garantir le caractère scientifique des méthodes et s'intéressent peu à l'utilisation des résultats tout en mentionnant que l'étude elle-même peut avoir un effet sur le « moral » des salariés de l'organisation où elle se déroule³⁶⁷. Dubost décrit un processus d'orientation de plus en plus qualitative des techniques d'enquête, et une association progressive des différentes instances représentant le personnel dans la conception de la méthode et l'utilisation des résultats.

De ce point de vue, l'enquête en sciences humaines et sociales repose toujours sur une distinction claire de statuts entre enquêteur et enquêté, qui est à la fois méthodologique, épistémologique et institutionnelle. Le chercheur, identifié comme tel, est le plus apte à constituer un savoir sur une organisation en s'informant auprès de ses membres, selon des méthodes qui resteront de sa compétence sans être appropriées par l'organisation. Il met ponctuellement son savoir-faire au service de finalités qui lui sont extérieures, et ce retrait peut s'appuyer sur une appartenance institutionnelle

³⁶⁷ « (...) l'idée que les actions de l'investigation sur le terrain ont par elles-mêmes un effet positif sur l'état psychosocial, sur le « moral » de l'entreprise, et que cet effet sera renforcé si les décisions prises tiennent suffisamment compte de certains éléments exprimés par le personnel interviewé, est souvent posée par le sociologue-conseil » (Dubost, 2006, p.19).

distincte, et le rapport économique est encadré par un contrat. Il accepte ce faisant que la recherche soit un instrument pour l'organisation.

L'équilibre lewinien : le croisement entre recherche et action

Le développement de ces enquêtes tend à faire sortir le chercheur psychosociologue de son rôle d'enquêteur-expert et à s'adresser à un ensemble plus large que celui des comités de direction, adoptant de plus en plus une posture d'intervenant en tant qu'agent de transformation culturelle dans l'organisation. Les psychosociologues renouent alors avec la perspective lewinienne de la recherche-action, en particulier dans sa visée de transformation sociale au service d'un idéal démocratique. Comme le montre bien Jean Dubost, pour Lewin, le lien entre recherche et action de changement hors du laboratoire vient d'une motivation politique mais aussi épistémologique. Lewin est convaincu que les sciences sociales peuvent et doivent aider la société dans la planification du changement social et l'approfondissement de la coexistence démocratique, mais aussi que la recherche en psychologie sociale gagne à sortir du laboratoire (Dubost, 1987, pp.50-57). Sur le plan théorique, il met en avant que le sens des conduites doit être cherché dans les relations avec l'ensemble des éléments de l'environnement, ainsi l'étude des conduites sociales ne peut rester enfermée dans un laboratoire qui cherche à simplifier cet environnement. Lewin ne fait pas de la recherche appliquée : la « recherche-action » institue une nouvelle manière de faire de la recherche en sciences humaines et sociales. Il contribue ainsi à créer une convergence inédite entre recherche et action dont se réclame l'intervention psychosociologique dont il est question ici. Les auteurs contemporains reviennent toujours à ce modèle pour définir l'originalité de son projet, à la fois par rapport aux autres pratiques d'intervention et de consultation qui utilisent les résultats de la recherche pour faire valoir une expertise, et par rapport à une conception de l'activité scientifique et de la recherche en sciences humaines et sociales conçue comme science fondamentale qui ne peut s'engager dans une quelconque réponse à une demande sociale sans risquer de compromettre son indépendance, garante de la visée d'un savoir scientifique. Cependant, on peut dire que la recherche-action de Lewin organise le croisement des deux perspectives d'action et de production de connaissance dans des dispositifs originaux, dans une réciprocité qui les laisse cependant « intactes », le chercheur reprenant sa perspective théorique, et l'acteur profitant de nouvelles perspectives ou d'une dynamique nouvelle au sein de l'organisation³⁶⁸.

D'autre part, la recherche-action suppose que le chercheur-intervenant partage dans une certaine mesure les finalités de l'organisation dans laquelle il met en œuvre sa démarche. Les recherche-action menées par Lewin et son équipe s'impliquent dans les changements envisagés, que ce soit au nom de

³⁶⁸ voir Enriquez, Lévy, Connexions, numéro 35, 1982.

l'effort de guerre, de l'amélioration des relations entre communautés, ou dans le domaine éducatif (Lewin, 1997 ; Lévy, 1974). Les psychosociologues ont pu trouver en France dans les années 60 un contexte favorable à la proposition de transformation sociale par l'action au niveau micro-social (Giust-Despariries, 2015), appuyant la critique des fonctionnements de certaines organisations dans une visée démocratique et d'émancipation par rapport aux contraintes de rôles et aux modalités d'exercice du pouvoir, notamment en formant les cadres à la relation par la dynamique de groupe ou par les interventions plus radicales de l'analyse institutionnelle conduites par G. Lapassade et R. Lourau.

L'intervention psychosociologique va se développer et se spécifier, au-delà du modèle lewinien de la recherche-action, mais dans l'ouverture qu'il réalise sur la participation au changement social. La rencontre de la demande sociale ne se fait pas toujours dans l'alliance et sur un accord univoque, elle contient des écarts qui viennent bouleverser les positions établies et le partage entre intervention et recherche. C'est donc moins la rencontre avec la demande sociale en tant que telle, que la « découverte » de son équivocité, de ses non-dits, qui inaugure une autre conception de l'intervention psychosociologique. Elle se répète à différents moments de l'histoire de la psychosociologie. Par exemple, l'invention du T-Group, qui initie aux relations humaines par la réflexivité sur les relations ici et maintenant entre les membres d'un groupe, vient de la demande d'une personne intéressée par les discussions du staff de chercheurs-formateurs sur leur observation des phénomènes observés dans la journée dans les groupes de formation auxquels elle participait. Les chercheurs deviennent ainsi « intervenants » auprès des participants par la restitution en direct de leurs observations qui produisent sur eux des changements importants. C'est aussi ce qui se joue lors de cet autre moment fondateur qu'est la recherche menée dans le cadre du Tavistock Institute par une équipe animée par Elliott Jaques dans l'entreprise Glacier Metal en Angleterre entre 1948 et 1951 (Jaques, 1972). Il s'agit clairement d'un projet de recherche conçu comme intervention, l'équipe composée de psychanalystes est appelée « équipe de recherche » et ce sont eux qui s'adressent à l'entreprise pour comprendre les rapports entre ouvriers et direction dans la période de l'après-guerre. La recherche n'est pas menée à partir des objets des chercheurs et à leur initiative : le contrat de recherche prévoit au contraire que l'équipe de chercheurs sera sollicitée à l'initiative des salariés qui en feraient la demande. Ici c'est une posture clinique directement inspirée de la pratique psychanalytique qui est à la base de la recherche et qui en modifie de manière originale les modalités. Mais la notion de demande émerge également sans ce point de départ préalable, et elle en est presque d'autant plus marquante. En France, Jean Dubost en fait l'expérience dans l'étude commanditée par EDF sur les déplacements d'habitants d'une vallée destinée à être inondée par la construction d'un barrage (Dubost, 2006). La demande surgit à travers la prise de parole des habitants directement concernés par l'édification du barrage « objets de

l'étude », qui refusent le traitement initial d'indemnisations prévu par le promoteur du projet³⁶⁹. La perspective du déplacement des habitants provoque le déplacement de la perspective de recherche, et suscite une implication particulière de la part du chercheur. Cette confrontation à la demande et à l'expression des sujets n'amène pas seulement le chercheur-intervenant à revoir son objet de recherche, mais aussi sa posture et le précipite dans l'intervention.

Les tensions entre intervention et recherche

Cependant, en se rapprochant de la demande sociale et en prenant un rôle dans des changements opérationnels portés par des organisations publiques ou des entreprises, le chercheur devenu intervenant psychosociologue s'expose à adopter leurs finalités et à s'éloigner de la position d'indépendance qu'il tenait de sa posture de chercheur. Ainsi s'opère un déséquilibre dans la position de recherche initiale, que Jean Dubost exprime dans son travail de définition de l'intervention psychosociologique : « prendre pour point de départ les problèmes que se posent les demandeurs et inscrire l'intervention dans une relation d'aide est lié à une orientation transformatrice plutôt que de production de connaissance ». Le déplacement vers une posture d'implication dans un changement fait aussi courir un risque de perte de la visée de connaissance face à l'intensité de la demande sociale adressée au chercheur. Un certain antagonisme entre démarche de recherche et d'action émerge alors, que Jean Dubost décrit ainsi : « Lorsque celle-ci (la dimension de recherche) existe explicitement, ce qui justifie l'expression de recherche-action, la question de savoir quelle est celle qui domine l'autre, représente l'un des dilemmes de l'intervenant et l'un des points de négociation possible avec ses interlocuteurs. L'une et l'autre de ces dimensions et les rapports toujours plus ou moins conflictuels qui les relient déterminent les modalités du dispositif, les actes qu'il induit, les règles auxquelles ils sont soumis et qui structurent la stratégie d'intervention » (Dubost, 1987, p. 201). Cette instabilité génère un spectre large de prises de position et de théorisations de la pratique psychosociologique (Dubost, 1987), qui se présentent comme autant de compromis, de stabilisations provisoires liées à la configuration des contextes socio-historiques ou locaux, et peut conduire à détacher la pratique d'intervention de la production de savoir pour la recherche : « On observera que toutes les pratiques d'intervention ne soutiennent pas un projet heuristique, les partisans de certains courants s'affirmant clairement agents d'application ou purs techniciens » (Dubost, 1987, p.49). On voit donc le balancement entre deux positions, le soutien de deux finalités différentes, à savoir celle de l'action et du changement et celle de la production de savoir dans une perspective de recherche, renforce la nature de la contradiction comme concurrence entre des finalités d'action et de recherche qui peuvent s'empêcher l'une l'autre. Or les psychosociologues se différencient de l'expertise, et

³⁶⁹ voir le film « Parcours fondateurs de la psychosociologie » Cirfip 2009.

arriment donc la recherche à ce qui s'exprime dans la ou les demande (comme le précise Dubost), qui ouvrent la dynamique de travail dans le collectif.

C'est aussi un basculement éthique produit au cœur de la rencontre entre le chercheur et ses « objets », dont il renonce à ignorer la parole sans se substituer à eux dans une perspective militante mais en intervenant dans le processus de constitution réflexive de leur collectif. L'expérience de la demande, dans son indétermination, est constitutive pour l'intervenant psychosociologue, c'est l'étincelle à laquelle il doit pouvoir se rendre réceptif et qui le précipite dans la dimension de l'implication. Cette expérience est la base d'une critique de la recherche-action dans sa version lewinienne³⁷⁰, et crée une communauté conjonctive spécifique. Celle-ci se forme à travers des rencontres où les personnes et les influences se croisent, se fécondent au sein de différents groupes concrets dont les frontières et les clivages sont dépassés ou remis en scène lors des réunions – le plus souvent des colloques – qui rassemblent les réseaux de connaissances. C'est dans un approfondissement de la dynamique de la demande comme écart et perturbation, dérangement, que la question du sens va devenir centrale dans l'intervention et la recherche psychosociologique, ouvrant à la formulation d'un paradigme ou d'un style clinique en sciences humaines et sociales.

3. L'émergence de la clinique du sens entre recherche et intervention

Repères sur la cristallisation d'un paradigme clinique en sciences sociales

La prise en compte de la demande est aussi un accès au cœur des processus sociaux qui ouvre au chercheur la position de « tiers inclus » par lequel le terme « clinique » trouve son sens, ou plutôt que s'articulent les significations qu'il va porter pour caractériser sur les plans théorique et méthodologique l'orientation clinique dans la recherche en sciences humaines et sociales. Les caractéristiques sont : le recueil de matériaux dans une pratique d'intervention auprès d'un collectif constitué qui adresse une demande, la prise en compte de la subjectivité du chercheur dans son implication, et – en cohérence forte avec ce dernier élément -, l'étayage sur une conception anthropologique de l'intrication des dimensions sociales et psychiques dans la subjectivité, s'appuyant sur la psychanalyse. J'éviterai ici la démarche habituelle qui privilégie la recherche de légitimité dans un « mouvement rétrograde du vrai »³⁷¹, pour montrer qu'il y a un tournant clinique dans les années

³⁷¹ Bergson, (1938), 1987. Le besoin d'histoire est présent, comme par exemple sous la plume de J. Barus-Michel dont le livre s'ouvre sur cette déclaration : « La psychologie sociale clinique n'est pas l'une des formes de la psychologie sociale (...). Elle prend plutôt la relève de la psychologie sociale en tant qu'elle remonte bien au-delà de la première nomination qu'en fit G. Tarde en 1889. » (Barus-Michel, 1987), mais aussi Enriquez (1985), (André

1980, qui prend les traits d'une conception épistémologique cohérente formant un « paradigme » selon le concept de Kuhn³⁷², ou d'un « style de pensée » (Feyerabend) ou (Fleck, 2008)³⁷³. Il concerne la psychologie sociale puis la sociologie, qui adjoignent l'adjectif « clinique » à ces disciplines pour se différencier au sein de leur propre discipline, et donc dans des contextes épistémologiques sensiblement différents.

De la « psychologie clinique » initiée sous ce terme par D. Lagache en 1949, qui étudie « l'homme pris dans sa totalité en situation et en évolution » (Lagache, 1949)³⁷⁴ proviennent plusieurs points décisifs pour le projet d'une clinique en sciences humaines et sociales : la prise en compte des différentes dimensions – y compris sociale - d'un sujet qui adresse une demande d'aide, un éloignement par rapport à la clinique médicale comprise dans le paradigme d'une épistémologie positiviste et son basculement du côté de la subjectivité à partir de la psychanalyse freudienne (sa « révolution copernicienne »), l'introduction d'un espace de jeu avec cette dernière considérée comme un cas particulier (une « ultra-clinique ») d'une démarche plus large qui ouvre, au-delà de la clinique individuelle, sur des champs de mise en œuvre dans une clinique « sociale ». Ce projet est présent dans les reconfigurations institutionnelles de l'Université de l'immédiat après-68, qui voit la création d'une UER de « sciences humaines cliniques » soutenue par Juliette Favez-Boutonier³⁷⁵. La constitution d'un intérêt pour le groupe, autour notamment de Didier Anzieu, lui-même issu de ce laboratoire³⁷⁶, se prolonge avec les organisations, à l'occasion de collaborations avec la psychosociologie et son expérience de l'intervention³⁷⁷. Trois publications peuvent faire repère dans la théorisation de la psychologie sociale clinique pour le Laboratoire de psychologie clinique individuelle et sociale dans le

Lévy, 1985), (De Gaulejac, 1993, 2007) etc. L'article de Jacques Ardoino « De la clinique » (in Réseaux, n°55-57, 1989), signale la nouveauté de la clinique en sciences humaines tout en restant très flou historiquement quand il écrit : « Aujourd'hui, dans le champ des sciences de l'homme et de la société, ce sens d'origine a été profondément remanié ».

³⁷² C'est-à-dire comme constitution d'une « science normale », ou qui définit un ensemble de conceptions de la réalité, d'une manière de rechercher et de problématiser, et d'une méthodologie, on pourrait parler aussi d'un « programme de recherche » (Lakatos).

³⁷³ Je prends pour critère les dates des publications par des auteurs qui allient une pratique d'intervention et une activité de recherche universitaire. Elles permettent une objectivation historique de la succession chronologique d'idées qui sont souvent bien sûr le fruit d'une élaboration préalable beaucoup plus difficile à situer dans le temps. Les bibliographies des ouvrages donnent aussi une idée du réseau des inter-références et des influences. Par exemple l'article de synthèse « clinique et sens » rédigé par Jacqueline Barus-Michel dans le *Vocabulaire de la Psychosociologie* (2002).

³⁷⁴ Voir également Monique Plaza : « La psychologie clinique : les enjeux d'une discipline » (C. Revault-D'Allonnes, A. Giami, M. Plaza, 1989, pp.3-16). Dans cet ouvrage, Claude Revault d'Allonnes écrit en introduction : « Pour nous la dimension sociale est inhérente à la Psychologie clinique, à la démarche clinique. Celles-ci posent autrement la question du social, et contribuent à la renouveler, en le tenant pour à la fois extérieur et intérieur au sujet ». (*ibid.*, p.XVI)

³⁷⁵ C'est le ministère qui attribue ce nom comme l'indique Juliette Favez-Boutonier elle-même, cf. J. Favez-Boutonier, La naissance du laboratoire de psychologie clinique de la Sorbonne, l'ouverture d'une chaire de psychologie sociale clinique attribuée à Paul Arbousse-Bastide et Rocheblave-Spenlé. Voir l'article de R.A.V. Mallet dans le numéro cité du Bulletin de Psychologie de 1980/81.

³⁷⁶ Fondateur du CEFFRAP avec René Kaës, il publie *Le groupe et l'inconscient* (Anzieu, 1975).

³⁷⁷ Florence Giust-Desprairies mentionne la participation de l'équipe de Juliette Favez-Boutonier au colloque de Royaumont « Le psychosociologue dans la Cité », en 1962 (2004, p.55), colloque publié en 1967 (Fondation Royaumont, Epi).

Bulletin de Psychologie en 1981, qui pose les bases historiques, méthodologiques et épistémologiques de l'orientation clinique en psychologie sociale, et en 2000³⁷⁸. Entre les deux, le même laboratoire produit en 1989 l'ouvrage collectif dirigé par Claude Revault d'Allonnes *La démarche clinique en sciences humaines*. La dimension d'intervention est nommée comme « accompagnement dans une démarche qui tend à permettre aux acteurs sociaux de se poser en sujets, accédant au sens ou aux multiples sens (et non-sens) des situations dans lesquelles ils sont engagés et, par-delà, d'être à même de promouvoir leur propres stratégies » (Barus-Michel, Revault d'Allonnes, in *Bulletin de psychologie*, p. 246). Le lien avec l'inconscient est posé, dans la dimension du groupe, comme la question du pouvoir et du politique. On peut y voir le déplacement que la pratique de l'intervention produit « en retour » sur la psychologie sociale et la psychanalyse, qui apparaît néanmoins comme la théorie de référence, pour se démarquer de l'approche expérimentale (Giust-Desprairies, 2004, p.54 et suivantes). L'approche clinique en psychologie sociale gagne en consistance épistémologique en développant en particulier la centralité du travail sur le sens, présente dès 1981 mais qui s'affirme dans l'article de 2000 (Barus-Michel, Giust-Desprairies, in *Bulletin de Psychologie*, 2000)³⁷⁹.

La rencontre de la clinique et de la sociologie croise cette histoire en plusieurs points, elle est initiée par les travaux d'Eugène Enriquez³⁸⁰, mais elle ne se cristallise que dans la deuxième moitié des années 80 : en 1987 Vincent de Gaulejac publie *La névrose de classe* qui se termine par un chapitre « pour une sociologie clinique »³⁸¹. Sur le plan épistémologique, l'introduction de la « clinique » en sociologie intègre également le savoir construit dans l'intervention à partir de la demande des acteurs. Elle se distingue d'abord des méthodes d'objectivation qui identifient le « fait social » à partir de l'étude des grands nombres, mais aussi du courant critique pour lequel l'intervention dans les organisations signifie une compromission épistémologique et idéologique, du fait d'une collaboration avec les organisations au service de leur intérêt. Mais elle introduit surtout la prise en considération du psychique dans la connaissance du social, dans un contexte durkheimien marqué par l'« anti-

³⁷⁸ Le premier est consacré à « la psychologie sociale clinique à l'université Paris VII » (1980-81) avec deux articles de Claude Revault d'Allonnes et Jacqueline Barus-Michel, le numéro de la même revue paru en 2000 den hommage à Claude Revault-d'Allonnes du Bulletin de Psychologie, avec un article de Jacqueline Barus-Michel et Florence Giust-Desprairies « Pour une psychologie sociale clinique », qui fait directement référence au premier.

³⁷⁹ Ce chemin se poursuit pour les deux auteurs avec la parution *Le sujet Social. Une étude de psychologie sociale clinique* de J. Barus-Michel, 1987 et en 1989 *L'Enfant rêvé* de Giust-Desprairies, ouvrage issu de sa thèse soutenue en 1986, comme *L'imaginaire collectif* (2003), et *La figure de l'Autre dans l'école Républicaine* (2003) qui comprend un chapitre final « Pour une psychologie sociale-clinique en éducation ». Les deux auteurs publient conjointement avec Luc Ridel : *Crises. Approche psychosociale clinique* (1996), puis séparément, *Souffrance, sens et croyance* (Barus-Michel, 2004) et *Le désir de penser* (Giust-Desprairies, 2004).

³⁸⁰ Le terme de « clinique » est utilisé en 1984 par Eugène Enriquez pour caractériser la psychosociologie. Il effectue un travail d'ancrage théorique, en proposant un commentaire systématique des « écrits sociologiques de Freud » dans *De la horde à l'Etat* (Enriquez, 1983).

³⁸¹ Le baptême de la sociologie clinique en tant que telle se fait en 1988 en lien avec des chercheurs québécois³⁸¹, et fait l'objet d'un premier colloque en 1992, dont rend compte le livre *Sociologies cliniques* (Vincent de Gaulejac, Shirley Roy, 1993).

psychologisme »³⁸². La pratique de recherche et d'intervention clinique en sociologie est aussi le fruit d'un compagnonnage d'une dizaine d'années avec Max Pagès au sein du Laboratoire du Changement social que ce dernier crée à l'Université Paris-Dauphine en 1970³⁸³. Au départ de Max Pagès en 1981³⁸⁴, Vincent de Gaulejac articule pratiquement et théoriquement les apports de la sociologie de la domination de Bourdieu et la conception freudienne du psychisme, dans une orientation « clinique » d'intervention auprès des participants des groupes d'implication et de recherche qu'il anime. Au-delà de son approche, les sociologues qui s'inscrivent dans la clinique la conçoivent plus comme une méthodologie que comme une orientation épistémologique incluant une théorisation du rapport entre l'intériorité du sujet et le social³⁸⁵. Cette question est toujours ouverte, puisque, à partir des années 2000, les recherches se rassemblent autour du concept de « subjectivation », et font apparaître des définitions différentes de ce concept selon qu'elles se réfèrent ou non à une conception psychanalytique du sujet (De Gaulejac, Hanique, & Roche, 2007).

La psychologie sociale et la sociologie cliniques se rejoignent dans l'héritage de la psychosociologie et le modèle de la recherche-action qui constitue la plateforme théorique et méthodologique commune et sert de point de rencontre concret³⁸⁶. Elles voient dans l'orientation clinique une ouverture pour la recherche se dégageant du déséquilibre ou de la contradiction initiale qui marque la psychosociologie, et constatent la nécessité d'une approche interdisciplinaire, seule susceptible de répondre aux défis de la complexité rencontrée dans l'intervention face à une demande qui est d'emblée sociale et subjective. Le courant clinique se nourrit de ces échanges au long cours et des rapprochements

³⁸² Les sociologues cliniciens ont pour cela étudié de près et relativisé cette opposition chez Durkheim lui-même, montrant notamment une différence entre les positions adoptées dans *Les règles de la méthode sociologique* (1895) et un ouvrage comme *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1912), beaucoup plus ouvert aux dimensions de l'affect et de la subjectivité dans le social. cf. (R. Gaillard, « La sociologie face au psychisme », in De Gaulejac, Hanique, & Roche, 2007 ; De Gaulejac, 1993).

³⁸³ Ce sont les recherches de Max Pagès sur les processus thérapeutiques en situation de groupe et la non-directivité qui l'amènent à développer un système de conceptualisation de l'articulation du psychique et du social sous le concept de complexité, où il intègre et reformule l'apport freudien. Gaulejac, V. de, & Giust-Desprairies, F. (Éd.). (2013). *Les 40 ans du Laboratoire de changement social* (Vol. 1–1). Paris: l'Harmattan. Il réunit un groupe de chercheurs autour de séminaires de recherche-action dont l'implication est le fondement, et la recherche sur les nouvelles formes de pouvoir dans les organisation dans la recherche publiée dans *L'emprise de l'organisation*. (Bonetti, De Gaulejac, Descendre, Pagès, 1992).

³⁸⁴ Il rejoint le laboratoire de Psychologie Individuelle et Sociale de Claude Revault d'Allonnes à l'Université Paris-VII.

³⁸⁵ Le recours ou le non-recours à l'anthropologie psychanalytique se fait sans débat apparent tout comme dans l'autre ouvrage issu d'un premier colloque en 1990 (Enriquez, Houle, Rhéaume, Sévigny, 1993). Cette différence recoupe largement les origines géographico-culturelles, puisque les références à la psychanalyse sont clairement portées par les auteurs français Eugène Enriquez, Vincent De Gaulejac et André Lévy.

³⁸⁶ Le Centre International de Recherche, Formation et Intervention Psychosociologiques (CIRFIP) créé en 1985 est issu d'une scission avec l'association historique de la psychosociologie en France, l'Association pour la Recherche et l'Intervention (ARIP), créée en 1959, où se retrouvent Max Pagès, André Lévy, Eugène Enriquez, Guy Palmade, Jean-Claude Rouchy entre autres. A côté des événements organisés par le CIRFIP, il faut citer aussi les colloques de Spetses, organisés en Grèce régulièrement (1988, 1994, 1999, 2003), et tout le travail d'institutionnalisation de la sociologie clinique mené à partir de son intégration à l'Association Française de Sociologie (AFS) et à l'Association Internationale de la Sociologie de Langue Française. (AISLF).

institutionnels au sein des universités³⁸⁷ et contribue à donner une unité à une épistémologie clinique qui peut s'affirmer, pour certains, comme projet des « sciences humaines cliniques »³⁸⁸. Le débat porte néanmoins sur la place de la psychanalyse et de sa « révolution copernicienne » dans l'ensemble des réflexions qui peuvent s'articuler sous ce terme.

L'émergence de l'approche clinique comme courant de recherche au sein des sciences humaines et sociales ne repose pas sur un développement idéaliste contenu « en germe » dans ses concepts, mais est liée à la situation historique particulière de l'après 1968, qui représente une crise des utopies de la transformation sociale et les premiers effets de la crise économique à partir de la fin des années 70 avec le grand retournement idéologique qu'elle prépare³⁸⁹. Florence Giust-Desprairies l'analyse rétrospectivement en ces termes : « Dans les années 1970-1980, la visée compréhensive et élaborative l'emporte comme voie privilégiée d'élucidation des phénomènes, sous l'effet de l'influence des référentiels psychanalytiques et cliniques, mais sans doute aussi à la suite de la réflexion critique des psychosociologues liée à l'approfondissement de nombreuses expériences d'interventions et de formations menées pendant plus de vingt ans, et travaillés eux-mêmes par les évolutions culturelles et socio-économiques » (Giust-Desprairies, 2004, p.69)³⁹⁰. Parmi ces dernières l'auteur mentionne le changement de perspective politique de l'intervention, qui se manifeste par le recul de la perspective d'une transformation sociale globale et visant un idéal déterminé au profit d'un soutien local aux processus de changement, axé sur la compréhension par les acteurs « des processus dans lesquels ils sont pris et de la façon dont ils sont partie prenante ». Ces transformations sont éprouvées et identifiées par les acteurs eux-mêmes, comme cela apparaît dans le numéro 29 de la revue *Connexions* « Psychosociologies. 1959, 1968, 1980 », dont l'introduction évoque directement les changements au sein de l'ARIP et pose la question de « l'identité de la psychosociologie » et d'une « éthique psychosociologique » face aux transformations des priorités sociales et industrielles. Il témoigne de l'éclatement des recherches de renouvellement au sein du courant psychosociologique face à « un

³⁸⁷ Ce sont souvent les mêmes personnes qui relient les disciplines et les institutions. Pour indiquer les mouvements, Vincent de Gaulejac rejoint Eugène Enriquez à Paris VII dans le département de sociologie en 1989, et accueille Jacqueline Barus-Michel au début des années 1990, il fait venir Florence Giust-Desprairies en 2006.

³⁸⁸ C'est le cas chez Claude Revault-d'Allonnes en 1989, mais plus encore chez André Lévy dans son livre intitulé *Sciences cliniques et organisations* (Lévy, 1996), quand il affirme que « la perspective clinique trouve un terrain privilégié dans l'anthropologie, dans la psychosociologie et dans la psychanalyse » (Lévy, in Enriquez, Houle, Rhéaume, Sévigny, 1993). En anthropologie, A. Lévy cite le plus souvent les recherches de J. Favret-Saada, mais il faut l'élargir aux recherches de disciples de G. Devereux présentés par A. Giami (Giami, 2000, in Bulletin de Psychologie, *op. cit.*).

³⁸⁹ Voir : *La décennie. Le grand cauchemar des années 80*, de François Cusset. (Cusset, 2006).

³⁹⁰ On peut ajouter la dimension plus personnelle qu'a pu prendre cette évolution que souligne André Lévy : « La prise de conscience par les psychosociologues de la puissance dans les groupes des forces inconscientes et de leur irréductibilité fondamentale, dans leurs manifestations tant individuelles que collectives, ne fut pas sans provoquer de véritables crises d'identité personnelle, professionnelle et aussi institutionnelle, surmontées au prix de remises en question douloureuses, et parfois brutales, de leurs représentations et modes de pensée. Pour les dynamiciens de groupe, ces enseignements ont d'abord été reçus comme une critique fondamentale de leurs convictions théoriques, de leurs visées, et de leur façon de concevoir leur rôle dans la société ». (Lévy, 2010, p.132).

malaise diffus » à travers l'opposition nouvelle entre la psychosociologie comme « mouvement culturel » et comme « métier », comme discipline « scientifique » (pouvant éventuellement servir de caution aux mouvements culturels innovateurs) » (1980, p.9)³⁹¹. Exposés à la demande sociale, les psychosociologues sont particulièrement sensibles à la crise, qui occasionne une transformation de la réception de leur offre et modifie leur posture pour y répondre ou choisir d'autres chemins³⁹². C'est en résonance avec ce contexte que peut se développer le paradigme clinique en se recentrant sur la dimension du sens.

La clinique du sens comme coïncidence entre recherche et intervention

L'écart entre commande et demande ouvre la question d'un sens qui n'est pas transparent pour les acteurs individuellement et collectivement, qui suppose une interprétation. La posture clinique consiste alors, pour l'intervenant psychosociologue, à soutenir les acteurs de l'organisation dans un travail collectif d'élaboration du sens, à partir de sa propre implication dans la relation aux acteurs de l'entité qui s'adressent à lui en tant que tiers. Le travail de l'intervention est maintenant centré sur l'interprétation. Le sens dont il est question ici est un ensemble de significations qui permettent aux sujets de se situer dans un rapport à l'institution dans laquelle ils travaillent, et donc à l'activité, à l'organisation et aux autres membres du groupe social ainsi formé. Mais, dans la recherche clinique en sciences humaines et sociales, il prend aussi une dimension anthropologique. En effet, le sens fait l'objet d'une demande à un tiers, et la demande peut être interprétée comme telle par celui-ci parce que le sens de son existence n'est pas donné d'emblée entièrement au sujet (Giust-Desprairies, 2004, p.81), c'est une construction (Barus-Michel, 1987, p.39) qui laisse une part inachevée³⁹³. Le sujet est toujours le premier témoin de l'écart qui peut s'instaurer entre les significations instituées données par « la société », et la réalité des situations auxquelles il est confronté. Comme nous l'avons vu, il doit combler le double écart qui caractérise la connaissance humaine et la culture : le rapport à la réalité de l'environnement n'est pas plus immédiat que le rapport à soi. Le sujet doit en permanence combler

³⁹¹ L'introduction est rédigée par Jean-Léon Beauvois et par André Lévy. Si le second est resté une figure de la psychosociologie, le premier s'est replié sur une inscription dans un courant de recherche académique de psychologie sociale expérimentale, participant en 2007 à la reprise de l'expérience de Milgram sous la forme d'un jeu télévisé dans le documentaire « le Jeu de la mort » de Christophe Nick, diffusé le 17 mars 2010 sur France 2.

³⁹² Comme en témoigne André Lévy, quand il explique les raisons du retrait de la psychosociologie en 1985 : « Mais surtout, l'évolution de la psychologie sociale, de sa place dans la société, des objets sur lesquels elle travaille comme de sa démarche, doit être mis en relation avec les profonds bouleversements qu'ont connus les sociétés occidentales depuis ce qu'il est convenu d'appeler la « crise » et l'explosion des nouvelles techniques de communication et de traitement de l'information. » (Lévy in M. Guillaume, 1985, p.388). Dans ce numéro de 1980, c'est l'article de François Meignant qui incarne la tendance à suivre le mouvement de transformation et la demande des entreprises.

³⁹³ « Si celui-ci paraît à construire, c'est qu'il est ressenti comme morcelé, inexistant, ou pervers. Il en est ainsi pour les groupes humains comme pour les personnes » (Lévy, 1996, p.21). On peut rapprocher cette perspective du thème principal du livre de Georges Lapassade *L'entrée dans la vie, essais sur l'inachèvement de l'homme*, 1963, qui apparaît comme le principe latent de toute démarche clinique.

ces écarts en recourant au langage et aux catégories de pensée de son groupe socio-culturel. Il s'ensuit une double méconnaissance : d'une part, quand le sens est donné « comme immédiatement », le sujet ignore qu'il est construit socialement, d'autre part, quand le sens n'est pas donné « comme immédiatement », le sujet ne sait pas d'emblée comment le reconstruire, et pour cela il est aussi dépendant d'autrui, « condamné à investir », c'est-à-dire à adresser son ignorance sous forme d'une demande, quelle que soit la forme que prend celle-ci (y compris dans le rejet de l'autre). La demande de sens est aussi une faille constitutive puisque : « Par essence, la demande - d'être contenu - ne vise aucun contenu identifiable. » (Lévy, 1996, p.18), qui rend le sujet vulnérable. Le manque de sens peut en effet devenir souffrance, et la souffrance un affaiblissement du sens de son existence. Son identité se construit entre le sens que d'autres sujets lui imposent au risque de l'aliénation, celui dans lequel il peut se reconnaître, et celui qu'il impose comme sien propre, dans une recherche d'autonomie et de cohérence, dans un effort constant de subjectivation. Ce sens est en partie un sens partagé ou « commun » dans les groupes et les organisations dans lesquels s'inscrit le sujet social, mais il ne l'est que dans la mesure où il est considéré comme un ensemble dynamique, sous-tendu par un « imaginaire collectif » (Giust-Desprairies, 2003), des cadres socio-psychiques de pensée, qui agrègent plus ou moins les investissements de chacun des sujets composant cet ensemble et que ceux-ci contribuent à maintenir, à transformer ou à délaïsser³⁹⁴. L'écoute clinique du sens de la demande issue de l'intervention donne un statut spécifique à la parole des acteurs, en les instituant comme sujets de leur demande, c'est-à-dire en les considérant dans leur besoin de donner du sens aux situations qu'ils vivent, et en les considérant dans leur capacité à les élaborer en « auto-théorisant » (Giust-Despariries, 2004, p.119). Ils sont considérés eux-mêmes comme des chercheurs d'un sens qui émerge de la pratique ou de l'expérience (professionnelle ou non-professionnelle, par exemple citoyenne) dans ses dimensions sociale, institutionnelle, professionnelle et psychique parce qu'existentielle³⁹⁵. Ainsi l'approche clinique ne peut pas se réduire au seul recueil de l'expression du « vécu », celle-ci est seulement considérée comme le « lieu » où la recherche subjective de sens est le plus directement en lien avec la situation sociale telle qu'elle est éprouvée, et sert d'amorce à un processus d'élaboration réflexif dans le cadre du dispositif.

L'intervention psychosociologique dans une perspective clinique se rattache plus explicitement à une « herméneutique existentielle », mais tient sa spécificité de son engagement dans l'élucidation d'une

³⁹⁴ La part de l'informe dans cette dynamique conduirait à contester qu'on puisse parler en termes de « système » comme le fait Jean Dubost, qui distingue le « système-client » du « système-intervenant » comme entités de l'intervention (Dubost, 1987). La notion de système véhicule un ensemble de présupposés sur l'organisation de la réalité qui oriente l'écoute de la demande. Pour les acteurs, savoir s'ils forment un « système », de quelle nature et comment, constitue plutôt l'objet sous-jacent de la demande. La notion de groupe, dans son indétermination théorique même, semble laisser plus de place à l'émergence du sens.

³⁹⁵ On aboutit à la définition de la pratique comme *praxis*, terme auquel se réfère Dubost comme on l'a vu, mais je garde le terme de pratique comme équivalent d'expérience pour rester plus proche du sens commun.

situation singulière avec ceux qui en sont partie prenante ouvrant à un remaniement dans le « jeu » social et subjectif des significations. Ainsi une nouvelle position se dessine au sein de la dialectique entre recherche et action telle qu'elle est construite au moment de l'émergence des pratiques d'intervention. La dimension du sens permet de réconcilier les deux termes de la recherche-action³⁹⁶. De manière significative pour notre propos, André Lévy souligne que la recherche-action « a donné et donne lieu aux interprétations les plus diverses », pour en donner sa propre définition éclairée par la clinique comme une « démarche d'élaboration de connaissances par la découverte de ce qui fait sens pour des sujets en relation les uns avec les autres, dans des situations qu'ils vivent ensemble, et qu'ils contribuent ainsi à transformer » (Lévy, 2010, p.26). L'approche clinique ne réduit la tension entre intervention et recherche que parce qu'elle déplace l'une et l'autre. Du côté de l'intervention, la référence au sens permet d'assurer l'intégration sous le terme de « clinique » des différents types d'intervention repérés par Dubost comme « opératoires » ou « démonstratives », à partir de celui qu'il désigne comme « analytique », ainsi que le formule Giust-Desprairies, qui prend ses distances avec cette tripartition en privilégiant le sens³⁹⁷. Le centrage sur l'élucidation du sens avec les acteurs permet plus facilement à l'intervenant de se garantir contre l'identification aux finalités de l'organisation³⁹⁸. La posture clinique peut servir de fil rouge et de corde de rappel face aux aspirations des acteurs à recevoir de l'extérieur comme expertise la signification qui leur permettra de dépasser la situation de non-sens ou de conflit³⁹⁹. En cela, on ne s'éloignerait pas d'une visée démocratique d'interventions dont « l'enjeu et souvent de favoriser chez les individus et les groupes une plus grande aptitude à être sujets de leurs décisions » (Giust-Desprairies, 2004, p.79). En ce sens, ouvrir des espaces de parole dans un cadre clinique implique une visée d'autonomie pour les acteurs, qui constitue la dimension politique de l'intervention.

Du côté de la recherche, l'essentiel du déplacement est induit par la même prise en compte de la dimension de la demande comme constitutive du lien social. L'écoute de la demande des sujets, donne donc au terme « recherche » un autre sens que ce qui est entendu par la « recherche » instituée dans

³⁹⁶ « Ce qui est profondément original dans la conception clinique du sens est qu'elle combine ses deux dimensions : orientation (ou projet), et signification ; autrement dit, changer, et comprendre. » (Lévy, A., 1997, p.25)

³⁹⁷ « Ce qui me semble au cœur de l'analyse, ce n'est pas tant l'aide à la décision que l'accompagnement à la capacité de se décider par une reprise, à leur compte, des situations qui posent problème aux professionnels. Le travail dans l'intervention, permet au sujet de voir en lui-même un sujet impliqué, auteur partiel de la réalité dont il parle, laissant place à davantage de responsabilité de soi-même et des autres. Car décider, dans cette perspective, c'est s'approprier une place et construire du sens avant d'être l'accomplissement d'une action » (Giust-Desprairies, 2004, p.92)

³⁹⁸ Comme le souligne André Lévy : « Quel que soit leur intérêt heuristique pour la compréhension des organisations sociales, ces concepts (psychanalytiques – DF) ne permettent cependant pas de construire des modèles de fonctionnement idéaux, ou simplement désirables » (Lévy, 2010).

³⁹⁹ « L'analyse ne peut proposer de modèle auquel elle tendrait à faire se conformer les acteurs sociaux. Les analystes doivent mesurer le contretransfert qui leur ferait induire le modèle de la bonne institution, ils doivent accepter que les acteurs sociaux fassent et défassent les significations qui leur conviennent » (Barus-Michel, 1987, p.127).

les positions académiques. Celle-ci distingue nettement le questionnement de la réalité sociale que le chercheur constitue en objet de recherche et dans laquelle les acteurs sociaux deviennent des « informateurs » au service d'une problématisation dont il garde l'initiative et la maîtrise. Au contraire, le clinicien intervenant est donc d'abord un chercheur qui « importe » une source extérieure de problématisation, il adopte d'une certaine manière une recherche qui n'est pas d'abord la sienne, il suspend la maîtrise de ses objets et de sa problématisation propre⁴⁰⁰. La recherche prend alors une autre signification, celle d'une herméneutique partagée avec les sujets dans leurs situations organisationnelles, institutionnelles et existentielles. L'intervenant est forcément en ce sens un « intervenant-chercheur » : même quand il ne donne pas une forme académique à sa recherche, il est nécessairement intéressé par les processus par lesquels le sens se refuse ou se construit pour les sujets en situation, à travers l'élaboration qu'ils en font individuellement et collectivement, comme « ce que font les sujets de ce que les situations sociales font d'eux », et qui définit leur « historicité » en tant que sujets sociaux (De Gaulejac, 1987). On trouve là la question matricielle des sciences cliniques, et le fait qu'elle n'a pas seulement une méthode, mais un questionnement sur la réalité humaine et sociale qui lui permet de donner une forme à son interrogation des pratiques sociales, et lui permettant l'accès à ses objets.

L'exploration clinique déplace l'opposition entre chercheur et informateur au sens classique parce qu'elle tient compte du fait que le chercheur a lui-même une demande qui est de même nature que celle des sujets auprès desquels il intervient. Il y a de fait une réciprocité avec les sujets rencontrés dans les interventions : l'intervenant-chercheur a lui aussi une demande qui prend la forme de cet intérêt-là, mais celle-ci est secondarisée (et dissimulée) par l'inscription institutionnelle et disciplinaire⁴⁰¹. Son activité de recherche est également la réponse à un besoin psychique et existentiel de mise en cohérence et de reconnaissance d'une place dans la société. Celle-ci n'est pas considérée comme un biais en tant que tel, mais comme le moteur de la recherche, dont les effets doivent

⁴⁰⁰ « Le positionnement clinique se définit quant à lui par une démarche de compréhension de ce qui fait la singularité radicale d'une situation, d'un problème, ou d'un malaise vécu dans un groupe ou par une personne déterminés. Aucun savoir préalable, aucun projet sur ce groupe ou cette personne ne peuvent guider une telle démarche ; celle-ci est à l'inverse de celle d'une science appliquée. Bien au contraire, tout doit être fait pour éviter que les concepts et les présupposés théoriques ne s'interposent entre le clinicien et celui ou ceux qu'il tente d'écouter » (Lévy, 1996, p.19).

⁴⁰¹ L'analyse de l'implication du chercheur clinicien se distingue ainsi de l'« auto-socio-analyse » dont Bourdieu fait une étape nécessaire pour la recherche sociologique. D'une part elle ne cherche pas seulement à identifier des positions sociales, mais les motivations d'une dynamique de recherche, ce qui sous-tend l'intérêt pour un objet et qui est de nature aussi bien psychique que sociale. D'autre part, il ne s'agit pas d'un examen qui une fois effectué, permettrait d'accéder à une position « objective parce qu'objectivée » par le travail d'auto-objectivation (Bourdieu, 2001), mais d'un point d'appui dans l'analyse de ce qui lui est adressé par les sujets en tant qu'acteur social qui ne peut se soustraire par principe aux projections. Du point de vue méthodologique, le ressort de la rencontre ne cherche pas à gommer les différences sociales, à réduire la distance de cette objectivité-là, mais plutôt à se laisser saisir par la demande de l'autre et à tenter de comprendre ce qu'il veut construire à l'occasion de cette rencontre, où de comprendre avec lui ce qui l'en empêche. Les proximités et différences méthodologiques avec la présentation qu'en fait Bourdieu dans son chapitre final de *La misère du monde*, « Comprendre » (Bourdieu et alii, 1993) découlent de ces présupposés.

pouvoir être explicités et mis au service de la compréhension du sens de la demande de l'autre, en étant interrogés et eux-mêmes interprétés.

C'est ce point de réciprocité qui permet aussi au chercheur clinicien de s'inscrire dans un schéma plus classique de recherche en étant lui-même à l'initiative de la recherche, tout en le modifiant par l'introduction du principe découvert au contact de la demande. Ainsi, la prise d'initiative de la rencontre à partir d'un objet de recherche défini par le chercheur ne change pas ce qui fonde la recherche parce que la demande du chercheur prend la forme d'une offre de recherche de sens avec les sujets, permettant d'explorer ce qu'elle suscite chez eux. La recherche se comprend alors comme une intervention, et fait l'objet de la construction d'un dispositif, dans lequel le chercheur s'expose délibérément à voir son objet de recherche transformé par les sujets auprès desquels il intervient. Le dispositif de recherche est une « structure de sollicitation » pour les sujets sociaux (Huguet, 1983, Giusti-Desprairies, 2003).

Ainsi, la recherche clinique, qu'elle parte d'une intervention où qu'elle en prenne la forme à partir d'une demande initiale du chercheur, réalise la « coïncidence » entre connaissance et action en plusieurs sens. On peut comprendre qu'elles se rencontrent (à partir d'une demande), que cette rencontre comporte sa part de hasard et d'indétermination (le sens se construit et émerge dans le processus), et aussi qu'elles ont une incidence l'une sur l'autre (la transformation est réciproque, d'abord entre intervention et recherche, et entre le sujet de la demande et l'intervenant-chercheur). La recherche clinique se présente donc dans un espace partagé, où la découverte de sens se fait à « égalité » entre intervenant-chercheur et participants au dispositif. Le moment clé de la coïncidence peut être une interprétation, ou une prise de conscience, une lecture rétrospective d'événements ou de ce qui a été traversé pendant une période où le manque de sens a été éprouvé. La compréhension liée à ce type de recherche se présente comme une « réappropriation subjective des significations », qui ne peut se réduire à l'identification de causes d'un phénomène, malaise ou crise qu'on pourrait saisir intellectuellement, mais comprend aussi l'éprouvé d'un déplacement subjectif de perspective (Giusti-Desprairies, 2004, p.120) qui permet de réécrire l'histoire en s'incluant dans le processus, en comprenant la place qu'on y a occupé dans l'intersubjectivité. Cette compréhension n'est possible que parce que le sujet s'est déplacé dans son rapport à lui-même et à l'événement, et il n'a pu se déplacer que parce le processus de l'intervention a permis au sujet de revisiter sa place dans le processus social qu'il cherchait à éclairer. Ce travail échappe souvent à l'explicitation, autant qu'à l'explication, mais il peut faire l'objet lui-même d'une reprise interprétative.

Un principe de « différance » entre intervention et recherche

André Lévy décrit la démarche clinique comme un travail de communication comportant trois moments inséparables : celui de la rencontre du demandeur et du clinicien, celui de l'élaboration théorique « dans l'après-coup » qui peut se faire avec des chercheurs n'ayant pas participé directement à la rencontre, et enfin « la communication des ces acquis, en général sous forme écrite », non limitée aux protagonistes de la rencontre initiale, mais pouvant s'étendre à un « large public » (Lévy, 1997, p.90). La spécificité de la clinique n'apparaît plus que dans la rencontre initiale sur le mode décrit ci-dessus, à partir d'une demande. Or ces trois moments posent un double décalage dans la coïncidence présentée ci-dessus : la distinction entre le moment relationnel dans l'intervention proprement dite et le moment théorique, puis entre la configuration liée à la rencontre entre clinicien et acteurs dans le dispositif, à travers l'élargissement du « public » pouvant recevoir le produit de la réflexion théorique. Le premier point questionne le travail d'interprétation dans son rapport à la théorisation, le deuxième celui de la différence entre ce qui peut être communiqué « en situation » dans l'intervention et ce qui peut l'être sous un autre statut, celui de communication à destination de la communauté professionnelle ou scientifique.

Sur le premier point, Giust-Desprairies constate une « tension dans la solidarité qui unit l'écoute à la théorie » dans le passage à la théorisation (Giust-Desprairies, 2004, p.122). La recherche impliquée par l'écoute de la demande se donne comme point de départ une résonance subjective qui résulte de la rencontre avec l'altérité dans la relation avec le demandeur (individu et groupe) (op.cit. p.120). Cette altération n'est pas d'abord cognitive, elle inclut des perceptions non conscientes, des mouvements affectifs de transferts et de contre-transferts, qui résultent de la co-présence dans un même espace conjonctif. La résonance est l'écho subjectif parfois immédiat parfois différé, dans lequel les liens se font entre les expériences et les savoirs du chercheur et ce qui se présente dans sa singularité au sein de la relation avec le demandeur. Il s'agit d'un temps qui reste « suspendu » entre la confrontation « l'énigme » de la demande, comme objet de perspective qui donne à percevoir un inconnu. Ainsi la coïncidence entre recherche et intervention inclut des non-coïncidences où le temps joue un rôle important, et qui est fondée sur le fait que le chercheur en tant que sujet, ne coïncide pas immédiatement en toute conscience avec lui-même. Dans la tradition clinique freudienne, ce temps est nommé l'« après-coup » où le processus de sens qui cheminait se cristallise comme prise de conscience, qui peut être plus ou moins traduite en mots, explicitée. Cette résonance n'est pas une déduction, mais plutôt une induction qui aboutit à la formulation d'énoncés discursifs sur le sens du processus en cours qui prennent le statut d'hypothèses de compréhension, lesquelles peuvent être ou non communiquées dans le cours de l'interaction avec le demandeur. Dans le décalage entre le temps de la co-présence et de l'élaboration se constitue chez l'intervenant une « réserve de sens », par

laquelle il construit peu à peu un appareil à penser ses propres pensées et celles des participants impliqués. Les processus d'élucidation et d'élaboration ne sont, en droit, jamais fermés, c'est précisément par cela qu'ils peuvent être modifiés et évoluer. De par leur nature même, ni le processus social, ni le processus de recherche, parce qu'il est lui-même un processus social, ne peuvent s'arrêter. Ils ne le sont effectivement que par la logique institutionnelle et contractuelle, parce que l'intervenant reste lié à la temporalité des acteurs et de l'institution dans l'intervention. C'est là que Jean Dubost voit au fond la principale différence entre la logique d'action de l'intervention et la logique de connaissance de la recherche : « Les praticiens ne peuvent pas différer par principe méthodologique ni l'interprétation ni les hypothèses explicatives ne serait-ce que parce que les actes qu'ils posent (ou non) ont un caractère irréversible » (Dubost, 1987, p.185). Il remarque que dans le cadre de l'action, l'intervenant psychosociologue doit réfléchir en termes de conduite à tenir, là où le chercheur dans sa visée de connaissance, réfléchira à la méthodologie. Dans le cadre de la clinique, il ne s'agit pas de deux élaborations distinctes, mais de deux débouchés de l'analyse du sens par le contre-transfert. Néanmoins, cette différence peut se nommer comme possibilité inégale de « différer », dans le temps, le produit de l'élaboration et de l'utilisation de sa « réserve ».

Ainsi, concernant le deuxième point, du passage de la communication à l'intérieur de l'espace conjonctif de l'intervention à celui d'une communication pour un public plus large, c'est l'inachèvement même du dispositif par rapport à cette réserve de sens qui peut donner le désir de se tourner vers un autre collectif pour partager ce sens abouti partiellement. Le clinicien peut ainsi poursuivre la recherche, comme démarche d'interprétation, à partir de ce qui a été produit dans le cours du dispositif comme traces intériorisées et présentes tacitement chez le chercheur, comme productions orales, écrites ou filmées, ou inscrites sur tout autre support permettant de recueillir la trace du processus de l'intervention. Cette perspective introduit une discontinuité formelle et institutionnelle, où l'on retrouve les termes intervention et recherche dans leur sens initial ; même si nous avons appris que l'intervention était une recherche avec les acteurs, elle est appelée à se différencier en se réinscrivant dans un cadre où la recherche est identifiée aux productions appartenant à un espace conjonctif distinct. Elle est en même temps la poursuite du travail d'élaboration entrepris par le chercheur dans l'intervention. En effet, les traces intériorisées d'objets dont les contradictions, les incohérences, les décalages, continuent à travailler le sujet de la recherche⁴⁰².

⁴⁰² Florence Gisut-Desprairies écrit que « l'objet clinique se spécifie du fait que le clinicien chercheur inscrit sa pratique de recherche dans une pratique sociale tissée dans un réseau de contradictions. Dans cette perspective l'objectivation ne peut s'y construire qu'en se tenant au plus près de l'expérience de ces contradictions, en travaillant dans l'après-coup ce qui échappe ou ce qu'on fige dans les modalités du dispositif construit » (Giust-Desprairies, 2006, p.172).

On peut nommer cette dimension du processus clinique, d'après philosophe Jacques Derrida, comme un principe de « différance » qui englobe la logique de « l'après-coup » freudien et vient subvertir la scène de la co-présence, ouvrant la possibilité de sa réinterprétation ou d'une élucidation continue⁴⁰³. C'est ce principe qui est actif dans le cours même de l'intervention et dans la recherche, qui se différencie par le type de visée et le « point d'arrêt » qu'elle donnent – momentanément – à la « différance ». Dans la recherche qui s'inscrit dans une visée scientifique, la signification donnée aux processus tels qu'ils se sont donnés dans l'espace-temps du dispositif doit être confrontée aux discours et aux « objets de perspectives » de ce champ, par rapport auxquels les objets de l'intervention vont prendre un sens nouveau en s'inscrivant dans un horizon distinct.

4. La clinique comme prise en compte de la nature conjonctive de la connaissance

La perspective de la connaissance conjonctive développée dans la deuxième partie introduit un principe de commensurabilité qui peut permettre de comparer l'approche clinique et d'autres approches qualitatives en sciences humaines et sociales. On peut comprendre l'intervention comme la rencontre de deux espaces d'expérience conjonctifs distincts : celui de l'intervenant et celui du groupe auprès duquel il intervient. Dans ce cadre, les différents moments de la dialectique entre recherche et action : séparation entre science et action, croisement dans la recherche-action, processus réciproque dans l'intervention clinique, puis « différance » dans la recherche clinique, se présentent comme différentes manières de faire face aux enjeux de la rencontre de ces deux espaces d'expérience, en prenant en compte ou non le processus de connaissance conjonctive qui en résulte.

La plupart des modalités de recherche non cliniques restent sur le premier moment de séparation radicale entre les deux espaces conjonctifs, incarnant la posture classique du chercheur dans son rapport à son terrain d'enquête, et maintiennent séparés les deux espaces d'expérience au nom de leur finalités différentes : l'acteur suit ses propres buts, le chercheur ayant les siens, les deux communautés épistémiques sont distinctes. Les orientations de recherche statistiques ou purement documentaires peuvent se passer d'une confrontation à l'espace d'expérience conjonctif par la rencontre de ses membres. Dans la recherche qualitative cependant, le chercheur souhaite accéder à un aspect de l'expérience conjonctive de ses enquêtés. Il est donc contraint de s'approcher de celui-ci. Selon les méthodologies cependant, le recueil de données peut utiliser plus ou moins les ressources de

⁴⁰³ Ce concept central dans l'œuvre de Derrida, engage à « considérer tout procès de signification comme un jeu formel de différences. C'est-à-dire de traces. (...) Le jeu des différences suppose en effet des synthèses et des renvois qui interdisent qu'à aucun moment, en aucun sens, un élément simple soit présent en lui-même et ne renvoie qu'à lui-même. » (Derrida, 1987, p.37), voir aussi (Bennington & Derrida, 1991, p.70-82).

la connaissance conjonctive, que toute rencontre dans le cadre d'un dispositif de recherche qualitatif ne manque pas de créer, et qui, du point de vue clinique, mettent en jeu la représentation d'un risque d'altération, soit du chercheur et de son effort d'objectivation, soit du terrain d'enquête qu'il ne faudrait pas influencer pour y accéder « vraiment »⁴⁰⁴.

Dans le cas d'une méthodologie par entretiens, il s'agit de mettre en œuvre une participation limitée et contrôlée à l'expérience conjonctive créée par la rencontre, en neutralisant les effets considérés comme des biais susceptibles de troubler la démarche d'objectivation du chercheur. Ainsi Pierre Bourdieu explique-t-il dans *La Misère du Monde*, le choix d'enquêteurs qui ont une certaine proximité socio-culturelle ou des caractéristiques communes (âge, sexe,...) avec les enquêtés, en plus de la connaissance du terrain acquise dans leurs recherches (Bourdieu, 1993). L'attention porte à juste titre sur les conditions de production de la parole, mais avec le souci d'en écarter certains aspects. Dans cette méthode, c'est le cadre de pensée et d'interprétation du chercheur qui est structurant pour l'espace d'expérience conjonctif dans la rencontre avec l'enquêté. Il faut tenir compte du fait que l'entretien est un « artefact », c'est-à-dire une situation sociale créée spécifiquement à la demande du chercheur. L'espace conjonctif est reconnu, mais considéré comme un moment qui ne vaut que parce qu'il doit s'effacer pour accéder à l'expérience conjonctive propre des enquêtés à travers l'espace conjonctif de l'entretien. Cet espace ainsi conçu, exclut ce qui peut être adressé en termes de demande à « l'étranger » qu'est le chercheur.

Quand une demande advient, elle est généralement prise comme bousculant le cadre de la recherche, considérée comme hors-champ⁴⁰⁵, au contraire, elle peut aussi être prise en compte. Par exemple, dans la postface du livre *Pays de Malheur* (Amrani & Beaud, 2004), Stéphane Beaud revient sur les conditions dans lesquelles s'est mise en place la correspondance par mails qu'il a entretenue à l'initiative d'un jeune qui avait été touché par son livre précédent. La réactivité comme la continuité de la correspondance est interprétée comme une « rage de témoigner » sans que soit entendue en tant que telle la vivacité de la demande de sens. Le sociologue qui institue son correspondant dans une égalité de statut d'auteur, est amené à mettre entre guillemets le terme d'informateur. Il parle d'un « enquêté idéal » qui porte lui-même un « regard sociologique » sur sa vie. La relation qui permet ce mouvement d'analyse déborde de fait le rapport instauré classiquement dans un échange entre enquêteur et enquêté, et ne peut se comprendre pleinement que dans la dynamique de la demande adressée à un tiers, où Younès Amrani trouve le cadre psychique d'une exploration de son histoire. La rencontre admet une réciprocité qui se fait sentir quand il indique que les échanges « l'aident à voir

⁴⁰⁴ Je développe ici la piste suivie par Georges Devereux dans *De l'angoisse à la méthode* (Devereux, 1994).

⁴⁰⁵ Voir l'analyse que fait Florence Giust-Desprairies d'une enquête sur le minitel rose (Giust-Desprairies, 2004, p.52). Cette question de ce qui doit être inclus ou non de la rencontre dans l'analyse est une question récurrente des étudiants formés aux techniques d'enquête qualitatives.

différemment les choses », en le faisant « entrer peu à peu, de plain-pied, dans son univers mental qui est aussi, dans une certaine mesure, celui des « garçons de cité » de sa génération » (*op. cit.*, p.209). Le dispositif associe une relation et une modalité pratique - l'échange de mails -, qui permet au chercheur se laisser altérer par ce qui se manifeste dans ce cadre et le réinvestir dans la recherche : « Le travail que fait Younès m'aide en parallèle à construire l'objet de la recherche que Michel Pialoux et moi-même sommes en train de réaliser » (*op. cit.* p.211).

La méthode de l'observation participante, en particulier dans l'enquête ethnographique, utilise la dimension conjonctive puisque le chercheur s'immerge dans une réalité sociale autre en y prenant un rôle pour éprouver « de l'intérieur » de l'espace conjonctif ce qui le constitue. Il s'y plonge totalement, en cherchant à éliminer tout dispositif qui l'empêcherait de s'immerger sans modification dans les rôles à disposition dans l'espace d'expérience conjonctif. On peut encore distinguer l'observation participante où le chercheur apparaît en tant que tel, comme c'est le cas dans l'ethnographie des peuples extra-européens, et l'enquête où le chercheur peut être présent sans se faire connaître. On voit ici l'attraction qu'exerce l'expérience conjonctive en termes de communication immédiate. L'idéal d'un accès immédiat au terrain amène à l'effacement de l'identité sociale du chercheur dans les interactions. Il n'efface pas cependant la confrontation au terrain et à l'expérience de l'autre, mais les effets de celle-ci sont dissimulés en tant que tels aux autres. C'est pourtant dans ce type d'expérience que la réalité de la rencontre comme expérience conjonctive est la plus marquante.

Ce principe de l'altération se trouve chez l'historien Alf Lüdtke dans le cadre de ses réflexions méthodologiques sur l'histoire orale⁴⁰⁶. Il prend pour objet en tant qu'historien de la classe ouvrière aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècle, le journal d'un jeune pasteur⁴⁰⁷ qui souhaite mieux comprendre pourquoi les ouvriers « s'étaient détournés de la dévotion transmise par l'Eglise ou en attendaient peu ». Lüdtke souligne à quel point le jeune pasteur est marqué par les rapports entre ouvriers, la prévalence de la force physique, des taquineries violentes qu'ils s'infligent. Ces trois mois constituent pour lui une épreuve quasi-traumatique, il manifeste un trouble obsessionnel de lavage compulsif des mains longtemps après. Lüdtke compare cette expérience avec celle d'ethnologues confrontés par exemple au refus de coopérer des populations qu'ils prennent pour objet d'enquête, et à ce que l'ethnopsychologue Mario Erdheim a nommé l'expérience de « la mort sociale », qui consiste à faire l'épreuve de perdre entièrement son statut social aux yeux des personnes dans lequel l'ethnologue cherche à se fondre⁴⁰⁸. Les réflexions méthodologiques de Lüdtke sont intéressantes pour la clinique et

⁴⁰⁶ Il s'agit d'un chapitre de son livre *Eigen-Sinn* (Lüdtke, 1993). « En route pour les ténèbres ? » Expérience de l'altérité et reconstitution historique, traduit et publié dans *Observer le travail* (Arborio, Cohen, & Fournier, 2008).

⁴⁰⁷ Paul Göhre, dont le livre « Trois mois dans la peau d'un ouvrier et apprenti », est paru en 1891, est étudiant en théologie et secrétaire général du Congrès social Protestant. (*op.cit.* 2008, p.188).

⁴⁰⁸ Dans le cas où l'altération est radicale, la mort sociale se poursuit par une renaissance sociale avec l'acquisition d'un statut de membre de la communauté conjonctive, et où celle-ci perd son statut d'objet de

l'éclairage de la connaissance conjonctive. Il en retire d'abord que la confrontation avec l'autre ne peut se résoudre dans une perspective herméneutique qui affirme la possibilité d'une « fusion des horizons de sens » entre enquêteur et enquêté, car il y a toujours une limite dans la rencontre, constituée par l'altérité de l'autre, l'étranger ; d'autre part, que la rencontre produit des modifications, une altération du chercheur qui s'y confronte. Enfin, il mentionne sans développer, que pour certains ethnologues, c'est le fait de se laisser questionner quant à leur visée scientifique par les membres de la société enquêtée qui permet d'établir une réciprocité et donne accès à l'espace d'expérience conjonctif. Il en vient à conclure que l'accès au sens ne dépend pas seulement de l'habileté du chercheur, de sa sensibilité, mais qu'il faut prendre en compte la « bipolarité de la reconstitution et la mettre en pratique », c'est-à-dire que le sens est aussi construit par les personnes enquêtées⁴⁰⁹. On en vient donc à donner un autre sens à la rencontre et à la constitution d'un espace conjonctif nouveau, où « l'artefact » ne serait plus un obstacle à contourner ou contrôler.

L'approche clinique se construit sur la présence de cette immédiateté dans toute rencontre, quelle que soit sa modalité, même quand elle repose sur le seul recueil du discours, mais elle ajoute une exposition à la demande, et le statut de tiers participant à une transformation de soi-même et de l'autre. Dans la méthodologie clinique, la rencontre se fait à partir d'une demande et à l'intérieur d'un dispositif, celui-ci constituant un nouvel espace conjonctif pour lui-même et pour les participants, qui va s'ajouter à leurs espaces de travail habituels. L'intervenant va acquérir une connaissance conjonctive de l'espace conjonctif du groupe dans cet espace, à travers la demande de sens et son exploration. C'est dans ce cadre qu'il intériorise – par définition partiellement – des éléments de l'espace d'expérience conjonctif du groupe, son milieu, sa culture, les caractéristiques de son organisation (division du travail, structure hiérarchique, types d'interactions,...) et de son institution (structure juridique, finalités, histoire, imaginaire collectif...) que les membres du groupe manifestent à propos et à l'occasion de leur demande. Cette intériorisation, parce qu'elle est de nature conjonctive produit une connaissance comme expérience psychique, qui comprend des représentations, un ensemble de sensations corporelles et de significations psychiques inconscientes, qui mettent l'intervenant en rapport avec la manière dont le groupe vit et voit son activité, sa pratique, ses objets, et avec le collectif dans son rapport à ses objets et dans ses relations. Pour l'intervenant, cette connaissance est principalement tacite et fait l'objet d'une explicitation nécessairement partielle. C'est parce que ce cadre a été construit par l'intervenant qu'il peut devenir signifiant, c'est-à-dire qu'il peut produire des repères pour interpréter ce qui s'y produit et s'y dit ou non. Ainsi, le dispositif incarne un

recherche. Erdheim indique que Freud aurait vécu cette « mort sociale » en étant rejeté par la société scientifique viennoise et que ce serait une condition de l'accès à la découverte de l'inconscient. (Erdheim, 1984).

⁴⁰⁹ « Le sens n'est pas inscrit en soi, en quelque sorte comme une chose dans la pratique des personnes qui font l'objet de l'enquête historique. Ces dernières produisent à chaque fois le sens ».

cadre de pensée, et permet de mobiliser le cadre de pensée de l'intervenant. On peut donc relativiser l'affirmation du « non-savoir » de l'intervenant, par lequel on définit souvent sa posture, ou mieux la situer⁴¹⁰. Le non-savoir porte sur ce qui va se manifester sur l'« écran » du dispositif, qui comme tout écran, cache et montre à la fois, le savoir étant constitué par le « réservoir » tacite de significations porté par l'intervenant et principalement par son intérêt, ses objets de perspective, dont la dimension d'inconnu constitue le fonds sur lequel de nouvelles significations peuvent advenir. C'est la rencontre avec ce qui surgit à l'occasion du dispositif qui va créer la connaissance, conjonctive parce que singulière et de nature d'abord affective – ce qui l'affecte – puis représentative, au sens où l'image puis la représentation sont des étapes de l'explicitation du sens par le processus de symbolisation qui culmine dans l'expression discursive mais se traduit aussi dans les manifestations corporelles (attitudes, gestuelle,...) dont le point de coincidence est la voix qui porte la parole adressée aux membres du groupe. La connaissance qui émerge est une connaissance commune avec le groupe en tant qu'elle est conjonctive, elle va se constituer en histoire de ce groupe dans ce dispositif qui réunit tel intervenant et tels participants. Celle-ci transforme (même modestement) ceux qui participent à cet espace et constitue pour tous, une altération de leur expérience, et, peut-être, de leur cadre de pensée.

La spécificité de la connaissance clinique, de même que la place qu'elle prend parmi d'autres méthodes qualitatives de recherche en sciences humaines et sociales, me semble consister en une prise en compte réflexive de l'ensemble du registre de la connaissance dans sa nature conjonctive. Le clinicien choisit de maintenir son attention à une hétérogénéité fondamentale dans le nouvel espace d'expérience créé à partir de l'intervention, s'appuyant sur un « objet de perspective » différent de celui des acteurs, créant ainsi l'écart nécessaire par rapport à ceux-ci pour y faire une nouvelle expérience de déconstruction et de recherche de sens, et donc de symbolisation en tant que travail de pensée. La perspective de la recherche suppose de réinscrire le processus de recherche effectué avec les acteurs de l'organisation dans un espace conjonctif nouveau incarné par l'institution de recherche. C'est un nouveau lieu de transformation tourné vers l'explicitation dans une forme discursive adressée selon ses propres règles à une communauté distincte, et dont le produit pourra éventuellement ensuite, être représenté dans l'espace conjonctif de l'intervention.

La distinction et le lien entre intervention et recherche tel qu'ils sont envisagés ici et guident la méthodologie ayant été posés, il me faut présenter maintenant les caractéristiques de l'intervention en tant que terrain de ma recherche.

⁴¹⁰ On peut peut-être rapprocher le « non-savoir » du concept évoqué de « mort sociale » comme perte de la reconnaissance du statut du chercheur, au sens d'une mise à distance de son statut et de ses objets de perspective dans le temps de l'écoute de la demande.

Chapitre 3 : Méthodologie de l'analyse

1. L'élaboration progressive d'un cadre de pensée pour la recherche

Le statut du dispositif et les cadres de l'interprétation

Rendre compte de la méthodologie d'analyse, une fois précisés le contexte et les modalités du recueil des données de la recherche, revient à en expliciter le cadre d'interprétation et les processus de réflexivité qui les guide. Le travail de recherche clinique est une manière d'effectuer ce passage, il est une forme de réflexivité, parmi d'autres au sein des sciences humaines et sociales. Il me paraît important de comprendre qu'il y a aussi une réflexivité propre aux acteurs par rapport à leurs fins. Dans la continuité de l'analyse je reprends les apports de Mannheim qui lie réflexion sur la connaissance et sur l'interprétation⁴¹¹. Pour Mannheim, l'objet des sciences sociales est constitué par les significations sociales, qui sont déposées dans différents types de « construits culturels », les institutions, les « éléments naturels en tant qu'ils sont imprégnés de sens » (*Sinngebungen durchgewobener Natur*), les œuvres (techniques, artistiques, etc.), les mœurs et le langage. L'interprétation du sens qui permet de « comprendre » ces construits suppose que la recherche porte sur des configurations singulières et historiques (sciences idiographiques). Il produit une typologie des formes de la réflexivité dans l'acte de l'interprétation. Il propose d'abord (chronologiquement) de différencier trois types de sens (Mannheim, (1922) 1964). Le « sens objectif » (*der objektive Sinn*), le sens de l'expression intentionnelle (*der intendierte Ausdruckssinn*) et le « sens documentaire » (*der dokumentarische Sinn*). Le premier sens relève du comprendre commun à une communauté conjonctive, il est « objectif » parce qu'il relève d'une évidence où le « sujet collectif en nous » donne le sens de la situation ou de l'objet à partir des représentations collectives que chaque sujet s'est

⁴¹¹ Les deux réflexions sont liées chez Mannheim dans la période allemande, entre 1922 et 1929. Il cherche lui-même à rendre compte de ce qui constitue l'interprétation en sciences humaines et sociales dans la lignée des controverses qui le précèdent, en particulier sur l'articulation expliquer / comprendre héritée de Dilthey et Weber. Ces apports méthodologiques ont été repris par Garfinkel (Garfinkel, 2007), et ont influencé l'ethnométhodologie américaine, et ils font l'objet d'une réactualisation ces dernières années avec, notamment, Ralf Bohnsack (Bohnsack, 1999). Les exposés successifs qu'il a fait de son approche rendent souvent leur interprétation difficile (Corsten, 2010), celle que je propose vise l'articulation avec les apports de la clinique sociale. Les principaux textes sont dans leur chronologie de publication en langue originale : Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation (1921/22), Über die Eigenart Kulturosoziologischer Erkenntnis (1922), Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (1924), Ideologische und soziologische Interpretation der geistigen Gebilde (1926).

approprié individuellement⁴¹². Le « sens intentionnel » exprimé par le sujet qui agit, est distinct et autonome, même s'il peut être compris de la même manière à partir du sens commun déposé dans le langage. Il offre cependant un accès à l'intériorité du sujet qui peut se trouver en décalage avec la compréhension de sa conduite effective ou manifeste (la personne peut par exemple donner un sens particulier à son geste de donner une pièce). Le « sens documentaire » résulte d'une prise de distance et d'une mise en perspective, propre à l'observateur, qui peut à partir des deux premiers niveaux du sens, en donner une interprétation, c'est-à-dire donner une explication qui rend compte du geste en lui donnant un sens à un autre niveau (c'est un homme généreux, il lui doit quelque chose, c'est un bon chrétien,...). Le choix du mot documentaire (non expliqué par Mannheim) renvoie implicitement à l'herméneutique, où la réalité se donne comme un document à interpréter parce que le sens n'en est pas évident d'emblée.

Ainsi, le passage à la mise en perspective qui donne son statut « documentaire » à la réalité est généralement occasionné par quelqu'un, un étranger à la communauté conjonctive, qui ne sait pas lire le sens premier évident, qui le comprend mal, ou par quelqu'un qui se rend « méthodiquement » étranger à la situation, comme le chercheur en sciences sociales⁴¹³. Dans la lancée de sa théorie de la connaissance conjonctive, Mannheim réserve cette fois le terme de « comprendre » (*Verstehen*) à la saisie interne ou idéologique du sens, et celui d'« interpréter » (*Interpretation*) à la mise en perspective, « l'explication théorico-réflexive du compris » (*die theoretisch-reflexive Explikation des Verstandenen*) (Mannheim, 1980, p.272). Appartient à la définition même de l'interprétation le fait qu'elle « n'épuise jamais » la sphère du comprendre qu'elle se donne pour objet de réflexion, et que le lien que le chercheur en sciences sociales a toujours avec celle-ci ne peut jamais se réduire à un « ensemble de propositions univoque et objectif » comme « la chaîne déductive d'un raisonnement mathématique » (*op.cit.* p.272). On retrouve l'opposition entre savoir tacite (comprendre) et savoir explicite (interprétation), qui suppose d'être formulé.

Ces distinctions permettent de resituer le déplacement de l'intervention vers la perspective de recherche. Le même dispositif d'intervention a deux statuts et deux niveaux et types de réflexivité. Tout d'abord, il a le statut d'une recherche-action menée dans le cadre d'une commande orientée par rapport à un sens commun interne à l'organisation, visant une amélioration des conditions d'accueil et d'intégration des jeunes embauchés et nouveaux arrivants. C'est un objectif « interne » ou « idéologique », qui se comprend dans l'ensemble des significations partagées entre les acteurs de l'organisation. Le dispositif joue cependant de l'opposition entre « sens objectif » partagé et « sens

⁴¹² Mannheim donne l'exemple d'une personne qui donne une pièce à une autre dans la rue, et qui peut être comprise immédiatement comme une aumône par le sens commun.

⁴¹³ Plus tard, en 1926, Mannheim reprendra cette distinction entre une compréhension « interne » ou « idéologique » pour désigner le comprendre qui s'appuie sur le sens partagé par une communauté, qu'il oppose au sens qu'on peut donner de l'extérieur, du point de vue des sciences sociales, comme sens « sociologique ».

documentaire », mettant le premier en perspective par le second dans un mouvement réflexif. Les entretiens leur permettent d'exprimer des faits que l'on peut saisir à partir d'un sens commun, et de donner à certains aspects de leur expérience un sens « documentaire », qui les invite à prendre de la distance, à interroger leur rapport aux significations de l'expérience commune. Les réunions permettent de se confronter avec les décalages de sens entre individus et groupes qui procèdent de leurs différences, par l'appartenance de chaque individu à d'autres groupes. Le rôle de l'intervenant est d'introduire, en tant qu'« étranger », un questionnement sur le sens commun « objectif » et d'inviter à une mise en perspective. Différents types de réflexivité sont à l'œuvre, par reformulation, par le constat des contradictions, par l'interprétation à partir de savoirs externes à l'« idéologie organisationnelle ». Mais l'intervenant doit lui-même entrer dans la communauté conjonctive et apprendre les significations de l'ensemble culturel dans lequel il intervient, de sorte qu'il devient de moins en moins étranger. Le mouvement de passage du sens « objectif » au sens « documentaire » se produit donc au sein du dispositif d'intervention. Qu'est-ce qui différencie alors ces sens dans la perspective de la recherche ?

La recherche qualitative nécessite deux types de démarches selon Mannheim, qu'il désigne par « immanente » et « externe ». La démarche « immanente » consiste à reconstituer de l'intérieur, dans le sens donné par les acteurs, les « construits » comme faisant partie d'un ensemble de significations dont la cohérence permet de donner du sens aux situations locales vécues par les acteurs de l'organisation et qui s'appuie sur des représentations collectives, que Mannheim appelle, d'après Dilthey la « vision du monde » (*Weltanschauung*)⁴¹⁴. La démarche « externe » vise, elle, à reconstituer cette logique d'ensemble à partir d'un point de vue étranger aux acteurs eux-mêmes, qui met en perspective leur propres catégories de compréhension, et vise à en expliquer la genèse (les conditions de possibilité). Cette démarche peut éventuellement être menée avec les acteurs, mais cela signifie en fait qu'ils deviennent eux-mêmes chercheurs et acquièrent une identité extérieure à leur propre organisation dont il ne partagent plus suffisamment la compréhension interne pour continuer à y travailler (conversion).

Le deuxième statut pris par le dispositif d'intervention est celui d'objet de la recherche par lequel il prend dans son ensemble un statut « documentaire » qui suppose une mise à distance des éléments de sens « idéologiques » parce qu'internes à l'organisation. Celle-ci se fait ici à partir de la perspective de recherche sur la dynamique des processus de transmission tels qu'ils se jouent dans une organisation singulière et celle des savoirs qui sont mobilisés dans le nouveau cadre interprétatif. Cette perspective est délimitée, en l'occurrence il s'agit d'interpréter et d'expliquer les processus de

⁴¹⁴ Comme le propose Corsten, cette notion s'applique à des niveaux différents du social (groupe, organisation,...) et pas seulement au niveau d'une époque entière ou d'une culture.

transmission à partir de la prise en compte du rapport à la nature des connaissances qui y sont impliquées. Cette perspective, à partir du cadre de pensée qu'elle institue, vise à produire un écart permettant l'interprétation des matériaux recueillis qui redouble l'écart produit dans le dispositif d'intervention pour permettre l'émergence du sens avec les acteurs. Le statut de l'intervention passe de contenant à contenu, repris dans un nouveau contenant donné par la perspective de recherche qui permet de « faire signifier » autrement ce qui s'y est joué. Pour autant il ne peut s'agir d'une rupture totale avec la recherche de sens engagée avec les acteurs dans l'intervention au sein de l'espace d'expérience conjonctif commun que nous avons dessiné et qui a servi de cadre à ce que nous y avons vécu, compris, dénié, inventé... Si ce cadre permet de resituer les démarches qualitatives en sciences sociales, elle ne spécifie pas encore celle de la clinique. Celle-ci appuie la continuité et l'implication dans l'espace conjonctif partagé avec les acteurs. Mais elle suppose un travail de distanciation qui ne coupe pas cependant le chercheur de ce qu'il absorbe sur le terrain avec les acteurs, elle lui permet de le retravailler en intériorité. Ce travail s'effectue par un double travail de pensée tel que le décrit Bion, à savoir une production réciproque de la pensée et de l'appareil à penser les pensées. Je décris ici le travail de distanciation et reprise que j'ai mené à partir de mes différents niveaux d'implication.

Un lien identificatoire puissant et ambivalent

Le premier contact avec EDF se fait un soir de 2006, par un appel téléphonique du directeur de cabinet de la Division Thermique d'EDF, qui me propose, via une ancienne camarade de DESS, de participer à l'animation d'un dispositif en grand groupe. J'y vois l'occasion d'acquérir une expérience nouvelle dans un type de dispositif qui certes m'effraie mais qui m'attire fortement par une résonance très personnelle. Les mots utilisés me rappellent immédiatement mon grand-père paternel disparu cinq ans plus tôt. Pour moi EDF c'est lui. Il y a fait sa carrière, commencée peu après la guerre, en 1948, à la centrale de Saint Denis, puis à Chalons-sur-Saône, comme ingénieur de production, et comme directeur dans d'autres centrales ou groupes de centrales. Il a défendu le nucléaire en tant que directeur de la communication⁴¹⁵ et a été directeur de cabinet du président d'EDF de l'époque, Marcel Boiteux. Il prend sa retraite à 55 ans, c'est-à-dire très tôt par rapport aux ambitions qu'il pouvait encore avoir, pour s'occuper de sa famille et « faire autre chose que travailler ». C'est pour moi une figure identificatoire forte, quelqu'un avec qui j'aimais beaucoup discuter, mais qui ne parlait qu'assez peu de sa vie professionnelle. Dans l'écrit de réflexions qu'il avait rédigé, sa méditation d'homme d'action passant à la réflexion commençait par le constat qu'il ne restait aujourd'hui quasiment rien de tout ce à quoi il avait consacré son action : les centrales qu'il avait connues, construites ou dirigées

⁴¹⁵ J'ai trouvé dans sa bibliothèque un livre de René Barjavel, opposant au nucléaire qu'il avait rencontré à l'occasion d'un débat, dédié ainsi à mon grand-père : « A Maurice Faure, très convaincant mais qui ne m'a pas convaincu ».

ayant fini par être démontées⁴¹⁶. C'est en quelque sorte sous sa protection et à sa rencontre que j'avancerai dans cette expérience qui au départ semble me dépasser largement au niveau professionnel, et qui a beaucoup contribué à mon apprentissage du métier d'intervenant. Je me sens familier de cet univers sans en avoir beaucoup entendu parlé. Au moment de cet appel, des sentiments très ambivalents m'envahissent par rapport à cette entreprise qu'il a incarnée à mes yeux, à laquelle il a « consacré sa vie » professionnelle comme on dit, parce que j'ai aussi pleinement à l'esprit qu'il est mort d'un cancer de la plèvre contracté professionnellement, dû à des poussières d'amiante inhalées très certainement dans la première partie de sa carrière, voire dès ses débuts, dans des centrales qui n'avaient pas été entretenues pendant la guerre. C'est ce qui m'assure sans discussion possible qu'EDF me doit quelque chose (je perçois un effet de cette disposition dans le fait que je n'aurai aucun scrupule à envoyer des factures à cinq chiffres tout au long de ces quatre années...). Ce lien et cette mémoire ont donc joué un rôle diffus mais déterminant, constant, dans ma rencontre avec cette entreprise au cours de cette intervention. Par mon admiration et mon enthousiasme pour l'objet technique que sont les centrales et par les questions qui me poussent vers ce projet et l'espace qu'il offre à ma curiosité : que reste-t-il aujourd'hui de l'entreprise qu'il a connue ? Qu'est-elle devenue ? Quel directeur pouvait-il être ? Y avait-il un rapport entre sa manière d'être et de penser et la culture de l'entreprise, dans un certain esprit de dialogue, de discussion ? J'identifie ainsi la recherche de sens qui sous-tend mon implication dans cette intervention. Cette identification me situe aussi du côté des cadres de la centrale, j'ai une proximité socio-culturelle plus grande avec les cadres et les ingénieurs, sans partager leur culture scientifique et technique. Pour autant, je constate rapidement que la parole des techniciens et des ouvriers me « parle » plus, je la trouve moins formatée, plus subjective, donc ouvrant plus directement au rapport à l'activité comme à la culture du terrain qui s'y donne à entendre.

Un projet de recherche « en réserve »

La reprise des éléments écrits, dans mes notes ou journaux, m'indique que le début de l'intervention n'est pas le redémarrage d'un projet de recherche qui s'était entretemps recentré, faute de terrain, sur l'histoire de la psychosociologie et la production de connaissance dans l'intervention. Le premier projet en 2006 ne concerne pas la question de l'intégration et n'aura pas forcément de suite. Le fait d'être rappelés pour l'accompagnement des Rencontres consacrées à l'intégration des nouveaux recrutés ouvre une perspective temporelle plus longue, mais jamais acquise non plus. Pourtant le

⁴¹⁶ Les apparences dans ce domaine sont trompeuses : la centrale actuelle de Porcheville n'est pas celle où il avait travaillé mais une autre construite à côté, dite à l'époque Porcheville 2, et il n'y a plus trace de la première. Le bâtiment de bureaux où je viendrai pour les réunions est construit sur le site de la centrale de Saint-Denis où il avait fait ses débuts en 1948.

projet de recherche donne un sens particulier à mon écoute de ce qui prend forme sur le terrain, dès les entretiens, que j'enregistre à toutes fins utiles.

Les premiers entretiens me plongent au cœur de mon questionnement sur les liens entre apprentissage et organisation, et le rôle joué par le groupe dans ce qui prend la forme d'une intégration réussie ou au contraire qui échoue. Mais il me faut du temps pour me décider à faire de cette intervention mon terrain de recherche. Le rôle d'intervenant prévaut, je me mets au service des nombreux questionnements qui émergent et forment rapidement un ensemble complexe, dans lequel il faut s'orienter et trancher pour organiser l'événement en temps et en heure. L'analyse commune avec les internes me confronte aux cadres de pensée en place qu'il m'est difficile de mettre en perspective parce que je n'ai pas de cadre théorique suffisamment construit. Mon projet, comme mon inscription dans le laboratoire de l'Université restent donc « en réserve », je m'immerge dans l'intervention, en me consacrant à la mise en forme des questionnements et de la recherche de sens qui se construit, à partir des cadres de pensée du groupe avec lequel nous travaillons. Ce cadre théorique met longtemps à se construire et il ne prendra sa forme pour une relecture du matériel issu de l'intervention qu'après la fin de celle-ci.

La transmission ne devient elle-même un thème central qu'en juin 2008, au moment où nous sommes assurés qu'il y aura bien une suite aux premières Rencontres. En décembre 2008, je prends, avec ma directrice de thèse, la décision de faire de cette intervention mon terrain de recherche, c'est-à-dire après les entretiens de préparation des deuxième Rencontres. A partir de ce moment-là je serai dans une perspective de recueil de matériel pour un projet de recherche que je tiens cependant séparé de l'intervention. Le projet de recherche constitue un point d'appui pour faire face à la complexité de l'intervention, me ménager un lieu de pensée et aussi une perspective qui me permet de reprendre les difficultés rencontrées, de leur donner un sens. Je le tiens « en réserve » aux différents sens du terme, il est une base de repli en même temps qu'un lieu où viennent se déposer et se réfléchir les éléments et les événements de la préparation des Rencontres. Les deux espaces doivent rester cependant officiellement séparés, trop d'incertitudes pèsent sur l'un et l'autre aspects de cette recherche-action. Mon cadre de pensée se construit autour de mon inscription au sein de plusieurs communautés conjonctives qui me permettent de tenir ma position d'intervenant et d'entretenir la dialectique entre intervention et recherche.

Je continue de me former à l'intervention psychosociologique sur d'autres chantiers et à la clinique groupale avec mes collègues de travail du Centre ESTA, et je participe à l'organisation du colloque organisé par le CIRFIP en réalisant avec des étudiants du master de sociologie et psychosociologie clinique un film d'entretiens avec les « fondateurs » de la psychosociologie en France, qui sera suivi en 2010 d'un film d'entretiens sur l'histoire du Laboratoire de Changement Social. Ces projets contribuent

à m'inscrire et à trouver une place dans la filiation psychosociologique, et au sein du laboratoire du changement social. C'est en passant par l'histoire que peuvent s'articuler pour moi les pratiques d'intervention et de recherche dans l'orientation clinique en science sociales. La construction d'un cadre théorique spécifique concernant une conception sociale clinique de la connaissance répond donc à plusieurs enjeux, d'une part constituer un cadre contenant pour donner du sens à ce qui se passe dans l'intervention, d'autre part, de me situer dans un courant de pensée qui à son tour peut contenir mon projet et mon inscription socio-professionnelle.

La constitution d'un cadre théorique

La construction du cadre théorique comprend également un enjeu de cohérence subjective, et s'appuie sur une dynamique qui dépasse à proprement parler l'élucidation des processus que je découvre dans l'intervention. La recherche d'une approche « alternative », psychique et sociale de la connaissance commence avec mon départ du cabinet de gestion des connaissances, donc peu avant l'intervention à EDF, mais se précise au contact des problématiques qui émergent en écoutant les jeunes embauchés. Je peux reconstituer quelques moments clés. Je mène des recherches sur les liens entre phénoménologie, sociologie et psychanalyse. J'ai découvert la théorie psychanalytique de la pensée de W.R. Bion comme un premier point de passage entre pensée et connaissance « classique », puis un pas important est la découverte de Michel Henry et de sa phénoménologie de l'auto-affection, qui pense la primauté de la dimension affective sur la représentation. Je découvre Karl Mannheim par *Le problème des générations* et la sociologie de la connaissance avec Max Scheler, mais aussi la dimension économique de la connaissance, et les critiques qui se formulent au nom de la subjectivité, comme chez André Gorz, sur l'immatériel et la notion de subjectivation. C'est à ce moment que je formule le projet d'une « théorie psychosociologique de la connaissance ». Je fais le lien entre Michel Henry et la psychodynamique du travail de Christophe Dejours, qui reprend son concept de « corpspropriation ». Je ne prends connaissance du texte de Karl Mannheim sur la connaissance conjonctive qu'au moment du lancement de la dernière édition des Rencontres, mais je n'en fais pas tout de suite ce que j'ai nommé la « plateforme » d'une théorie sociale clinique de la connaissance faisant le lien entre phénoménologie, psychanalyse et sociologie. Ce n'est qu'après la fin de l'intervention, en novembre 2010, que prend forme le cadre théorique. La découverte du travail de Karl Mannheim m'amène de nouveau à un travail historique, pendant les étés 2012 et 2013 que je passe en partie à Berlin, où je cherche à valider mon intuition selon laquelle sa conception de la connaissance est influencée par la psychanalyse. A travers mon identification à cette figure intellectuelle, dont une des caractéristiques biographiques est d'avoir été obligé de changer de monde culturel par deux fois, je fais moi-même le passage de frontières entre les disciplines et les sphères

culturelles – entre France et Allemagne. Je découvre avec lui un sociologue clinicien avant la lettre qui étaye ma propre transition et contribue à mes yeux à construire la légitimité symbolique et scientifique du courant clinique en sciences sociales. Il m'autorise par là à ouvrir à nouveaux frais le chantier de l'intervention et à analyser le matériau accumulé, qui a pu entretemps « refroidir ».

Le travail de la distanciation

La distanciation par rapport à l'implication dans l'intervention m'apparaît rétrospectivement comme une condition nécessaire du passage au travail de recherche dans le cadre institutionnel universitaire. Mais il ne se fait pas seulement par la construction théorique. En mars 2009, quand je présente mon projet de recherche au séminaire des doctorants, je relie recherche de scientificité avec la possibilité de montrer l'efficacité du dispositif d'intervention, m'inquiétant dès lors de ne pas pouvoir rassembler suffisamment d'éléments dans le dispositif tel qu'il se déroule. J'y vois l'indice d'un engagement qui reste très lié à l'action, qui limite la perspective de recherche. Mon implication dans le dispositif va se compliquer avec le départ du chef de cabinet à la veille de la troisième édition. Pendant plusieurs mois, je note avoir l'impression de porter seul le dispositif, et comme me le fait remarquer mon collègue Eric Doazan, je prends la place d'un chef de projet plus que d'un intervenant externe. Cela correspond également à une inflexion du dispositif par la commande du directeur général adjoint, qui pousse le thème de la performance et détourne par là le sens du dispositif. La critique de cette évolution portée par plusieurs membres du groupe animation me permet de reprendre de la distance, tout comme l'appropriation de la démarche par la nouvelle chef de cabinet. C'est elle qui nous permet avec ma collègue Clarisse Lecomte de formuler une analyse de l'ensemble de l'intervention à présenter au comité de direction en novembre 2010, où un certain nombre de réflexions élaborées dans la perspective de mon projet de recherche sur les changements des conditions de la transmission peuvent être formulées. Cette présentation marque néanmoins la fin de l'aventure⁴¹⁷.

Entretemps, le directeur général a été remercié et le directeur général adjoint promu à sa place dans le cadre de la vague de nominations qui suivent l'arrivée de Henri Proglia à la tête de l'entreprise. Cette fin prend un goût particulier dans la mesure où nous sentons que le moment de l'expression des jeunes est refermé au profit d'un recentrage sur le management, qui fait écho à un resserrement social et politique plus large, marquant un retour à l'ordre et à l'autorité. La violence de l'éviction du directeur général me révèle les enjeux de pouvoir que j'avais pressentis sans m'en approcher autrement que lors de rencontres ponctuelles avec le comité de direction ; je prends conscience de l'exception qu'a représenté le dispositif que nous avons conduit, son « utopie » face aux enjeux de

⁴¹⁷ Ceci n'empêche pas que nous soyons rappelés pour notre « expertise » par certains membres du groupe animation l'année suivante pour aider ponctuellement un chantier sur le tutorat.

l'organisation. Mais l'effet de distanciation à lieu curieusement un an plus tard, pendant des vacances en Grèce en 2011, au contact de la vision du monde « agonistique » qui décorent le Parthénon. Je relis ce qui s'est joué autour du thème de la performance comme une lutte de pouvoir entre les deux directeurs, et du fait que le dispositif des Rencontres se situait à sa manière dans une lutte de pouvoir et d'influence qui s'est exercée sur les jeunes embauchés et dans laquelle j'ai été pris. Cette effet d'après-coup qui objective ma place d'intervenant dans la dimension du pouvoir me relance dans la réalisation de mon projet de recherche et fait apparaître la nécessité de construire une perspective décalée de l'intention initiale de l'intervention en même temps que s'ouvre la perspective sur les jeux de pouvoir dans la transmission.

2. Les bases méthodologiques de l'analyse sociale clinique des matériaux

Il s'agit maintenant de définir les principes de l'analyse du matériel issu des Rencontres dans une démarche méthodologique clinique adaptée à l'objet des processus de transmission. La lecture sociale clinique est une démarche d'interprétation qui vise la reconstitution explicitée de processus socio-psychiques qui permettent d'en donner une compréhension en rendant compte d'une cohérence qui n'apparaît pas toujours directement aux sujets eux-mêmes. Les points d'accès que nous présentons ici sont les investissements subjectifs, la dialectique entre rapport et relation sociale, la dimension du pouvoir, la conflictualité sociale et la crise qui manifestent les enjeux du sens et l'évolution de leur structurations collectives dans une institution. Au-delà de ces dimensions classiques de l'analyse sociale clinique, je propose une autre méthode d'accès aux processus socio-psychiques par la reconstitution d'un « espace d'expérience collectif », où peut apparaître ce qui constitue le corps subjectif collectif comme condition des processus de transmission.

L'investissement subjectif à l'articulation du psychique et du social

L'analyse clinique se fonde sur une appréhension du sujet complexe, dans la dimension vivante et affectée de son implication sociale, qui concerne le sujet de l'enquête aussi bien que le chercheur, et c'est cette réciprocité qui forme la première condition de la recherche clinique.

Si l'on revient sur la sphère du « comprendre » qui précède l'interprétation, Mannheim y distingue encore entre « prendre connaissance en faisant l'expérience » (*Erfahren*) comme modalité du comprendre qui se rapporte au contact immédiat, à la « contagion » psychique de l'autre en tant que « psyché étrangère » (*Fremdpsyche*), et « saisir la signification » (*erfassen*) où se comprennent les significations que le « sujet collectif » a déposées (le sens objectif cité ci-dessus) dans la situation ou

l'objet. Ces deux modalités sont caractéristiques de l'expérience conjonctive⁴¹⁸, la première porte sur le caractère d'existence (*Existenz*), l'autre sur la « signifiante » (*Bedeutsamkeit*), qui sont « dans la vie vivante » et se retrouvent l'une dans l'autre. Or, on peut noter que l'expérience du contact psychique est la seule qui met directement aux prises avec l'altérité alors que le niveau des significations relève du même, du partagé, à moins de faire l'expérience de l'incompréhension qui rappelle leur caractère construit. Mannheim développe la question du sens, qui se déploie dans les dimensions présentées jusqu'à la recherche, mais il ne dit rien sur une saisie méthodologique du contact psychique⁴¹⁹, bien que celui-ci soit toujours ce qui en dernière instance nous rattache à un espace d'expérience et nous distingue, comme l'affirme Michel Henry pour qui l'auto-affection est un principe de singularisation qui institue la subjectivité. C'est cette dimension qui est explorée par la clinique, en particulier par la psychanalyse, et qui permet de considérer que les significations sociales ont toujours une face psychique qui se définit par le besoin existentiel du sujet de se situer parmi les autres psychés. Ces apports permettent de définir un « comprendre » psychique pré-réflexif et même inconscient des situations sociales, qui peut faire l'objet d'une réflexivité particulière centrée sur le mode associatif des significations en relation avec l'inconscient, partagée avec le sujet dans des dispositifs spécifiques. Elle peut aussi constituer une mise en perspective ouvrant sur une dimension de l'interprétation de la face psychique des significations sociales.

C'est une telle lecture des éléments issus du dispositif que je cherche à reconstituer dans cette recherche, qui prend pour objet le sens donné aux événements et aux situations par les acteurs tels qu'ils transparaissent dans les moments du dispositif où ils sont amenés à se mettre en recherche et à faire émerger le sens de leur situation, à connaître leur environnement en s'y situant « existentiellement ». Je cherche à chaque fois à me mettre à l'écoute de la connaissance qui se crée dans le contexte du dispositif, y compris dans ses interstices, en la prenant dans son sens conjonctif, c'est-à-dire en tant qu'elle condense une dimension « a-théorique » ou tacite qui se crée par l'affection du sujet, et qu'elle s'explique en se symbolisant comme représentation⁴²⁰. L'apport spécifique de la clinique en sciences sociales est donc bien de réintégrer la dimension psychique parce que « quel que soit l'objet dont il parle, le sujet parle de lui-même »⁴²¹. Il ne s'agit pas pour autant de « psychologiser » les représentations, c'est-à-dire de les renvoyer uniquement à la scène subjective

⁴¹⁸ Mannheim les distingue de la « saisie conceptuelle », qui se rapporte à des significations « supra-conjonctives », c'est-à-dire des concepts ou des notions qui dépassent les frontières de la communauté conjonctive et s'étendent à l'ensemble d'une culture ou de la civilisation par leur universalité (concepts philosophiques, énoncés des sciences de la nature, mathématiques).

⁴¹⁹ Comme nous l'avons vu, cet intérêt se développera à partir de 1930, pour comprendre la montée du nazisme, et restera présent dans son effort théoriques pour penser une « planification démocratique ».

⁴²⁰ Je reprends la définition qu'en donne Mannheim quand il dit qu'une représentation collective est un « se rapporter à » (*Sichbeziehen*) des « choses » (*seiende Dinge*) (Mannheim, 1980, p.232).

⁴²¹ Je reprends ici l'apport méthodologique de Giust-Desprairies sur l'entretien centré sur les investissements (article cité).

comme si le psychisme était indépendant du social. Je rejoins ici la compréhension de la représentation telle qu'elle est conçue dans la psychologie sociale clinique par Giust-Desprairies qui distingue « deux faces aux représentations. L'une de nature subjective et psychique, l'autre de nature sociale » (Giust-Desprairies, 1989). Je souhaite cependant déployer cette approche de la représentation dans deux directions qui y sont incluses implicitement. D'une part, on peut comprendre dans cette perspective toutes les « productions culturelles » que sont les conduites, les discours ou toute autre expression des sujets en situation sociale, et y retrouver ces deux faces, puisque chaque « production culturelle » concerne aussi bien la scène sociale explicite et objectivée que les résonances affectives qui peuvent relever de l'intra-psychique. L'investissement psychique des « objets » sociaux qui peut se lire dans les conduites comme dans les représentations, est le trait d'union entre ces deux aspects sociaux et psychiques, qui sont présents dans la création des connaissances. D'autre part, il me semble que la distinction entre psychique et social peut être elle-même redoublée puisque le psychisme lui-même, comme cadre de pensée qui donne sa configuration à la manière dont le sujet est affecté, résulte aussi d'une imprégnation sociale. Le social est donné deux fois : dans la réalité sociale telle qu'elle affecte le sujet et y laisse son empreinte dans son psychisme (ce qu'on peut nommer du côté du social comme « habitus », le social intériorisé, ou du côté psychique : appareil à penser les pensées, ou au croisement des deux : imaginaire, cadre de pensée, système socio-mental). La distinction porte donc plus sur le social tel qu'il apparaît comme nouveauté ou répétition à penser et à subjectiver, et le social tel qu'il permet de penser ou de subjectiver les situations⁴²². C'est donc parce que l'affection et le cadre de pensée qui la configurent précèdent la représentation ou la conduite qui les actualise, que celles-ci peuvent être considérées méthodologiquement comme un accès double à la réalité sociale. D'une part en tant qu'elle affecte le sujet, d'autre part, en tant qu'elle imprègne et configure la subjectivité de celui-ci à travers son parcours. Suivre le fil des investissements des sujets en tant que tension de la subjectivité qui tente d'organiser la réalité, y construire du sens, permet d'explorer le rapport entretenu par le sujet à lui-même et à son environnement, et par là d'articuler les différents registres de la connaissance que je cherche à reconstituer.

L'interprétation peut à partir de là « circuler » de part et d'autre des limites couramment admises qui séparent strictement « intériorité » et « extériorité », dont seule cette dernière serait la garantie de l'objectivité selon les approches qui privilégient la rationalité du sens commun des représentations explicites. Au contraire, l'approche clinique de la connaissance suppose la réversibilité entre social intériorisé et subjectivité socialisée⁴²³. C'est ainsi qu'on peut avoir accès aux modalités de l'inscription

⁴²² A différents niveaux, le social n'apparaît jamais en dehors du psychisme, ou comme indépendant de celui-ci. On peut donc remplacer dans le passage ci-dessus social par « socio-psychique ». Voir ci-dessus, la dimension psychique des structures sociales telle qu'elle est pensée par Durkheim ou Mannheim à sa suite.

⁴²³ « Ainsi, si les groupes, les organisations, les communautés sociales ont une existence en dehors et indépendamment des sujets et s'imposent à eux comme un « donné » social déjà là, ils correspondent aussi à des

du sujet social dans l'organisation et aux processus dans lesquels il est immergé et auxquels il contribue dans l'activité de connaître. C'est l'ensemble de ce mouvement qui m'intéresse en tant que négociation du sujet avec la réalité, où se croisent les différentes significations sociales disponibles, les aspirations du sujet à occuper une place dans un groupe social et où peuvent apparaître des conflits (Barus-Michel, Desprairies, Ridel, 1996, p.286). Dans la perspective d'une analyse clinique il s'agit de comprendre comment s'articulent les éléments d'une expérience comprise comme psycho-sociale, c'est-à-dire identifiant les retentissements psychiques de l'insertion dans un milieu social spécifique, celui d'une organisation de production industrielle qui est elle-même une construction historique, technique et culturelle. Il s'agit donc de définir les coordonnées de cette rencontre, afin d'identifier les processus de transmission.

La parole des nouveaux est considérée comme témoignant d'un chemin de subjectivation dans un parcours de socialisation. Ce qu'on peut chercher à travers les entretiens et les réunions, c'est donc d'une part quel est le cadre de socialisation proposé, la manière dont il est pensé explicitement et implicitement, et quel imaginaire et quels fantasmes il mobilise du côté du groupe qui intègre et socialise d'après ce qui est institué et dont il se porte garant. Et d'autre part quels sont les chemins de subjectivation qui se dessinent chez les jeunes embauchés, quels sont les éléments de la socialisation traités consciemment ou inconsciemment comme des épreuves qui créent à la fois un ajustement à l'environnement et confère un trait spécifique interne de leur subjectivité. Dans le sens de la conception psycho-sociale clinique d'une construction psychique et sociale des sujets, l'expression sur les conditions de l'accueil et le moment de l'intégration permet d'accéder à la fois à la subjectivité des jeunes et à la réalité qu'ils rencontrent. Ainsi, à travers ce que disent les jeunes embauchés, on peut voir le corps social réagir à leur arrivée et témoigner de la rencontre qui a lieu. L'arrivée des jeunes est un « analyseur » des structures internes, des cadres psycho-sociaux du groupe social et de l'institution dans laquelle il s'inscrit.

Rapport social institué et relation intersubjective instituante

Dans une méthodologie qualitative, le statut donné à l'expression des prises de parole et des conduites, qui constitue la matière de la recherche, doit pouvoir être mis en relation avec les conditions dans lesquelles les personnes sont sollicitées. Les conditions de l'intervention sont donc à prendre en compte pour en décrire les caractéristiques dans ses effets sur l'intersubjectivité. Les situations de l'intervention où du matériel a pu être recueilli sont des situations d'entretiens ou de

réalités internes, puisque constitués des différents niveaux d'expérience des personnes qui en font partie (de leurs désirs, fantasmes, affects, activité de symbolisation et de représentation). Autrement dit ils sont à la fois des objets de pensée et la pensée qu'ils ont d'eux-mêmes. Deux ordres de réalité qui ne sont pas séparés, mais interagissent, et qu'il importe de ne pas confondre ». (Lévy, 2010, p.25).

groupe que l'on peut envisager sous l'angle de la dimension intersubjective, c'est-à-dire permettant une prise de connaissance et d'échange direct de sujet à sujet⁴²⁴. Considéré dans une perspective psycho-sociale, l'intersubjectivité est l'occasion de l'actualisation de rapports sociaux dans une relation sociale, ceux-ci peuvent être définis de différentes manières, par rapport aux formes de capital d'après la théorie de Bourdieu par exemple, mais ils peuvent prendre pour objet toutes les différences considérées comme significatives dans une culture ou une société, de l'appartenance à un groupe social (âge, sexe, profession, origine géographique etc.). Les rapports sociaux précèdent le sujet et fixent des statuts, des fonctions et des rôles par lesquels les individus sont positionnés *a priori* les uns par rapport aux autres et hiérarchisés. Ces rapports sont à l'origine de toutes les classifications possibles qui permettent à deux individus de se situer l'un par rapport à l'autre. Ces deux dimensions sont constitutives du pouvoir qui peut s'exercer concrètement dans la relation : celui de pouvoir déterminer l'action de l'autre, et celui de lui conférer une place dans un groupe (ou en dehors). Les rapports sociaux confèrent des caractéristiques sociales au sujet qui sont susceptibles d'une interprétation généralement réciproque, et donc d'une anticipation des « attentes de rôles » analysées par la sociologie de l'interaction. Ils comportent un grand nombre de caractéristiques qui sont sélectionnées dans la rencontre par les interactants et sont l'objet de « négociations » quel que soit le rapport de pouvoir et son degré de contrainte. L'approche psychosociale clinique définit la rencontre comme une entrée en relation et non seulement comme une interaction, parce qu'elle prend en compte la mise en jeu de processus psychiques, indissociables du jeu des caractéristiques sociales. La notion de transfert, qui désigne un flux d'affect de caractère projectif issu de l'expérience antérieure du sujet peut être envisagé dans sa nature sociale aussi bien qu'intra-psychique, il peut renvoyer aux positions sociales intériorisées à partir des rapports sociaux, et pas seulement, comme dans le cadre psychanalytique, aux figures d'identification primaire selon la psychanalyse. L'analyse de la honte par V. de Gaulejac est un effet psychique intériorisé de la hiérarchie des rapports sociaux (Gauléjac, 1996). La relation témoigne d'une actualisation singulière des rapports sociaux dans l'intersubjectivité, où ceux-ci peuvent se rejouer, mais elle est aussi le lieu et le moment d'un écart possible, où chacun peut jouer d'un registre ou d'un autre, s'écarter plus ou moins de l'identification sociale requise, suivant les situations et ce qui s'y déroule. C'est la dimension d'adresse à l'autre qui caractérise l'entrée en relation, où l'on est « contraint d'investir », d'entrer dans l'espace d'expérience conjonctif et sa modalité intersubjective de co-présence de sujet à sujet. Cette rencontre qui met en marche un investissement lisible dans la réciprocité du transfert et sa dynamique propre (il faut rappeler que le

⁴²⁴ Seules les situations de plénière des rencontres ne permettaient pas une réciprocité de perception et d'interaction, en tout cas pour les personnes qui ne prenaient pas la parole face au grand groupe ou aux intervenants situés « sur la scène ». Nous avons aussi utilisé pour certaines séquences un fractionnement en petits groupes à l'intérieur du grand groupe de manière à reconstituer la dimension intersubjective d'adresse en perception réciproque et directe. Mais nous n'avons recueilli que des traces très indirectes des échanges qui y ont eu lieu, et qui ne sont pas reprises dans le matériel intégré dans l'enquête.

transfert peut être négatif...), peut faire évoluer la manière dont les sujets de la relation se rapportent aux classifications préétablies des rapports sociaux. La construction des dispositifs dans l'intervention vise essentiellement à créer des conditions susceptibles d'encourager tel ou tel effet de la relation sur l'actualisation des rapports. Ainsi le choix de distinguer des groupes selon les générations, et de les faire se rencontrer vise à rendre possible un décalage susceptible de faire bouger les coordonnées habituelles de l'expression dans les organisations tout en gardant une imprévisibilité fondamentale sur ce que les sujets vont choisir dans ce cadre nouveau : que vont-ils en faire ? L'interprétation va porter de là sur ce qui se donne à voir des rapports sociaux et les déplacements éventuels qui peuvent se donner à voir soit à l'échelle d'une unité de temps (entretien ou réunion), soit dans la succession des rencontres au sein du dispositif.

Le rapport au pouvoir dans le dispositif, l'intervenant comme surface de projection

Il faut ajouter que c'est aussi la rencontre qui permet de caractériser le dispositif d'intervention. Je voudrais donner ici un exemple pour l'ensemble de la démarche de recherche sur l'image et l'effet du dispositif des Rencontres dans les entretiens, mais aussi sur la manière dont il donne accès à certaines dimensions de l'intégration qui intéressent directement la question de la transmission. Je réalise un entretien auprès de Gaëlle, une jeune technicienne embauchée sur un poste de contrôle des procédures de sécurité. Je suis accompagné par Christophe, un jeune ingénieur d'un centre d'ingénierie situé à Paris qui a été membre du premier panel l'année précédente et qui a intégré le groupe animation. L'entretien se termine, dans une ambiance assez détendue, je lui demande si elle voit d'autres choses à ajouter.

Gaëlle : Le seul truc, juste au début, je me suis demandé : « Pourquoi moi ? » En fait je n'ai pas compris le but de la manœuvre.

DF : Et est-ce que ce qu'on a dit avant, ça a répondu ?

Gaëlle : Oui, là j'ai compris, mais c'était vachement angoissant quoi ! Des gens que je ne connais pas qui viennent me poser un tas de questions. Pourquoi ?

DF : Qui viennent de Paris !

Gaëlle : En plus ils viennent de loin, c'est des grands, je suis toute petite moi ! Voilà, c'était...

DF : Du coup, maintenant ton impression ?

Gaëlle : Oui, je gère un peu mieux, mais qu'est-ce que vous allez faire de tout ça ?

Plus loin elle ajoute :

(...) Excusez moi, mais je me suis demandé : « Mais qu'est-ce qu'ils me veulent, qu'est-ce que j'ai fait ? » Enfin, voilà quoi ! Après il (son chef de service – DF) m'a fait suivre le mail, j'ai lu les trucs, j'ai

relu, et je ne voyais pas ce que j'avais à faire là-dedans, entre guillemets, et pourquoi moi ? (Entretien Gaëlle, 2009)

Je reprends ensuite la présentation et surtout lui explique qu'elle n'a pas été visée, que c'est en grande partie un hasard si « ça tombe sur elle ». On voit que les craintes persistent et s'expriment malgré nos efforts conjugués. Cela nous amène à reprendre cette fois la démarche collective du panel que nous présentons dans son effet de protection pour ses membres, ce qui l'amène à formuler des éléments de contexte liés à ses craintes.

Gaëlle : Mais, je vais vous dire franchement j'ai eu pour consigne de ne rien dire ! Mais c'est vrai, je ne déconne pas ! On m'a dit : « Tu ne dis rien, tu réponds juste aux questions ! »

DF : Et bien ça va alors ! (rires).

Gaëlle : Et mon tuteur aussi, il me l'a dit. Mais après je ne sais pas, je l'ai pris à la rigolade ce qu'ils m'ont dit, mais sincèrement, je ne suis pas sûre que ce soit de la rigolade.

DF : Mais, c'est sûr que c'est toujours un peu angoissant d'avoir quelqu'un qui arrive, du niveau national !

Gaëlle : Mais c'est comme si vous étiez des extra-terrestres qui veniez, et qui veniez s'initier, qui voulaient le plus d'informations possibles et repartir quoi ! Moi, je le ressens un peu comme ça quoi. (Entretien Gaëlle, 2009)

Sur le plan du contenu, Gaëlle formule successivement différentes dimensions de la crainte qui disent le rapport social de pouvoir et d'une hiérarchie où elle occupe une position basse. Le rapport grand / petit dit l'écrasement ressenti par rapport à une structure de pouvoir très marquée. Le rapport Paris / province que j'introduis n'est pas seulement une distance géographique, mais bien symbolique. Elle ne serait tellement pas digne de l'intérêt de représentants de la grande direction parisienne que notre intérêt pour son « cas » devient suspect, et l'entretien se colore d'une accusation latente. L'entretien ayant eu lieu, elle se demande ce qui va pouvoir être fait de ce qu'elle a dit, comme si cela n'avait pas de sens, là encore, on peut penser que ce qu'elle a dit ne vaudrait rien. L'étrangeté se redit, quasiment à ma demande, sous la forme du rapt par des « extra-terrestres »... on ne saurait mieux dire la distance sociale et la crainte du dominant que produit la perception d'une inégalité des capitaux et des positions selon les oppositions qui se recourent : « bac plus 5 » / technicienne, cadre / non-cadre, Direction / Centrale, Paris / Province, mais aussi sans doute homme / femme. On peut percevoir là que le dispositif est perçu du côté du pouvoir de la Direction, ce dont je me défends maladroitement, mais elle parvient néanmoins à exprimer sa crainte, le sujet prenant le dessus pour exprimer ce qui lui importe, et peut-être ce qu'il faudrait entendre comme sa demande à travers l'évocation d'une autre scène, cette fois interne à la centrale et qui concerne son rapport à l'équipe. On comprend que c'est avant tout l'équipe qui est porteuse de la perception qu'elle nous transmet, qui n'est pas forcément la sienne. Ce qu'elle nous adresse, une fois rassurée par le déroulement même de l'entretien, c'est peut-

être l'autorisation de se faire son propre avis et de se démarquer du rapport à la direction que l'équipe lui impose. On comprend rétrospectivement qu'elle était guidée au départ par le risque de les trahir, ce qui témoignerait d'une intégration sous pression de conformité, comme l'indique le fait qu'elle ne parvient pas à prendre complètement pour de l'humour la consigne d'omerta paradoxale puisqu'il faut ne rien dire et répondre aux questions, et donc cacher quelque chose, mais sans savoir quoi. Elle marque un écart par rapport à cette injonction de suspicion, et s'en détache en partageant cette crainte avec ses interlocuteurs. Elle renverse ou rééquilibre ainsi l'alliance qu'elle était censée manifester avec le rapport au pouvoir exprimé par son équipe contre les représentants de la direction. En poussant cette hypothèse, on peut entendre la manière dont elle dit ses craintes à l'opposé de leur contenu : ne s'agirait-il pas d'une demande d'être soulagée de cette situation beaucoup plus pesante qu'elle ne peut se l'avouer ⁴²⁵ ? Il m'est cependant impossible sur le moment de percevoir ces mouvements parce que je suis plus mobilisé par la défense du dispositif et le besoin de me rassurer en la rassurant sur son inoffensivité, alors qu'elle est en train d'utiliser l'entretien pour exprimer ce qu'elle vit dans l'intégration.

A travers cette situation qui met au jour les conditions de l'entretien dans le dispositif, on peut vérifier qu'il est à la fois inscrit dans des rapports de pouvoir - c'est un projet de la direction - et qu'il se présente comme une « structure de sollicitation » comportant la possibilité d'un certain écart vis-à-vis de l'organisation par la méthodologie qu'il propose et le caractère inédit et ponctuel de l'espace dans lequel il offre aux participants de se projeter. Il se situe donc comme une zone intermédiaire, un dedans-dehors qui laisse de la place à une interprétation et à des choix de positionnement selon qu'il sera perçu plus comme un prolongement des rapports de pouvoir de l'organisation ou comme une possibilité de s'en distancier, voire d'y trouver un étayage de subjectivation.

D'un point de vue méthodologique, il s'agit donc de prendre en considération le fait que, si la structure de pouvoir que porte et manifeste le dispositif d'intervention, il ne peut s'y réduire, pas plus qu'il ne peut réduire complètement la capacité d'expression des jeunes embauchés qui s'y risquent. Il faut aussi prendre en compte qu'il est un indice des rapports au sein de l'organisation de manière plus large. La crainte de l'intrusion vécue par l'équipe montre par contre aussi que le dispositif vient toucher et affecter ceux qui n'y sont pas conviés directement, et met en évidence à la fois la réalité du contexte et des rapports sociaux, organisationnels, institutionnels qui le structurent, mais aussi la diversité des manières de se positionner de la part des jeunes embauchés. A d'autres moments en effet, l'intervieweur est pris à témoin de difficultés, c'est son extériorité qui est investie par l'interviewé. L'entretien est aussi un moyen de « faire passer un message » de manière indirecte. C'est

⁴²⁵ Une telle interprétation est à mettre en relation avec l'ensemble de l'entretien qui est marqué par sa difficulté à imposer son autorité en tant que « jeune technicienne femme » pour faire respecter des procédures de sécurité à des « anciens ouvriers hommes » qui lui font sentir qu'ils n'ont rien à apprendre d'elle.

donc cette fois le caractère protecteur du cadre de l'entretien, du respect de l'anonymat qui est choisi par le jeune embauché, contre le rapport de pouvoir et le sentiment du contrôle. Le cadre proposé offre donc une certaine marge d'interprétation qui repose sur ou permet des projections différentes et qui par là donne accès aux processus qui traversent l'organisation.

Le rapport au pouvoir est actif au niveau des travaux de groupe, en particulier pour les membres du panel qui s'y retrouvent après les entretiens individuels. J'ai souligné dans la présentation de l'intervention, que ces réunions ont été à chaque fois un moment important où les thématiques pouvaient se pondérer différemment, en prenant contact avec la situation des autres et les résonances des expériences dans leurs points communs et leurs différences. Ce questionnement commun dans la perspective d'une adresse possible à l'ensemble de la Direction et aux acteurs de l'organisation, ont permis que le groupe se constitue comme un pouvoir d'influence au sein de l'organisation. Les déceptions qui ont pu être aussi exprimées par les jeunes embauchés par rapport à l'inertie de l'organisation suite aux Rencontres sont l'indice de ce pouvoir, et un gage du caractère effectif – réel de ce qui s'y est exprimé, malgré la crainte plus ou moins vive selon les contextes de sortir de son rôle « normal ». Ainsi les manifestations des rapports de pouvoir au sein du dispositif ont constitué un fil important dans la reconstitution de l'expérience des jeunes et de leur place dans l'intégration et la transmission.

Crise et conflit au cœur des processus sociaux

Nous avons vu ci-dessus l'approche de l'interprétation de Karl Mannheim à partir de la distinction entre comprendre et interpréter. Derrière cet effort de pensée systématique, il faut reconnaître aussi un intérêt pour la compréhension du social dans sa dynamique qui est présente dès ses premiers écrits. L'espace d'expérience conjonctif est avant tout une matrice d'évolution par confrontation des perspectives et des visions du monde, c'est un bain de transformations psychique et sociale pour l'individu comme pour le groupe.

Dans un texte publié en 1940 où il commente un exposé du psychanalyste anglais Edward Glover qui cherche à comprendre les « effets de la guerre sur l'économie psychique » (titre de l'article), Mannheim donne des principes méthodologiques précis pour tenter de saisir ce phénomène. Il se démarque directement de l'approche du psychanalyste qui tente à partir d'un travail dans la cure de saisir ces effets et critique fortement la tendance à penser ces évolutions au niveau social en étendant la structure psychique individuelle à l'échelle de la société. On manquerait la spécificité sociale du phénomène de la guerre qui s'impose globalement et de l'extérieur à toute une population. Au contraire, il propose d'explorer les conflits que la guerre génère au sein de groupes sociaux existants pour comprendre les effets de transformation qui correspondent à un « mécanisme » social spécifique

distinct de ce qui se passe chez chaque individu. Ce sont ces conflits qui « stimulent la révision des valeurs, la réinterprétation des situations et l'ouverture de nouvelles voies pour d'action » (Mannheim, 1953, p.246) et ne proviennent pas des profondeurs de la psyché individuelle mais d'une action réciproque entre eux. Il propose de centrer l'enquête (non réalisée...) sur deux groupes particulièrement exposés au conflit : les pacifistes et les communistes, dont les idéaux ont « subi un choc rude », confrontés à l'inefficacité de la résistance pacifique pour les premiers, au pacte germano-soviétique pour les deuxièmes. Il dessine un programme de recherche qui vise à déterminer les modalités d'ajustement à la nouvelle situation sur le plan social et psychique⁴²⁶ en associant les apports de la « psychologie des profondeurs » et de la sociologie, et propose de créer un « modèle de recherche dynamique » qui doit étudier la dynamique des groupes réels, et la réciprocité des facteurs sociaux et psychiques en leur sein.

C'est en ce sens que nous pouvons étudier l'organisation qui accueille des jeunes embauchés dans une situation de transition démographique et industrielle, qui certes ne s'apparente pas à une guerre, mais produit des transformations fortes dans la manière dont les différents acteurs peuvent se situer dans leur relation aux autres. Il s'agit bien d'une situation de crise, qui met à l'épreuve les représentations et cadres de pensée des différents groupes sociaux à l'intérieur de l'organisation, et dont il s'agit de reconstituer les facteurs à travers les effets qui émergent dans le dispositif d'intervention où s'exprime la recherche d'un ajustement à travers la mise en crise du sens institué.

Or la crise constitue un objet particulier pour les sciences sociales cliniques. Elle est une forme hyperbolique de la demande, dont elle révèle la signification implicite comme demande de sens là où son défaut provoque souffrance, destruction, émergence, met le social à l'épreuve dans le déchirement de sa trame, et appelle une démarche d'élucidation et de reconstruction avec les sujets dans les institutions qui sont elles-mêmes en crise. André Lévy insiste sur le fait que la crise du sens dit la condition de la démarche clinique : le sens n'est pas préexistant ou caché mais il est bien un résultat de la démarche de questionnement et de compréhension soutenue par l'intervenant, qui n'est pas un maïeuticien mais plutôt un compagnon d'exploration ou un « agent de liaison ». En ce sens, la crise devient banale, universelle, coextensive de la modernité elle-même (Revault d'Allonnes, 2012). Au contraire elle devient un objet spécifique de la psychologie sociale clinique, et pour ainsi dire son laboratoire, en tant qu'« expérience » touchant les sujets d'une entité déterminée (Barus-Michel, Giust-Desprairies, & Ridel, 1996). Elle est subjectivement éprouvée et donne à lire à l'endroit de sa déconstruction, comme déséquilibre, la structure du lien social qui s'est noué au sein de cette unité

⁴²⁶ Il inclut dans l'investigation sociologique, la manière dont les individus recherchent un « nouvel ajustement », par de « nouvelles évaluations de la situation, un déplacement de notre économie libidinale, la découverte de nouveaux modes de réalisation de soi », et comment ces formes se diffusent ensuite socialement, « sont modifiées en permanence dans un processus de transformation inconsciente, et comment ensuite, elles sont codifiées et institutionnalisées ». etc.

sociale dans ses différentes dimensions, où les rapports de pouvoir comme les liens inconscients sont rendus accessibles dans la praxis qu'ils sous-tendent. La crise permet de circuler du sujet individuel au collectif en révélant les écarts dans les conceptions du monde implicites, à travers une révision des transferts et des appartenances. Il s'agit donc d'en reconstituer les différentes dimensions, qui créent une « configuration » spécifique pour l'organisation, afin de mieux comprendre sur quoi reposent les processus de transmission.

La caractérisation de l'espace d'expérience conjonctif de la centrale

Pour restituer et expliquer les processus psycho-sociaux de la transmission, j'ai souhaité d'abord restituer la manière dont la centrale apparaît aux jeunes embauchés comme l'outil de travail, l'objet de la transmission, et le mobile de l'activité de connaître qu'ils doivent déployer quand ils entrent en contact avec leur nouveau lieu de travail. Cette expérience forme la trame sur laquelle viennent se découper les processus plus spécifiques de la transmission. J'en étudie donc d'abord un aspect « statique » pour aborder ensuite leur aspect « dynamique ».

Je mobilise ici le cadre théorique qui a été développé dans la deuxième partie caractérisant la connaissance à travers la notion d'espace d'expérience conjonctif, avec les prolongements cliniques qui lui ont été donnés. La force de l'apport de Karl Mannheim consiste précisément dans l'attention à la manière d'entrer en contact avec le « nouveau », comme moment privilégié du travail de subjectivation d'un espace à la fois psychique et social, passage réciproque de l'intériorité du sujet à l'extériorité de l'environnement, par intériorisation et projection, pour fixer les limites de la réalité et s'y retrouver, ce qui correspond à son investissement de cet espace et de ses objets, choses ou personnes. Entrer en contact avec un espace conjonctif, c'est aussi intégrer, comme le souligne Mannheim, la perspective sur ces objets telle qu'elle est portée par les sujets qui sont déjà intégrés à cet espace, et en font partie parce qu'ils contribuent à le configurer dans des cadres collectifs de connaissance.

Il s'agit de donner une description ouverte aux différents déterminants de la connaissance, constitués autant par les affects que par les représentations, les images et les discours qui constituent cette expérience. J'ai trouvé une réalisation analogue à mon projet dans l'ouvrage de Pierre Sansot, *Poétique de la ville* (Sansot, 1996), préfacé par le phénoménologue Mikel Dufrenne, dont le projet commence par une remise en question de l'opposition entre sujet et objet. Il écarte une approche en termes de fonctions psychosociologiques des lieux, tout comme l'utilisation de termes déjà objectivés par une discipline, l'urbanisme en l'occurrence, pour mieux écouter la manière dont ces « unités », les lieux urbains qu'il se donne pour objet, parlent d'eux-mêmes. « Ces derniers apparaissent comme des quasi-personnes. Elles expriment, elles disent immédiatement ; les mots dont on les pare viennent en

fait, d'elles » (Sansot, 1996, p.19). Et ce qui parle, c'est l'expérience sociale et subjective qui s'est déposée dans ces lieux. C'est ainsi qu'il propose une « approche objectale », pour « aller des lieux à l'homme » (*op. cit.* p.24). Nous nous centrerons donc sur la description de cet objet-sujet qu'est un milieu de travail. Par contre, la méthode diverge. Là où il semble que le poète-chercheur de la ville s'appuie essentiellement sur l'explicitation de son expérience conjonctive propre de ces lieux, nous nous inscrivons bien dans une démarche de sciences sociales, qui s'oblige à en passer par l'autre, sa parole, ses conduites, sa recherche de sens, ici, les sujets sociaux engagés dans une expérience qui n'est pas la mienne. Je m'appuie aussi sur ma propre expérience pour autant que j'ai pu participer à l'espace d'expérience commun des personnes rencontrées, au travers des visites sur les sites à l'occasion des différentes phases de l'enquête préparatoire. Mon expérience propre est délimitée – à la fois limitée et effective – dans le cadre du dispositif, et elle est mobilisée en tant qu'outil d'exploration et d'écoute soit par analogie avec des situations que j'ai pu rencontrer ou observer dans le cadre du dispositif, dans un jeu d'éclairage réciproque, soit par différence avec ma propre expérience, qui me permet alors d'être attentif à la nouveauté de ce qui m'est présenté. Elle ne peut jamais être le dernier mot des processus étudiés.

Je m'appuierai donc en particulier sur les entretiens réalisés avec les nouveaux embauchés lors des enquêtes préparatoires des différentes éditions des Rencontres. Il ne s'agit pas ici d'établir une moyenne basée sur les perceptions les plus courantes et d'établir une typologie plus ou moins quantifiée (les échantillons ne suffiraient pas à en faire une réalité statistique), mais de reconstituer une expérience collective à travers des expressions singulières qui peuvent être plus ou moins marquées. Ainsi par exemple, une jeune ingénieure qui a déjà travaillé sur des installations pétrochimiques ne sera pas sensible de la même manière qu'un jeune embauché qui pénètre pour la première fois sur le site d'une centrale. Pourtant, cela ne veut pas dire que la première ignore les impressions du second, mais elle les a déjà intégrées, elles se sont « banalisées » par son travail de subjectivation. A l'inverse, elle sera plus sensible à la culture de l'entreprise, par comparaison avec son précédent emploi, et plus apte à la décrire que ce même jeune embauché. C'est donc plutôt ceux qui rencontrent les « problèmes », qui butent sur une question, qui permettent de saisir ce que les autres auront surmonté et qui ne sera pas abordé spontanément. Cette démarche était implicitement présente dans ma manière de conduire les entretiens, puisque, au fur et à mesure de ceux-ci, je me permettais de tester certains aspects de l'expérience abordés par d'autres, et j'essayais au contraire de suivre tel autre aspect de l'expérience collective qu'un autre interviewé était disposé à partager et qui me permettait de compléter les contours de l'expérience collective des jeunes embauchés.

Ainsi, je considère que chaque sujet permet de saisir un aspect d'un noyau d'expérience commun dont on peut reconstituer les traits à travers des expressions et des expériences différentes. Il est possible

par là d'accéder à une description objectivée des caractéristiques socio-psychiques de ce qui est proposé à l'expérience des différentes subjectivités dans la confrontation avec un environnement similaire. Les entretiens sont considérés comme une série de témoignages qui se recourent et se complètent dans leurs divergences, et qui contribuent à former les contenus de l'expérience d'une communauté conjonctive. Il ne s'agit pas de repérer seulement des représentations mais bien les affects qui sont liés et la manière dont ils se constituent en objet d'une connaissance médiée par le corps, ce qui retentit de l'objet dans l'expérience subjective et se laisse par là approcher en intériorité. Certains points des entretiens principaux ont été confrontés aux autres comptes-rendus et aux synthèses thématiques réalisées dans l'analyse avec le groupe animation. Cette approche a également une incidence sur l'écriture, puisqu'il s'agit de rendre compte d'une expérience qui résonne également pour moi sur le plan imaginaire. J'ai donc laissé apparaître des images, des analogies avec d'autres histoires mettant en scène un « vécu » qui me permettaient de mieux saisir l'expérience subjective des jeunes embauchés.

L'espace d'expérience conjonctif de la centrale est donc cet espace de rencontre avec un ensemble organisé de « construit culturel » (*kulturelles Gebilde*) au sens de Mannheim, au sein duquel le jeune embauché comme tout nouvel arrivant a vocation à « s'intégrer ». C'est un contact avec une matérialité (l'installation) imprégnée d'un ensemble de significations, et avec la communauté d'expérience qui les institue et les négocie à partir de visions du monde qui peuvent s'opposer et former des sous-ensembles au sein de la communauté. C'est une « totalité », comme la qualifie Mannheim à la suite de Weber, mais qui est foncièrement dynamique. C'est au sein de cet espace d'expérience conjonctif que se constitue le corps subjectif collectif, qui en est le noyau spécifique pour le groupe de travail.

3. Conclusion : un choix d'écriture pour l'analyse du terrain

Après avoir présenté le terrain comme comportant des signes potentiels d'une crise dans l'organisation du chassé-croisé des anciens et des jeunes recrutés, qui pose directement le problème de la transmission nécessaire à la poursuite d'une exploitation des centrales jusqu'à la fin de leur cycle de vie, j'ai présenté le choix de l'organisation de Rencontres comme un dispositif visant à exprimer des questions et des difficultés rencontrées par les jeunes dans leur intégration et dans leur apprentissage afin que les différents acteurs s'en saisissent. La méthode mise en place de co-construction du programme des Rencontres s'est fondée sur la réalisation d'une enquête permettant l'agrégation des débats de différents acteurs à partir de la parole d'un panel de jeunes embauchés. Pour mieux comprendre et soutenir l'utilisation des matériaux issus de cette intervention, j'ai souhaité remettre en perspective la dialectique historique entre intervention et recherche, qui a abouti à l'émergence

d'une épistémologie, et d'une pratique clinique de la recherche en sciences humaines et sociales pour l'étude des processus socio-psychiques animés par la recherche de sens des sujets et acteurs de l'organisation. Le travail d'intervention laisse toujours une réserve de sens qui se déploie dans les moments d'après-coup non planifiables méthodologiquement, où différentes évolutions concourent à l'émergence d'un sens non anticipé, mais qui est permis par la construction d'un cadre de recherche. C'est ce cadre d'une recherche de sens qui s'alimente alors au jeu réciproque de l'émergence de pensée et de l'appareil qui permet de les accueillir et de les expliciter dans un cadre qui relève alors de l'objectivation et de la communication.

J'ai décrit les étapes de la formation de ce cadre, en partant de mon rapport initial à l'entreprise par un lien familial ; la construction d'un cadre de recherche s'est faite peu à peu en réponse à un besoin de trouver un lieu protégé pour penser les effets multiples du champ de forces considérables qu'à constitué cette intervention dont j'ai partagé la responsabilité. Le tournant qui a permis de constituer le dispositif en objet en réintroduisant un jeu qui permette son élaboration s'est fait en plusieurs étapes, de la fin de l'intervention à la construction d'un objet de recherche contenant ce que j'avais vécu mais surtout un ensemble d'expériences vécues par les sujets de la Division et exprimées dans le dispositif.

A partir de là, cette masse d'expérience partiellement organisée pendant l'intervention peut être reprise en suivant les investissements subjectifs dans le dispositif et dans les situations de travail qui sont explicitées au sein de ses différents espaces. La vie émotionnelle qui indique le cours de ces investissements m'a affecté et imprégné au sein du groupe animation, mais aussi dans les différents entretiens et groupes de travail. J'ai été aussi le nouveau venu, le « jeune consultant » sur lequel on comptait pour ne pas trop bouleverser le dispositif prévu au départ, mais pour contribuer à bousculer les routines de l'organisation. L'observation du jeu entre les rapports sociaux établis dans l'organisation et portés par les acteurs et le destin des relations intersubjectives effectives renvoie non seulement à toutes les situations que j'ai moi-même traversées et qui se sont présentées dans leur indétermination et leur incertitude, mais aussi à tout ce qui s'est joué dans la rencontre des jeunes et des anciens et me permet d'avoir accès aux vécus réfléchis entre les uns et les autres. La question du pouvoir, et en particulier celui que je représente comme celui auquel j'ai affaire dans le dispositif, est une dimension méthodologique importante pour ne pas figer le recueil de données au seul niveau des rapports établis. Le choix de reconstituer la manière dont est vécu et perçu l'espace d'expérience conjonctif qui s'offre aux jeunes et d'analyser la crise qui se présente au fil des Rencontres me conduit à proposer une modalité d'écriture particulière émanant de la démarche clinique sous le signe du cheminement élaboratif.

La ressaisie du matériel dans le cadre de la recherche s'est effectuée par la reprise de contact en intériorité avec l'expérience traversée. C'est au fil du travail que s'est présentée à moi l'idée d'une écriture qui fasse cheminer le lecteur à travers une expérience, qui est celle des jeunes embauchés dans leur rencontre avec les anciens et la centrale, réfléchi par ma propre expérience. L'analyse et la mobilisation de concepts a accompagné l'approfondissement de cette expérience, visant à lui donner une forme communicable et accessible. C'est pourquoi je commence par la prise de contact du jeune embauché avec l'espace de la centrale et de la communauté conjonctive, en progressant vers le cœur de l'expérience qui organise la construction de la connaissance de cet espace conjonctif. Je la décris comme l'intégration progressive dans le corps subjectif collectif lié à l'activité de la centrale. Mais très vite, la constitution de cette intégration, qui seule peut garantir la transmission, est confrontée à la crise du modèle de la transmission, indiqué notamment par le sentiment de la montée des risques, et de manières différentes selon les principaux métiers. Pour le jeune recruté, cette crise forme le fond de l'expérience de la relation de transmission avec les anciens. Ils arrivent dans un contexte qu'on leur renvoie, les assimilant à des changements mal vécus. Les tensions de la relation de transmission y trouvent leur terrain et le corps subjectif collectif les motifs de sa dissociation, même si une expérience plus pleine de la transmission perdure. Ces relations nouées à l'occasion de la transmission qui en définit la scène se révèlent seulement ensuite comme redoublées par différents courants qui instrumentalisent l'arrivée des jeunes embauchés pour prendre du pouvoir, créer du changement.

Tout au long de ce parcours, j'analyse les liens entre connaissance et pensée, mettant en évidence les oppositions entre formes de connaissance sous les tensions qui se manifestent. Le dernier chapitre analyse les changements au niveau même des représentations et des pratiques de la connaissance, montrant que la connaissance en tant que telle est un objet idéologique. J'ai laissé résonner les paroles des jeunes embauchés ou des autres acteurs, resituant autant que possible leur contexte d'énonciation, et m'appuyant sur celles-ci pour faire avancer l'analyse comme un approfondissement de l'expérience de la transmission dans la centrale. Il s'agit du choix d'un développement organique de la compréhension, qui m'a paru le plus adéquat à la connaissance de cet objet.

4. Le matériel utilisé pour l'analyse

Le matériel issu de l'intervention qui constitue les sources du travail d'analyse comprend les documents suivants⁴²⁷.

LES ENTRETIENS

⁴²⁷ Les noms originaux sont remplacés par des prénoms en conservant autant que possible les connotations sociales liées aux prénoms originaux. Pour assurer l'anonymat, les sites sont nommés par des lettres, afin que le lecteur puisse établir des liens entre les unités.

Les entretiens individuels avec des membres des trois panels ont été réalisés sur les 3 années. J'ai pu les mener parfois avec un co-intervieweur interne, ils ont été enregistrés et retranscrits.

<i>Prénom (pseudo)</i>	<i>Année</i>	<i>Métier</i>	<i>Statut / niveau de qualification</i>	<i>Site</i>	<i>Durée enregistrement</i>
Benjamin	2007	conduite	opérateur, bac pro	D	1h12
Pascal	2007	maintenance	ingénieur, cadre	E	1h39
Paul	2007	maintenance	technicien, ex-apprenti	E	1h14
Jean	2007	conduite	technicien	D	1h04
Yann	2008	conduite	ingénieur, cadre	B	1h08
Estelle	2008	conduite	technicienne	B	0h52
Gaëlle	2008	sécurité	technicienne	C	1h20
Laure	2008	ingénierie	ingénieure, cadre	J	1h35
Raphaël	2009	conduite	apprenti - technicien	A	1h00
Sabrina	2009	maintenance	ingénieure, cadre	A	1h45
Isabelle	2009	maintenance	ingénieure, cadre	F	1h23
Patrick	2009	logistique	Technicien	F	1h00
Alexandre	2009	maintenance	technicien	E	1h24
Stéphane	2009	maintenance	technicien	E	1h20
Nicolas	2009	maintenance	technicien	E	0h48

Comptes-rendus d'entretiens détaillés ayant fait l'objet d'une analyse au sein du groupe animation : 16 en 2007, 17 en 2008, 30 en 2009.

LES REUNIONS DU GROUPE ANIMATION

Le matériel des réunions du groupe animation n'a pas été repris entièrement dans le cadre de ce travail. Le travail a été quasiment systématiquement documenté, sur un nombre de réunions ou de conférences téléphoniques qui peut être estimé à une dizaine pour 2007-2008, une quinzaine pour chacune des éditions 2009 et 2010.

Réunion d'analyse des entretiens, enregistrement en 2007, compte rendu 2009, 2010.

Réunion de débriefing des rencontres, enregistrement, compte-rendu 2007.

Réunion de passation entre le directeur de cabinet et sa remplaçante (2009), enregistrée.

LES REUNIONS DES PANELS

A chaque édition des Rencontres :

Les séances plénières des réunions du panel ont été enregistrées et retranscrites pour l'usage du groupe animation.

La synthèse de l'analyse présentée au panel sous format diaporama

Réunion de débriefing du panel 2007, enregistrement, présentation, compte-rendu

Réunion de présentation du dispositif 2009, du panel 2007, enregistrement, présentation, compte-rendu

Réunion de débriefing des Rencontres 2009, enregistrement, présentation, compte-rendu

AUTRES REUNIONS D'EXPLORATION

Réunions sur site (2009), 12 comptes-rendus détaillés comprenant des verbatim,

Réunion de bilan (2010), enregistrement des plénières, compte-rendu détaillé reprenant la production de dessins par les groupes sur le thème du bilan (photographies) et les tableaux de description de la performance.

Réunion métiers (2010), conduite, maintenance, métiers supports, ingénierie ; comptes-rendus détaillés reprenant les tableaux de description de la performance et la production de dessins par les groupes (photographies) sur le thème du bilan.

REUNIONS ET ENTRETIENS AVEC LES « EXPERTS »

Entretiens en 2008 enregistrement et compte rendu avec :

le responsable formation, (retranscrit)

le responsable patrimoine immatériel, (retranscrit)

le responsable ressources humaines et le responsable de la modernisation des filières métiers conduite et maintenance.

Réunion de débriefing des Rencontres 2007, avec le groupe animation, enregistrement, présentation, compte rendu.

REUNIONS AVEC LE COMITE DE DIRECTION

Présentation du programme des Rencontres 2007, enregistrée

Présentation des remontées du panel 2009, enregistrée

Présentation du programme des Rencontres 2009, compte-rendu

Réunion commande pour la dernière édition des Rencontres 2010, enregistrement, retranscription

Présentation et validation du programme des Rencontres 2010, compte-rendu.

Présentation de l'analyse des Rencontres sur trois années, présentation diaporama.

LE MATERIEL ISSU DES RENCONTRES

Les séances plénières de chaque Rencontre ont été enregistrées et retranscrites

Les saynètes jouées par les jeunes embauchés ont été filmées (2007, 2009) et retranscrites (2007)

Les ateliers ont fait l'objet de présentations préparatoires ou de dossiers, et de comptes-rendus selon les sessions

Un film retraçant l'histoire du thermique classique a été réalisé et projeté en 2009

Des photos d'ambiance ont été réalisées par un photographe pour chaque édition

Des dessins ont été réalisés en direct par un humoriste lors des éditions 2009 et 2010

AUTRES DOCUMENTS PRODUITS DANS L'INTERVENTION

Les enquêtes de satisfaction ont fait l'objet de synthèses graphiques suite aux Rencontres 2007, 2009 et 2010

Un journal présentant une synthèse des Rencontres a été réalisé pour les éditions 2007 et 2009, avec un recueil des suggestions en 2010.

Les propositions commerciales comprenaient un exposé de la situation et des objectifs de la démarche qui a pu me servir de repère rétrospectif pour saisir la conjoncture telle que nous la percevions à différents moments de l'intervention.

DOCUMENTS PERSONNELS

J'ai rédigé un journal de bord de manière irrégulière entre 2007 et 2010, qui rend compte de certains moments de l'intervention et de mes recherches ou activités menées en dehors, mais qui participent à mes questionnements.

REMARQUES SUR L'EXPLOITATION DES SOURCES

Ces documents représentent des sources différentes et hétérogènes, rassemblées sur une durée relativement longue. Dans l'analyse, je mentionne à chaque fois la source et l'année des passages cités ou repris. L'important d'un point de vue méthodologique a été pour moi de resituer autant que possible à chaque fois le contexte et les conditions de l'énonciation du discours ou de la production du document utilisé.

Partie 4 : Transmettre au cœur d'une mutation industrielle

Chapitre 1 : L'expérience de la centrale

1. La démesure de la centrale

L'expérience de toute visite d'une « installation » est d'abord visuelle. La centrale se voit de loin, les cheminées dominant le paysage, et plus on se rapproche des sites situés souvent en pleine campagne, à l'écart des zones d'habitation, plus leur masse s'impose. Il y a parfois un envers et un endroit, des parois de tôle marquées du sigle de l'entreprise sont tournées vers le point de passage, l'autoroute, la ligne de chemin de fer et derrière apparaissent les échafaudages de métal, chaudière, tuyaux... Mais c'est de l'intérieur, au double sens du terme, que se dit et se vit l'expérience de cet outil de travail particulier, au moment où l'on perd la vue d'ensemble qu'on avait de l'extérieur, et où l'on doit s'en remettre à d'autres sens. L'impression de gigantisme s'impose à tous ceux qui pénètrent à l'intérieur du site⁴²⁸. La première tâche qui s'impose est de se confronter à la « démesure » de la centrale.

« Alors mes premières impressions, c'est vrai que j'étais impressionné. Mes premiers pas dans la tranche et bien, ça en impose, il y a des conduits de partout, des matériels qui sont vraiment très techniques, et puis bon, c'est assez gigantesque quoi, c'est un peu démesuré. La roue-pelle qui est immense, le GV, le Générateur de vapeur qui fait 60 mètres de haut, comment dire, des grosses bâches, des gros échangeurs, enfin c'est surdimensionné. La turbine tout ça, le poste de commande au début, ça impose, et c'est même intimidant parce quand il faut se repérer, par exemple, il y a tellement de choses que... » (entretien Raphaël, 2009)

La redondance initiale, insiste sur l'empreinte laissée par le gigantisme de l'outil sur le nouvel arrivant. Les sens et les repères à la mesure du corps sont débordés. La taille et le caractère impressionnant de l'installation, le fait de se sentir dépassé, font craindre de perdre l'orientation, qui est la première connaissance qu'il faudra en acquérir. Il faut trouver la manière de se mettre dans un rapport pratique à ce qui va être son outil de travail, face à la démesure de ce qu'il y a à en apprendre.

« C'est imposant au départ quand on arrive là on est... enfin la grandeur c'est impressionnant, ben c'est vrai que se dire que... il va falloir bosser pour réussir (rire)... après... on a tellement vu de choses (au

⁴²⁸ Voir la description d'impressions tout à fait comparable de l'intérieur d'une centrale nucléaire par F. Osty (Osty, 2003 ; p.69-70).

cours de la formation - DF), (silence) quoi dire de plus ?... ouais, la grandeur du site l'aspect technique qui est quand même assez important » (entretien Jean, 2007).

Le jeune embauché n'est pas d'abord confronté au défi de la maîtrise purement cognitive de la connaissance technique, mais à une épreuve psychique qui engage la conscience subjective de son propre corps. Benjamin, un jeune embauché à la conduite l'exprime bien quand il compare la somme de connaissances de la documentation technique à l'immensité de la centrale :

« DF : et les classeurs (de la documentation technique), il y en a cinquante ?

Benjamin : C'est plus que ça, il y en a plein ! C'est juste à savoir, c'est pas impressionnant, il y a d'autres choses qui m'ont impressionné avant, c'est plus la taille, surtout la hauteur du système, qui est plus impressionnant que les classeurs ! J'ai eu l'habitude de me trouver devant des rayons de classeurs aux études, quand on est sur une machine, la gamme, toute la désignation de la machine se trouve dans des classeurs et c'est large comme ça ! Mais pour la centrale ça se comprend, c'est pas une machine qui fait 10 mètres, la machine elle fait 100 mètres de haut, plus de 30 mètres de large par unité, je pense que c'est logique qu'il y ait plein de classeurs... pour aiguiller chaque personne qui va travailler sur le service et sur chaque petit morceau pour avoir de meilleures connaissances sur le tronçon où on va travailler et pour nous qui allons devoir tout savoir par cœur.» (Benjamin, 2007)

La comparaison qui surgit entre l'installation réelle et son équivalent sous forme de savoir explicite dans la documentation technique montre le sens de l'acquisition de cette forme du savoir : la priorité est d'appréhender la réalité de l'installation dans sa démesure. Face à celle-ci, le nouvel apprenti indique une fonction première du savoir technique qui est de réduire l'écart entre son propre corps et celui de l'objet-centrale, pour se rassurer par rapport à un espace dans lequel il semble pouvoir se perdre. Le savoir technique rassemblé dans les classeurs va servir l'objectivation par l'analyse, dans sa fonction de découpage symbolique, de réduction de la masse du phénomène à appréhender pour que le sujet puisse le constituer en objet maîtrisable. Chaque élément de savoir acquis sur le « petit morceau » du « tronçon » où on travaille devient un caillou pour le Petit Poucet qui doit trouver son chemin...

Se déplacer et circuler dans cet outil de travail qui déborde le regard, parce qu'on est dedans, échappe au premier abord à la mesure du corps et de la pensée et fait percevoir le risque de s'y perdre...

« Oui, et bien je m'attendais un peu à ça. J'ai déjà fait un stage dans une raffinerie en Algérie. Donc tout ce qui est gros bidons et grands réservoirs et tout, ça ne me choque pas de voir ça. J'étais un peu perdue dans l'installation, ce qui était normal au début. Je n'arrivais pas à me retrouver... » (entretien Sabrina, 2009)

C'est pourtant une jeune ingénieure qui a déjà une expérience d'autres installations de grande taille et qui parle avec familiarité des « gros bidons », qui a pu être traversée par cette impression à son

arrivée. J'en ai fait moi-même l'expérience en suivant Yann, jeune ingénieur qui est arrivé depuis trois mois au poste d'adjoint du responsable du service conduite de la centrale B. Il se sent déjà suffisamment maître des lieux pour me proposer de monter sur le toit de la centrale après l'entretien. Nous prenons l'ascenseur puis un escalier à « l'altitude 47 » qui signifie que nous nous trouvons à 47 mètres du sol. Depuis le toit il me montre les différentes parties de la centrale et les environs. Je note dans mon journal de bord : « En redescendant, nous nous perdons un peu dans les passerelles et escaliers divers qui tournent autour des chaudières. Tout est assez gris, poussière de charbon. Les hauteurs sont assez vertigineuses. Je suis Yann qui avoue se perdre un peu encore dans ce dédale. » Cette impression de labyrinthe peut visiblement persister relativement longtemps et nécessite un travail d'appropriation de l'espace. Le même sentiment de ne pas trouver de repères se retrouve encore chez Benjamin qui décrit le sort malheureux d'un collègue qui s'est perdu en essayant de trouver l'équipe à laquelle il était affecté.

*« Moi j'ai la chance je commence avec F. on se connaît, on va être ensemble dans l'équipe, on n'a pas de problème on se connaît, mais X il a commencé tout seul ce week-end, il est arrivé, il s'est noyé dans la centrale, il est arrivé, malgré qu'on avait fait des petits tours, qu'on connaissait un minimum la centrale, il est arrivé, ben il s'est perdu. Honnêtement, il s'est perdu dans la centrale et il ne savait pas où il fallait aller... il a cherché à savoir, si il y a des gars qui arrivaient pour essayer de les suivre, puis à la fin, il a suivi un gars, il s'est dépêché, mais après il a réussi à encore le perdre. Il a fallu trouver un moyen de chercher, avec le bruit... il a retrouvé là où il fallait qu'il aille, et il est arrivé un peu en retard. »
(entretien Benjamin, 2007)*

La centrale devient le lieu où l'on peut se perdre, se « noyer », et nécessite de se rattacher à un passant comme à une bouée, le perdre, ne pas arriver à destination. On imagine cette fois Alice courant après le lapin pressé de Lewis Carroll. Par ces témoignages, l'espace de la centrale apparaît comme une étendue incertaine que l'on conquiert peu à peu en l'arpentant, mais aussi comme un lieu relativement désert, où les rencontres sont rares. C'est ce qui peut étonner aussi le visiteur. En dehors de certaines périodes de maintenance dites d'arrêt de tranche où un grand nombre d'agents et de prestataires sont présents en même temps sur le site, la centrale fonctionne avec peu de personnel relativement à l'espace de l'installation.

2. Le groupe constitué de la communauté

L'arrivée dans l'espace de la centrale n'est pas seulement une rencontre avec un environnement matériel mais aussi avec un environnement social. Or cette rencontre impose la même épreuve au sujet d'avoir à entrer en contact avec cette fois une communauté. Dans les entretiens, la question de

l'accueil et de l'arrivée appelle le plus souvent la réponse « ça se passe bien », qui a déjà pour vertu de rassurer les responsables de l'organisation de cet accueil, mais elle ne permet pas d'identifier l'épreuve spécifique dont il s'agit. Or, il s'agit bien de saisir la nature et l'intensité de cette épreuve, afin de savoir ce qui est surmonté, même quand le jeune embauché reçoit un « bon accueil », comme c'est le cas la plupart du temps. C'est donc vers une personne timide qu'on peut se tourner, pour qui cette épreuve apparaîtra de manière plus évidente avant d'être surmontée.

« DF : et vous parlez de timidité ?

Paul : ben là quand vous arrivez dans une grande structure comme ça où il y a quand même pas mal d'employés et tout le monde se connaît plus ou moins, et que vous arrivez comme ça en tant que stagiaire c'est assez impressionnant. Enfin j'ai trouvé au premier abord, mais bon après, la barrière a vite été brisée parce que (rire) c'est des gens comme tout le monde ! et après ça s'est très bien passé assez rapidement. » (entretien Paul, 2007)

On retrouve une similarité avec les impressions devant l'installation elle-même, les personnels semblent une masse compacte dont on ne trouve pas tout de suite l'entrée et qui renvoie le nouvel arrivant à son extériorité devant les liens déjà tissés qui les réunissent. L'impression est fugace mais marquante, parce que le moment du premier contact produit un ressenti de distance avec des gens dont il faut découvrir presque avec étonnement une fois la barrière franchie ou « brisée » que ce sont des semblables. L'appréhension qui se montre par là se retrouve dans presque tous les entretiens, et sous-tend le fait que le « ça va bien » est plutôt une réassurance pour soi que pour l'interlocuteur extérieur, qui peut signifier ce qu'on a surmonté. Cette inquiétude est aussi présente dans les expériences d'un accueil bien réglé.

« DF : est-ce qu'il y a d'autres choses sur ton arrivée ici ?

Estelle : Non, rien de particulier, ça s'est plutôt bien passé, c'est vrai qu'au début j'avais un peu peur de voir comment ça allait se dérouler, où c'est que j'allais atterrir, et puis finalement, je me suis vite aperçu que ça se passait très bien, que j'étais dans une bonne équipe, que le métier était très très intéressant puisqu'il y avait énormément de choses à faire, donc non non, rien de particulier, tout s'est très bien déroulé... tout est vraiment bien fait...

DF : tu as eu l'impression que ton arrivée était préparée ?

Estelle : Oui que tout était préparé... mon responsable... j'ai fait un entretien avec mon responsable, il m'a donné des papiers, il m'expliquait la hiérarchie de la société... non, vraiment préparé, organisé... vraiment bien fait ». (entretien Estelle, 2008)

Le satisfecit repose sur une anticipation par la communauté de la place de la nouvelle arrivante. Par contraste, on peut voir que son absence peut provoquer un sentiment de malaise.

« Alexandre : Et bien l'arrivée sur le site, c'était un petit peu compliqué pour moi, parce que c'était le 15 juillet, il y avait les congés, pas mal d'absences pour congé. Donc je ne connaissais pas vraiment les interlocuteurs.

DF : Mais c'était qui les interlocuteurs ?

Alexandre : ...A qui m'adresser quand je suis arrivé ici. Il a fallu que moi, je téléphone en amont de mon arrivée pour connaître un petit peu le processus.

DF : D'accord, parce que les personnes qui faisaient ça n'étaient pas là ?

Alexandre : C'est vrai que c'était une période de congés, donc, euh !

DF : D'accord ! Et d'autres impressions de ton arrivée, donc un petit peu compliquée parce que c'était un peu le désert, c'est ça ? (rires)

Alexandre : Oui ! Ce que je comprends bien !

DF : Et l'arrivée dans le service ?

Alexandre : Sinon ça s'est très bien passé au niveau social, c'est ça ? Sociable ? Très bien accueilli d'ailleurs, tout de suite mis à l'aise ! Les rapports humains étaient très bien. C'est ce que j'ai apprécié, par ce que c'est vrai que ce n'est pas toujours évident d'arriver dans une nouvelle entreprise, de se faire connaître. Et les gens sont vraiment eux, venus vers moi ! Donc, très bien ! » (Alexandre, 2009)

Le hasard de la date de recrutement, l'accueil s'est plutôt présenté comme un vide qui laisse l'arrivant sur le bord, qu'il peut interpréter et ressentir comme un doute sur sa place. L'accueil qui suit dans le service est l'occasion de trouver un « social sociable » et semble procurer une forme de réparation. Cet ancrage trouvé ensuite relativise son propre sentiment initial, la position qu'on peut entendre comme plutôt défensive vis-à-vis de l'extériorité que je représente témoigne du fait qu'il est maintenant de l'autre côté. L'épreuve de l'arrivée est présentée comme une difficulté non seulement, à faire connaissance, mais à se faire connaître, à entrer dans la réciprocité appelée par la rencontre. La sociabilité est d'ailleurs identifiée à l'absence de tensions liée à la reconnaissance dans le collectif et donne une idée de l'enjeu existentiel qui se joue avec le fait d'avoir une place dans le groupe.

« Gaëlle : Moi, je voulais trouver un travail qui me plaise, je ne veux pas me lever le matin en me disant : fait chier faut encore que j'aille bosser, alors que ce soit l'EDF ou que ce soit l'entreprise du coin voilà, c'est une chance, c'était EDF, c'était pas fait exprès mais c'est bien tombé.

DF : Alors, « c'est bien tombé », ça veut dire que tu as été bien accueillie ? Qu'est-ce que tu peux nous dire, là-dessus, du fait que « c'est bien tombé » ?

Gaëlle : Et bien si je compare mon accueil par rapport à la boîte précédente, ce n'est pas du tout la même chose. D'un côté j'ai été prise, on m'a foutue devant un truc en me disant : « Vas-y ! Tu te débrouilles, tu gères ! ». Alors que chez EDF ils m'ont accueillie, ils m'ont fait visiter globalement tout le

bloc usine, tous les services, j'ai été présentée. Bon après on ne retient pas, j'avoue, on voit plein de têtes mais on ne sait pas qui c'est. On ne gère pas, ce n'est pas possible, mais bon, ça vient au fur et à mesure avec le trombinoscope. Mais, c'était sympa l'intégration dans l'équipe, tout de suite, on vous met à l'aise, on vous pose deux, trois questions et puis on ne vous lâche pas toute seule dans la nature. Et puis dans le service, il y a quelque chose qui passe entre tous, ce qui fait qu'on peut s'intégrer facilement. Il y a une bonne ambiance, une ambiance bon enfant, ils sont tous très agréables, très ouverts, c'était assez simple comme j'avais tendance à être timide.

DF : Tu disais que tu étais timide mais c'est un métier où il y a beaucoup de relationnel ?

Gaëlle : On prend sur soi, c'est quand même un défi, pour moi, parce que ne pas connaître les gens et devoir aller vers eux et discuter avec eux, c'est quand même surmonter quelque chose quoi ! Ne pas se planquer derrière la porte et se demander : comment je vais faire ? Au début c'était difficile, parce que je ne les connaissais pas. Au bout de trois mois, je commence à cerner un peu les gens, à les reconnaître, savoir qui fait quoi, et qui est où, ça devient plus simple. » (entretien Gaëlle, 2008)

L'enchaînement des moments de l'entretien me semble ici significatif des enjeux du contact avec la communauté conjonctive qui se présente en trois temps : un temps d'anticipation, un temps d'accueil et un temps d'entrée dans le travail. Après l'affirmation de l'importance de ce qui fait se sentir bien au travail en lien avec le groupe, c'est une comparaison avec un accueil manqué ou insatisfaisant dans une précédente expérience qui est amenée. Cette expérience est dite comme une assignation à la fonction, reliant le sujet à son outil et à sa place fonctionnelle sans souci de lui faire une place dans le groupe. Elle crée une anticipation négative qui alimente l'anxiété de l'accueil dans la nouvelle entreprise qui, par contraste, est décrit comme pleinement satisfaisant dans l'équipe. Le « c'est bien tombé » que je reprends marque le caractère subi de la situation dans laquelle le sujet se trouve passif et exposé au bon vouloir de l'autre. L'intégration au groupe passe par les questions adressées à la nouvelle arrivante, par lesquelles elle est envisagée comme sujet ayant une place dans le groupe avant d'avoir une place dans l'organisation. L'accueil se caractérise par une visite où sont découverts ensemble et dans une continuité notable le « bloc usine » et « les services » auxquels elle est présentée. Même si la nouvelle arrivante ne peut immédiatement situer les personnes, tout comme on ne pouvait situer dès la première visite les différents organes de l'installation, cette visite est une amorce de relation qui permet au sujet de se situer tout de suite et conjointement dans le rapport au groupe et à l'outil. C'est sans doute l'objet même de la visite : faire sentir, faire passer quelque chose non seulement des relations et de l'ambiance, mais aussi de ce qui relie le groupe et l'outil, la communauté conjonctive et les objets dans son espace singulier qui sera celui du travail. Mais la relation à la communauté et l'intégration en son sein ne se jouent pas seulement au moment de l'accueil, c'est dans la relation de travail que se prolonge l'épreuve de l'entrée dans la communauté. Là où certains parlaient d'un mois pour se familiariser avec la localisation et la compréhension du

procédé de production, il lui faut trois mois pour connaître les personnes et avoir le sentiment de pouvoir entrer en interaction avec eux en ayant l'impression de les « connaître », ce qui témoigne du processus de corpspropiation du « corps social » de la centrale.

Seuls quelques-uns d'entre eux ont une familiarité préalable par leur milieu familial ou amical avec EDF et le secteur plus particulier du thermique. Les procédures de recrutement, l'ouverture des carrières et la baisse du nombre de recrutement ont fait évoluer le phénomène de reproduction familiale qu'on retrouve beaucoup dans ce type d'entreprise. Il y a peu d'« héritiers ». Pour Benjamin, il s'agit plutôt d'une connaissance par le cercle amical. Ce passage de l'entretien arrive après qu'il a évoqué ses expériences préalables à l'embauche par les stages où il a pu voir différentes manières de travailler, en particulier concernant la sécurité :

« Benjamin : (...) Mais il n'y a pas que les différents stages aussi, j'ai des connaissances d'agents EDF à la conduite, plus particulièrement, donc c'est vrai qu'en parlant avec eux, le boulot... plus après, on va pas se cacher, les avantages, plus après la possibilité d'évoluer en plan de carrière qui est pas négligeable chez EDF par rapport à des boîtes extérieures, qui ne serait pas la même.

DF : Ce sont des connaissances, des gens assez proches ?

Benjamin : Ah oui ! des amis super-proches que je vois très régulièrement, donc un peu moins depuis que je suis dans la région, forcément je suis à 300 km de chez moi presque, mais sinon c'est des bonnes connaissances en qui j'ai confiance et en leur parlant j'ai eu une vision du métier sans être dans le métier, plus les stages qu'ils me donnaient où j'étais en contact avec des agents de conduite aussi bien ronds que TE (Technicien d'Exploitation), que chefs de blocs, même chefs de quart, manger avec des grands chefs, parler avec eux, développer, prendre connaissance du métier, qui fait que rentrer chez EDF à la conduite me donnait une envie... la preuve c'est la deuxième fois que je passais les tests où j'ai été reçu donc c'était vraiment une envie personnelle de rentrer chez edf à la conduite » (Benjamin, 2007)

Les « connaissances » désignent des personnes qui l'ont familiarisé avec l'univers de travail de la conduite à EDF, même s'il s'agit de centrales nucléaires. L'enchaînement des pensées montre comment les différentes dimensions sont liées dans ce que représente le « boulot » à EDF. Du point de vue de la trajectoire sociale, l'arrivée à EDF signifie aussi une situation d'emploi, « les avantages », qui restent parfois difficiles à nommer précisément d'ailleurs, mais qui assurent surtout un emploi durable et une variété de fonctions possibles ensuite. Ces éléments qui appartiennent à l'image publique de l'entreprise, prennent une réalité différente parce qu'ils sont présentés dans le cercle d'amis proches insistant sur leur fiabilité : « de bonnes connaissances en qui j'ai confiance ». Cette insistance peut être comprise comme la marque du chemin intérieur qui doit être fait pour pouvoir se projeter dans une situation d'emploi au sein de cette entreprise attirante par ses privilèges. Le travail subjectif se fait à

propos de l'autorisation à « en être », ce qui tient un peu du rêve éveillé pour Benjamin par la possibilité de rentrer en contact avec un univers qui semble faire accéder à la fois à un métier consistant, mais aussi à un univers social auquel on n'aurait pas accès sinon puisque la description se fait comme une montée dans l'échelle sociale de la centrale, où l'on finit même par « manger avec de grands chefs ».

L'intégration est vue globalement : métier et statut d'emploi sont mélangés, et elle commence en dehors des murs de l'entreprise avec la possibilité d'avoir « une vision du métier avant d'être dans le métier », mais également une vision d'un ensemble des conditions et de la signification de l'appartenance à l'entreprise, qui se concrétisent pour Benjamin par l'expérience des stages. L'entrée dans le groupe social de la centrale se fait donc par un sas qui permet déjà un premier ajustement subjectif et l'intériorisation de certains aspects de l'espace conjonctif auxquels il faut néanmoins ajouter une touche de réalité, ce qui ne se fera qu'à l'embauche effective.

L'appartenance concrète, effective se joue avec l'intégration à la communauté de travail. Je demande à Raphaël, en tant qu'apprenti qui vient d'être embauché comme agent statutaire ce qui a changé pour lui.

« Raphaël : Ce qui a changé, ça s'est fait petit à petit. J'ai eu droit à mes outils. (rire) Donc de là, j'ai commencé à me servir de mes petits outils.

DF : C'est comment ça ?

Raphaël : Et bien c'est-à-dire que j'ai eu une dotation en fait, avec différentes clés, différents outils de chaudronnerie, du matériel pour être autonome quoi. De là, on m'a mis dans une équipe, et puis j'ai commencé à réellement travailler. Parce que quand j'étais apprenti, je donnais un coup de main quand je pouvais, j'aidais. Mais par exemple tout ce qui était au niveau sécurité et tout, il y avait des trucs que je n'avais pas le droit de faire. C'est vrai que le premier jour, ils m'ont fait monter dans la nacelle, pour aller casser du béton réfractaire, donc c'était quand même une grosse différence ! Le premier jour d'embauche, j'ai pas eu de bol, on a eu une fuite de chaudière dès le premier jour. Après ça s'est calmé. C'était intéressant, parce que quand on est apprenti on n'a pas vraiment de mission, donc là une fuite chaudière, il faut intervenir rapidement, parce qu'on est dans l'indisponibilité (de la production – DF), on est avec la tranche. Donc là, il fallait la diagnostiquer, trouver où elle était, là, c'était un peu le qui vive, on avait les grands chefs sur le dos, donc c'était comment dire, je ne trouve pas mon mot. Mais on était dans le feu de l'action, il fallait la trouver. Et c'est vrai qu'avec mon collègue, bon, lui, ça lui avait peut-être pas trop plu mais moi, ça me plaisait. » (entretien Raphaël, 2009)

L'évocation même de la réception des outils produit un plaisir qui en marque toute la satisfaction pour l'apprenti. La « dotation » a valeur d'intégration, qui se prolonge dans l'émotion liée à sa première intervention. La boîte à outils signifie pour le technicien de maintenance à la fois le passage à un

nouveau statut et une place symbolique dans l'organisation, qui lui ouvre un rôle concret. Il est considéré maintenant comme apte à réaliser des missions, à contribuer donc pleinement au travail. Il est maintenant doublement ajusté : au corps subjectif collectif comme communauté de perception, d'action et de compétences, et au corps de la centrale pour le réparer. C'est par rapport à cette dernière dimension qu'il est considéré comme autonome, capable de s'ajuster à l'objet, d'entrer dans une relation de connaissance complète ou véritable qui implique l'intervention sur et l'interaction avec l'objet. Grâce à cela, il peut éprouver et dire les ambivalences du travail : il n'a « pas eu de bol » mais « c'était intéressant », il peut ressentir la pression qui dit la responsabilité, « les grands chefs sur le dos », l'urgence : « il fallait la trouver » et le plaisir d'être dans « le feu de l'action ». Cette action l'a marqué subjectivement au point qu'il semble rejouer la recherche de la fuite dans la recherche du mot dans la narration de la scène, et dire l'identification. Le contraste avec ce qu'il dit du ressenti de son collègue, qui éprouve la pénibilité de l'intervention sans la motivation de l'entrée en fonction, est manifeste dans le sentiment de force et d'endurance qu'il éprouve, qui renvoie la prise de conscience d'une augmentation du pouvoir du corps subjectif. C'est assurément le point d'aboutissement de l'intégration dans la communauté conjonctive qui se fonde sur l'éprouvé du travail et s'étend donc loin dans l'indicible du corps.

3. Apprendre la langue

Pourtant il faut bien parler et se parler. Entrer dans une communauté suppose aussi d'en acquérir la langue. L'apprentissage des caractéristiques techniques de l'installation passe par la maîtrise d'un vocabulaire spécifique. Si j'ai montré que cette problématique est présente dans l'appréhension de l'installation comme outil de travail, la question du langage apparaît unanimement parmi les nouveaux embauchés comme un obstacle à s'intégrer dans les échanges de la communauté, avec la confrontation aux « trigrammes », manière spécifique de réduire les expressions techniques ou administratives à leur initiales utilisés comme acronymes, particulièrement répandue dans l'entreprise. Yann entame la prise de note dans un calepin même s'il l'abandonne assez vite.

« DF : Et le calepin servait essentiellement aux trigrammes, ou à d'autres choses ?

Yann : Non, à d'autres choses, parce qu'il n'y a pas que les trigrammes en fait ! J'ai l'impression qu'en arrivant à EDF, tout est abrégé ! On prend que les initiales, sur tout, sur je ne sais pas mais sur un téléviseur, on va l'appeler TV. (rire) Une chaise, on va l'appeler CH enfin je ne sais pas, enfin bref. Mais tout, ce calepin ne sert pas qu'aux trigrammes mais à tout, mais très vite, on se les approprie et on sait quoi ! Mais c'est vrai qu'au début, c'est bien d'avoir, euh, mais ça a duré un mois et j'ai dû basculer, j'ai

*dû devenir bilingue au moment de mon immersion, parce qu'avant, je ne comprenais pas grand chose. »
(entretien Yann, 2008)*

C'est une autre culture, qui apparaît dans ses règles de dénomination avec du ridicule quand on est encore à l'extérieur, mais il a fallu « basculer », c'est-à-dire accepter de s'y plonger comme on tombe dans un « milieu », entre perte et maintien de soi, mais aussi avec des gains puisqu'on devient bilingue. On a appris à donner le change tout en restant à une place particulière d'observateur. Le langage recueille aussi les évolutions historiques et les périodes managériales, comme l'évoque Nicolas. Ce thème apparaît à propos de sous-traitants qui doivent eux aussi apprendre ces sigles, et c'est par ce détour qu'il évoque la complexité qu'il a lui-même rencontrée.

« Nicolas : Surtout à EDF, la première fois qu'on arrive et qu'on a les trigrammes et compagnie, il faut un petit temps d'adaptation.

DF : Un petit temps ? De combien de temps ?

Nicolas : Le temps de comprendre comment ça marche, je dirais il faut un petit mois, mais le temps de tout connaître, ça on ne peut pas. On ne peut d'ailleurs même pas tout connaître ! Je ne pense pas, ce n'est pas possible ! Surtout qu'il y a des nouveaux trigrammes qui se créent assez régulièrement, c'est renouvelé. Surtout qu'ici, les appellations, les vieilles appellations, en fait on a l'ancien franc et le nouveau franc ici... en plus ! Donc, ça c'est assez difficile.

DF : C'est-à-dire ?

Nicolas : Le nouveau franc, c'est les appellations nucléaires, c'est-à-dire qu'on a essayé, enfin 'on' je veux dire les gens du site, l'organisation, on a essayé de prendre les appellations du nucléaire, mais en parallèle les anciennes appellations sont restées. Donc, on a un mixte de langage, et pareil du coup, nous on va parler en nouveaux, les anciens vont parler en anciens, enfin voilà, c'est pas toujours très facile. » (entretien Nicolas, 2009)

Cette adaptation au langage est un point essentiel pour rentrer dans l'espace conjonctif et pouvoir le partager cette fois avec la communauté qu'il délimite. Il est aussi question d'un bilinguisme entre langage nouveau ou ancien, mais aussi étranger ou propre parce qu'il s'agit d'un langage emprunté. L'usage vient alors signifier et situer l'appartenance au groupe des « anciens » agents ou à celui des nouveaux embauchés. La métaphore de la monnaie indique bien son caractère d'intermédiaire de l'échange, monnaie finalement plurielle et dont le cours peut varier dans le temps. La question des trigrammes remonte dans les regroupements des panels, et elle fait partie de ce qui est évoqué et caricaturé dans les sketches joués par des jeunes lors des Rencontres (en particulier les premières) pour évoquer les points de difficultés de leur intégration.

On pourra faire l'hypothèse que cette mise en avant, et en scène, des trigrammes est un moyen de signifier une différence qui ne porte pas à conséquences. Il faudra bien s'y faire, et personne ne songe

à proposer une évolution de cet usage. Il n'empêche, les trigrammes incarnent un des endroits où peut se dire ce qui résiste, se pose comme un obstacle à franchir pour pouvoir intervenir sur l'objet de travail et interagir au sein de la communauté conjonctive dont il constitue une frontière. C'est le signe qu'il faut changer ses devises à l'entrée pour deviser dans ce nouveau territoire. Pour mieux y plonger...

4. Au cœur de l'espace d'expérience conjonctif : l'immersion

Le moment privilégié de ces apprentissages est une pratique de formation interne relativement systématique : l'immersion. Ce terme a retenu mon attention très vite, et ce n'est que plus tard que j'ai fait le lien avec le vocabulaire qu'utilise Michael Polanyi - *indwelling* - pour expliquer une des caractéristique de la connaissance tacite qui suppose que le sujet de la connaissance est « immergé » dans son milieu et dans l'objet de son attention qui excèdent la conscience qu'il peut en avoir. Plus que d'avoir de l'empathie pour l'objet ou l'environnement il s'agit de se fondre en lui et/ou de l'absorber. C'est ce qui est recherché dans cette pratique, qui est toujours décrite comme la clé d'accès à la centrale dans ses différentes dimensions. L'immersion est indistinctement apprentissage de l'outil et du groupe social, et par là, elle témoigne précisément de ce qu'on peut entendre par « espace d'expérience conjonctif ». L'immersion reprend et prolonge le chemin d'appropriation de la centrale et le chemin vers la communauté conjonctive. L'importance que revêt cette pratique apparaît bien ici en creux pour cette jeune technicienne de conduite qui n'a pas pu effectuer de visites dans les autres services.

« Estelle : ça me dérange un peu de pas trop savoir ce qui se passe, le fonctionnement de la maintenance par exemple, je sais pas ce qu'ils font, je sais pas comment se déroule leur programme, ça doit faire partie des stages à faire par la suite. Mais pour l'instant ça me dérange un peu je pense que ce serait des choses à voir dès l'entrée, avant de voir les installations, de voir déjà comment les gens interagissent entre eux et comment ça se déroule ». (entretien Estelle, 2008)

Son appréciation rétrospective sur la priorité à donner sur les prises de contact avec les personnes des différents services pour comprendre leur fonction et entrer en contact avec elles avant même la visite de l'outil technique, témoigne bien de l'imbrication des niveaux d'accès à la connaissance pour le nouvel arrivant, et de ce qui est visé à travers la pratique de l'immersion.

DF : J'ai l'impression en t'entendant qu'entre la question qu'on t'a posée à l'entretien sur le fonctionnement de la centrale et maintenant, tu as l'air d'en savoir un peu plus ?

Gaëlle : Oui, eh bien j'ai eu le temps d'intégrer certaines choses entre temps ! Et puis, j'ai passé quinze jours en immersion en exploitation à faire les quarts. J'étais dispensée des nuits, mais j'ai fait le matin et l'après midi, c'est déjà assez ! Donc, j'ai revu le fonctionnement, le démarrage, les arrêts de tranche.

Donc par rapport aux schémas qu'on m'avait expliqués, j'ai vu sur le terrain, comment c'était. En salle de commande, comment ils faisaient, les températures à respecter, les pressions à respecter. En plus c'était bien, parce que c'était après un arrêt de tranche donc le démarrage après l'arrêt de tranche, la première semaine ça n'était que du test quasiment et il y a eu pas mal de défauts, ce qui fait qu'on a pu intervenir, donc pour comprendre. Donc c'était intéressant ! (entretien Gaëlle, 2008)

Rappelons que Gaëlle n'a pas une fonction de production, mais elle doit connaître aussi le fonctionnement de la centrale en tant que chargée de sécurité. L'immersion permet de combler l'écart entre les schémas et le terrain aux moments qui d'après ce que j'ai entendu, concentrent des émotions particulières par une tension attentive tournée vers l'ensemble de la tranche : celui de la remise en route du système une fois les réparations ou révisions effectuées. C'est la sensation du corps qui se met en marche, se réveille littéralement, où les agents sont confrontés au verdict du fonctionnement réel sur la qualité de leur travail pendant le « temps mort » de l'arrêt de tranche. D'autres effectuent des séjours plus longs à l'exploitation pour acquérir cette connaissance de ce qui rassemble les différents métiers. L'immersion s'effectue principalement en conduite pour tous ceux qui n'y travaillent pas. L'objectif de l'interconnaissance avec les autres membres du personnel apparaît donc plus clairement.

« Stéphane : Oui, je sais que je vais avoir une immersion conduite au début de l'année prochaine, une immersion au fil, en « élec », une immersion au service inspection, enfin tous les services même les QSE, tout ça ! Donc, ça c'est bien, parce qu'à là base, la maintenance, je pense que c'est mon truc, je crois que j'en changerai pas jusqu'à la fin de ma carrière, mais c'est bien de voir un peu comment se passent les autres services. On travaille tous ensemble, on travaille tous dans un même but, c'est que les tranches, elles tournent. Donc, que ce soit la conduite, la maintenance, même le service inspection, on travaille tous dans un même but, donc l'immersion ça permet qu'on se connaisse tous. Quand je compare un petit peu, je vois les anciens, ils arrivent dans une salle de commande, ils connaissent tout le monde, que nous on arrive dans une salle de commande, les gens nous regardent. Ah oui, c'est vrai qu'ils ne nous connaissent pas, donc c'est un peu (rires) c'est pas pareil. Quand on connaît, il n'y a jamais de problème : « Tu veux que je t'ouvre la vanne et tout ! » Alors que quand tu connais pas, c'est un peu plus compliqué. Donc le fait de faire des immersions, ça permet qu'on te connaisse un peu partout. » (entretien Stéphane, 2009)

Le constat de la diversité des services et l'identification qu'elle rend possible avec leurs membres, fait naître dans le propos de Stéphane la conscience de ce qui sous-tend l'appartenance collective, de la finalité de l'activité, et de ce qui lie entre eux les membres de la communauté conjonctive. La suite de la phrase renverse le raisonnement : c'est parce qu'on travaille ensemble qu'on se connaît tous. Il y a bien une réciprocité circulaire entre la finalité partagée, les connaissances communes qu'elle ordonne et la cohésion de la communauté conjonctive qui se construit sur ce mouvement. L'immersion est donc

une fraternisation, une entrée dans la fratrie qui permet de déplacer les frontières de la collaboration pour y inclure le nouveau venu qui entre dans le cercle. Être connu, c'est être connu comme appartenant au même espace, dans lequel la collaboration apparaît comme une extension d'une relation personnelle mais qui est en fait une adoption par l'outil lui-même. On pourra dénoncer une appropriation excessive, et des relations déplacées par rapport au cadre professionnel, mais c'est en fait la relation à l'objet qui contraint à cette prudence, et tout ce qui est sous-tendu par la responsabilité face au danger : ouvrir une vanne n'est pas une faveur, c'est un acte qui peut avoir des conséquences. La relation personnelle au sein du groupe défini par l'inscription dans l'espace d'expérience conjonctive commun fait ici office de garantie. Être connu, c'est avoir une place dans un espace social ordonné du cœur à la périphérie.

5. La hiérarchie symbolique des métiers dans la centrale

La question des jeunes embauchés est donc de trouver où et comment se situer dans le corps social. Or, ce qu'ils découvrent, c'est qu'après s'être présenté à eux comme un bloc, le groupe social de la centrale laisse paraître des lignes de différenciation, comme celle qui se manifeste dans l'usage des « anciens » et « nouveaux » francs, qui différencie dans le temps les nouveaux et leurs prédécesseurs selon la monnaie dont ils se servent. La confiance qui peut être donnée par le cadre de l'appartenance à la communauté de la centrale, liée par une finalité commune, fonctionne cependant dans certaines limites dont il s'agit de comprendre la nature. L'appartenance à l'ensemble ne prévaut pas toujours dans l'expérience du travail. La communauté est travaillée par des tendances à la différenciation et à la hiérarchisation des métiers. La conflictualité latente ou explicite qu'elle engendre, autant que l'indignation contre les « cloisonnements » qu'elle suscite, en font un thème de débat lors des trois Rencontres.

La structure sociale de la centrale se manifeste d'ailleurs par le fait que l'immersion se fait d'abord et presque toujours au service d'exploitation pour ceux qui n'y seraient pas affectés directement, et cela concerne aussi les cadres des centrales, comme Isabelle, voire les ingénieurs d'ingénierie, qui y viennent en pèlerinage.

« Isabelle : (...) Il y a très peu de relations entre chacun des services, et je trouvais ça dommage que l'on ne fasse pas une intégration enfin une immersion très, très rapide à la conduite par exemple. Pour les gens qui font partie du service maintenance ! Et du coup, ça aussi ça a été mis en place assez rapidement. Moi, j'ai fait mon immersion à la conduite, enfin une immersion d'une semaine, ce n'est pas très long, mais ça suffit à rencontrer plusieurs équipes. Je l'ai fait trois mois après mon arrivée.

DF : A votre demande, ou est-ce que c'était prévu ?

Isabelle : Non, non c'était prévu l'immersion, mais avec mon entretien trimestriel, j'ai fait part de cette immersion un petit peu tardive à mon goût ; parce que je ne comprenais toujours pas comment fonctionnait la conduite, enfin je comprenais, mais vous voyez ce que je veux dire, on n'a pas ses points d'entrée, parce qu'on ne connaît pas les gens, c'est difficile ça. Et ça aussi, ça a été mis en place avec les nouveaux arrivants, avec une immersion un petit peu plus rapide.» (entretien Isabelle, 2009)

Le passage entre la connaissance du système et des personnes devient une véritable continuité. « Comment fonctionne la conduite » devient avoir des « points d'entrée », parle-t-elle de l'outil ou du groupe, l'énoncé pourrait prêter à confusion. Mais l'arrivante est confrontée également aux difficultés de communication entre les services, à un fonctionnement établi sur des rapports qui organisent les relations entre les personnes et qui peut diviser la communauté conjonctive en sous-groupes. Après l'épreuve de l'entrée dans la communauté de la centrale, le jeune embauché se trouve confronté à de l'hétérogénéité au sein de ce tout. La question de l'appartenance se complexifie, comprenant des sous-groupes qui se différencient et peuvent s'opposer.

La première distinction dans la centrale est donc induite par la fonction du service par rapport au process. Le système des immersions découvre que tout converge vers les équipes de conduite qui occupent la « salle de commande », elle est le lieu privilégié de l'observation du process et de sa mise en mouvement. Par là, la salle de commande fait symboliquement concurrence au bureau du directeur qui devient périphérique ou relevant d'un ordre social surimposé à l'ordre du process. C'est là que se situe le « pouvoir réel » du producteur, et ceux qui y travaillent partagent le sentiment de leur privilège. On comprend pourquoi le sens des immersions est toujours pensé vers la conduite, ce qui renvoie implicitement les autres services à leur extériorité, par ordre d'importance décroissante au fur et à mesure que l'on s'éloigne du « cœur ». La maintenance est vue comme un auxiliaire indispensable de la conduite, mais qui incarne la réalité du dysfonctionnement, le négatif de l'outil, et le caractère illusoirement autonome de la conduite. Les autres services techniques sont d'autant plus éloignés du cœur qu'ils correspondent à des contraintes de fonctionnement - l'approvisionnement par exemple, ou réglementaires, comme le service qualité ou le service chimie - environnement qui contrôle les émissions de substances nuisibles à l'environnement, les services administratifs, la direction qui apparaît comme mal nécessaire à la coordination de l'ensemble, et enfin, les ingénieurs d'ingénierie. Mais cet ordre peut être parfois contesté. Le service chimie – environnement, fonction relativement récente qui a souvent du mal à se faire reconnaître, a pu m'être présenté comme le nouvel acteur stratégique de la centrale parce qu'il a maintenant le pouvoir de ne pas autoriser la mise en route de la tranche si les indicateurs environnementaux n'étaient pas satisfaits, rappelant que la production s'inscrit dans le cadre plus large de la société. On peut mesurer l'ancrage et la force de cette hiérarchie dans cette réflexion sur l'immersion d'une ingénieure d'ingénierie qui semble prise dans un double mouvement à la fin de son entretien :

« Laure : J'y pense maintenant, mais euh, ce serait bien, comme nous on a l'immersion que les gens qui sont en centrale, ils puissent venir nous voir aussi, le problème c'est qu'on a les ordinateurs, et qu'on fait des trucs pas très marrants à regarder. Mais ça pourrait être bien de trouver une façon de le faire dans les deux sens. » (entretien Laure, 2008)

On sent que c'est une certaine fierté de son activité qui amène la proposition, mais elle se rétracte en même temps, amenant l'évidence de la plus grande attractivité de la conduite. La salle de commande - elle aussi pleine d'écrans et de tableaux lumineux - n'est pas plus « marrante à regarder », par contre, on y est plus près du « feu de l'action ». L'abstraction du travail de l'ingénieur est aussi celle du temps dans lequel il se projette et qui s'oppose ici implicitement au charme exigeant du « temps réel ». Elle exprime la conscience du fait qu'il s'agit de types très différents de mobilisation du corps subjectif, qu'elle se représente comme plus abstrait dans le travail de l'ingénieur, même si celui-ci a néanmoins un environnement matériel digne d'intérêt comme le ferait remarquer Bruno Latour (Latour, 2011). A cet ordre du cœur vers la périphérie s'ajoute une différence entre le haut et le bas de l'espace social de la centrale.

6. Se situer dans une communauté différenciée et hiérarchisée

Ces différences s'appuient sur les statuts sociaux des groupes et des personnes auquel le groupe renvoie le nouvel arrivant pour l'obliger à se situer. Les rapports sociaux pré-structurés précèdent les relations intersubjectives et assignent d'abord le jeune embauché à une place dans un ordre social qui se fait sentir parfois douloureusement, comme en témoigne Isabelle.

« DF : Oui, peut-être l'accueil comment ça s'est passé, l'arrivée sur le site ?

Isabelle : Alors ça s'est bien passé ! Je suis arrivée en fait, ce qui était un peu difficile, c'est que j'ai la casquette, jeune, cadre et femme, donc ça fait pas mal de choses à mon actif. Donc ça n'a pas été... enfin, ça a des avantages et des inconvénients, je pense que les inconvénients, ils sont surtout au début, parce que les gens vous voient avec un œil méfiant, mais bon, le fait d'être une femme finalement, ça a ses avantages. Et puis au début, au niveau de l'accueil côté direction, ça s'est très, très bien passé, j'ai été bien encadrée. Mais par contre les autres personnes on va dire, au niveau Techniciens, Chargés d'Affaires, les gens ne viennent pas forcément vers vous, même pas du tout. Donc, c'est à vous de faire la démarche, et si vous n'avez pas un esprit, on va dire un petit peu avenant etc. je pense que c'est un petit peu difficile. Les gens sont ouverts à la conversation mais la démarche doit venir de vous. Donc là dessus sur l'intégration, il y a vraiment eu deux phases en fait. Une phase assez rapide avec l'équipe de direction, bien sûr qui est occupée avec tous les aspects, temps réel etc. qui prend un temps énorme. Donc, là-dessus, le temps à consacrer aux jeunes embauchés n'est pas forcément optimal, mais on fait avec les moyens du bord. Donc, de ce côté-là, ça s'est très bien passé,

mais par contre du côté, comment on va dire, tout le pôle technicien, les gens qui travaillent à la fois sur le dépannage, enfin le temps réel et puis les gens sur la préparation, enfin il y a eu un effort d'intégration, de ma part en tout cas ». (entretien, Isabelle, 2009)

On a ici un bon exemple du fait que la formule « ça s'est bien passé » ne dit pas les étapes parfois difficiles par lesquelles passent les jeunes embauchés. Isabelle est rappelée à la réalité de la stratification sociale qui joue ici comme un obstacle à franchir pour l'intégration et la collaboration à établir avec les « techniciens » qui désigne ici le « terrain ». Ainsi la communauté n'est pas un tout homogène, le fait de travailler dans la centrale ne suffit pas, les différences sociales s'y manifestent pour constituer des sous-groupes ou défendre l'entrée dans le groupe des opérateurs de terrain. Isabelle mentionne trois facteurs de différenciation : femme, cadre et jeune. Ces trois traits désignent inversement les caractéristiques du groupe qui accueille : homme, non-cadre, vieux, terme qui bien sûr ne sera jamais employé tel quel mais qui signifie la différence de génération. Nous reviendrons sur la signification du rapport homme / femme dans les centrales, par contre on peut souligner la mention du fait d'être jeune comme une catégorie signifiante, alors qu'elle est très rarement mise en avant chez les jeunes techniciens appelés à s'intégrer aux équipes de terrain. C'est le cumul des facteurs d'extériorité qui permet à la jeune femme-cadre-jeune, d'en faire part ici et qui permet de penser que celle-ci est à l'œuvre de manière beaucoup plus importante que ce qui en est dit. Les différences « objectives » de sexe, d'âge, ou de statut sont utilisées pour permettre aux individus de se situer les uns par rapport aux autres, et définir les caractéristiques de leurs groupes d'appartenance. Dans la description qu'Isabelle fait de son accueil, on comprend que c'est la distinction entre cadre et non-cadre qui a le plus joué : l'équipe de direction et d'encadrement lui fait une place immédiatement, facilite son intégration, au contraire de l'équipe de terrain qui se présente fermée, méfiante, et lui fait sentir son extériorité en ne montrant aucun intérêt pour elle, ou en la laissant faire le premier pas. La ligne de partage entre cadres et non-cadres est une réalité tangible qui appartient à l'histoire sociale et syndicale de l'entreprise, et à la manière dont sont vécues les différences de niveaux hiérarchiques et statutaires. Isabelle découvre ce qu'implique ce rapport qui est la réalité première pour les opérateurs de terrain : le cadre a globalement une autorité hiérarchique sur l'opérateur, il est en rapport asymétrique, et c'est lui qui dispose, dans le langage de la sociologie des organisations, du contrôle sur la « zone d'incertitude », autre terme pour dire le rapport de domination. Les techniciens signifient par là qu'au moins dans un premier temps, ils ne peuvent et ne souhaitent pas faire abstraction de ce rapport avant de savoir comment cette jeune-femme-cadre va se positionner elle-même à l'intérieur de celui-ci et utiliser les possibilités qu'il lui donne. D'autre part, il y a aussi la différence de statut, en particulier de salaire à laquelle on revient souvent pour dire la différence et la réduire à une donnée qui a la force de l'évidence factuelle. Ce rapport ordonne aussi aux yeux de l'équipe de terrain le sens de l'entrée en relation, comme si la différence de position dans ce rapport obligeait d'abord la

personne en position de cadre à faire le premier pas, à montrer qu'elle s'intéresse à eux. C'est à elle de dire que le rapport ne fait pas tout, qu'il peut être aménagé ou relativisé pour ouvrir sur une relation intersubjective qui peut exister quand même à l'intérieur des contraintes qu'il impose *a priori*.

Il faut souligner le fait qu'il s'agit pour les acteurs, d'une interprétation possible parmi d'autre du rapport social, même si elle est courante et constitue sans doute une culture du rapport hiérarchique ou du rapport cadre - non-cadre très présente à la Division comme nous le verrons. Dans une autre centrale, c'est le nouvel arrivant-jeune et cadre qui s'inquiète de ce qu'induit ce rapport dans une position exactement inverse, où la relation interpersonnelle tend à faire oublier le rapport hiérarchique.

« Yann : J'ai fait trois semaines d'intégration en quart, et là ça m'a permis réellement de découvrir la centrale : De faire des rondes avec des gens du terrain, de voir comment les opérateurs font pour le démarrage et l'arrêt de la centrale. Donc là, j'ai appris beaucoup de choses, Voilà ! Concernant la transmission du savoir, je n'ai pas eu de difficulté avec les anciens ou les jeunes, j'ai le contact assez facile, donc du coup les informations arrivent correctement je dirais et je n'avais pas trop de problème à ce niveau-là. Le seul point un petit peu négatif que je dirais à ces immersions, c'est le fait que je suis intégré à l'équipe, et très vite on va créer des familiarités, sachant que je suis l'adjoint du Chef de Service, ça va peut-être à un moment me porter défaut, d'avoir trop de relations, trop d'affinités. Je pense qu'il y a quand même une distance à respecter et le fait d'être en immersion comme ça, pendant plusieurs jours avec les mêmes personnes, de faire les mêmes rondes, il y a peut-être ce risque-là. Bon, je ne suis pas tombé dedans, mais c'est l'idée que j'en ai. Après par exemple, là on a reçu une demande de l'ancien Chef de Service qui est à (la centrale D), qui nous a demandé de prendre un des ses ingénieurs en immersion, chez nous pendant trois semaines. Donc, à la limite, ce système-là de se déplacer d'une centrale à une autre, ce serait bien, moi, je trouve.

DF : Alors là ce serait donc, l'idée de faire cette immersion, à la place ou non seulement sur la centrale où vous êtes affecté mais peut-être ailleurs aussi, c'est ça ?

Yann : Oui, peut-être ailleurs aussi !

DF : Parce que là, cet ancien Chef de Service d'ici qui est à (la centrale D), il a donné un peu plus les raisons de pourquoi il voulait absolument qu'il vienne là ?

Yann : Non, non, pas vraiment ! Il n'a pas donné plus de raisons à cela.

DF : Mais toi tu l'interprètes aussi comme ça ?

Yann : Oui, je l'interprète pour ne pas qu'il y ait trop de familiarité en fait. » (entretien Yann, 2008).

Yann attribue à sa nature sociable « j'ai le contact assez facile » le développement de sa « familiarité », d'« affinités » avec les membres de l'équipe indépendamment de leur âge (et de son âge), juste après il parlera de sa préférence pour un modèle participatif dont il a fait l'expérience précédemment dans

une autre entreprise. Ici, il se retrouve en position d'adjoint au chef d'exploitation, qui représente le sommet de la hiérarchie de terrain. Ce qu'on voit donc c'est la persistance du rapport hiérarchique derrière la facilité relationnelle, qui devient du coup une apparence, un « risque », ou un « piège » par rapport aux situations qu'il anticipe où il devra user de l'asymétrie que lui confère son poste. C'est lui qui est contraint d'interpréter la situation en remettant la relation dans le cadre du rapport social, puisque les agents de terrain apparemment ne le font pas contrairement à ce qui se passe pour Isabelle. Mais alors que celle-ci qui reste en dehors du groupe et de sa pratique au moins au début, Yann développe sa « familiarité » dans le cadre très spécifique de l'immersion qui implique le partage des temps de terrain avec l'équipe, permet aux nouveaux arrivants de suivre les différents techniciens et de prendre contact avec le rapport qu'ils ont établi avec la centrale dans leur activité. Quelques lignes plus loin il relativise aussi un peu l'égalité de ces relations :

« Yann : Mais après moi, ce que je remarque ici, c'est que j'ai été je pense, bien intégré, bien accueilli par tous les agents, aussi bien les jeunes que les moins jeunes, et voilà, je ne pense pas trop avoir de difficultés ici ! Parce que j'ai déjà travaillé avec des personnes qui étaient proches du départ à la retraite, et à la limite je pense qu'ils sont un peu plus motivés à retransmettre leurs savoirs que les plus jeunes. » (entretien Yann, 2008)

On peut comprendre en s'appuyant sur le témoignage de Yann que la familiarité n'est pas aussi forte avec les « plus jeunes », qu'il décrit ensuite comme les « trente-quarante ans » et qu'il oppose aux « cinquante cinquante-cinq ans ». Ceux-ci peuvent-ils relativiser plus facilement les rapports hiérarchiques et s'affranchir un peu plus de la culture de différenciation voire d'opposition statutaire et hiérarchique que les « plus jeunes » qui ont eux aussi à envisager les relations et les jeux de pouvoir dans la durée ? Ceci confirme donc que différentes attitudes sont possibles dans la relation, mais qu'elles supposent toutes de prendre en compte les rapports sociaux établis dans l'entreprise qui structurent l'espace conjonctif et qui sont l'héritage historique de l'entreprise.

On a donc repéré que les jeunes embauchés sont confrontés à une épreuve de subjectivation qui comporte différentes dimensions de ce qui se présente comme un tout dans l'expérience conjonctive, c'est-à-dire ce qu'ils doivent intégrer – pour le faire sien - pour intégrer l'espace conjonctif, au sens d'y trouver une place. La première dimension lisible dans les réactions subjectives est celle de la démesure de la centrale, de cet outil dans lequel on se perd, d'autre part, c'est aussi une confrontation avec un groupe social, qui apparaît lui-même comme un bloc dont l'arrivant à du mal à se faire une idée globale, mais qui révèle des rapports sociaux qui structurent l'expérience comme un donné avec lequel il faut composer. L'expérience du nouvel arrivant fait apparaître dans les deux cas l'enveloppe de la communauté conjonctive existante à l'intérieur de laquelle il s'agit de pénétrer. Mais les entretiens avec les jeunes embauchés permettent de saisir de manière plus approfondie ce qui peut constituer la

solidarité du groupe social avec son environnement technique. L'hypothèse de l'espace d'expérience conjonctif qui définit une communauté conjonctive permet de franchir ce pas, il faut donc montrer maintenant que l'intégration dans le corps social est nécessaire pour faire face à ce qui constitue un approfondissement de l'épreuve initiale de la démesure pour le corps subjectif...

7. Le corps exposé au danger, entre corps subjectif et corps objectif

On peut l'approcher en entrant avec Estelle, une jeune technicienne recrutée à la conduite dans la centrale pour la première fois :

« Quand je suis arrivée c'était assez particulier comme ambiance parce que, on arrive, on a le portillon avec les badges, déjà le milieu est très fermé, et puis il faut traverser la centrale pour accéder en salle de commandes, donc on traverse des installations qui sont gigantesques, on se sent vraiment très petit au milieu des installations et puis c'est un univers assez particulier on travaille en bleu, on a des casques, des chaussures de sécurité, donc tout de suite, ça donne... on voit le travail qu'on a à faire, c'est un milieu dangereux, la sécurité est très importante, donc euh on se dit qu'on travaille pas dans n'importe quelle société, et puis au début j'étais vraiment... c'était impressionnant quand même, quand j'étais chez A..., on avait des plus petites installations, on avait aussi un niveau de sécurité important mais pas les mêmes dangers donc c'est pas la même chose » (entretien Estelle, 2008).

La première expérience de la centrale pour les nouveaux arrivants qui perce derrière le constat du gigantisme de l'outil de travail, est la réalité du danger qui constitue la première épreuve de subjectivation pour le nouvel arrivant. L'impression vient du sentiment d'être exposé à partir de l'entrée sur le site. Le corps est la mesure qui donne un sentiment d'écrasement dans la disproportion, il est aussi un corps vivant vulnérable par rapport à un milieu dangereux qui nécessite de se protéger par une tenue spécifique. Le danger est par là signifié, mais perceptible seulement indirectement. L'expérience du danger est essentielle et indique la centralité de la dimension corporelle dans l'expérience conjonctive. Elle n'est pas que négative, c'est cette démesure et ce danger qui semblent donner de l'importance au fait de travailler dans « la société ». La centrale est un espace délimité, clos par une frontière, qui suppose d'être identifié pour être autorisé à y pénétrer et en fait une forme de privilège⁴²⁹.

« Raphaël : (...) Mais encore une fois, s'il y a un truc que je ne sais pas faire, je ne prends pas de risque, c'est quand même un milieu dangereux donc euh !

⁴²⁹ Je reçois moi-même une impression directe de ce danger omniprésent quand, quelques minutes plus tard au cours de l'entretien avec cette jeune technicienne, alors que nous sommes dans le vestiaire, une pièce sans fenêtre située au cœur du site derrière la salle de commande, j'entends soudain le bruit puissant d'un jet d'air pressurisé, mais je suis incapable de préciser la représentation de ce que mon oreille a saisi, cherche mes mots et je perds le fil de ma question dans l'entretien.

DF : Et c'est quelque chose qui a changé par rapport à là où tu étais avant ?

Raphaël : Oui, assez parce que là par exemple, quand on fait une intervention sur une conduite de tuyauterie, et qu'il y a cent, cent-cinquante bars de pression derrière, et qu'il faut vérifier que tout est bien consigné, qu'il n'y a pas de fuite de pression, qu'on va démonter quelque chose qui peut être en pression derrière, c'est vrai que ça peut faire d'énormes dégâts, donc c'est vrai qu'au début, ça intimide quoi ! De te dire que ça peut te sauter à la tête, et qu'il y a des vies humaines qui sont en jeu, donc la sécurité est vraiment très importante ! » (entretien Raphaël, 2009)

Ici le danger est mentionné comme mortel, ce qui ne sera pas toujours le cas de manière explicite. Il forme une épreuve sous-jacente, permanente pour qui travaille dans la centrale. Dans un autre entretien, on voit même une certaine complaisance à décrire le danger auquel on s'expose.

« Benjamin : Parce que s'il y a une fuite sur une tuyauterie de pression, à mon avis y'a quelqu'un qui passe en-dessous, il est découpé ! pour parler clairement... s'il y a une fuite, il y a un trou entre le haut et le bas de son corps ! C'est tout un enjeu de la conduite » (entretien, Benjamin, 2007).

Le corps peut-être défait, troué, soumis à un élément violent capable de le séparer en deux « entre le haut et le bas », le danger de mort est évoqué directement mais pas explicitement, comme si ce corps était un objet distinct, objectif. Il est en effet question non seulement du corps d'un autre anonyme, « son » corps, mais surtout d'un corps réifié, insensible, matière inerte, pure étendue dirait Descartes. Le détour par l'objectivation du corps propre joue ici le rôle d'un processus de défense qui témoigne de la nécessité de mettre à distance le danger et de se dégager du corps subjectif rendu inhabitable parce qu'exposé à la possibilité de sa fin et traversé (au sens propre) par l'anxiété de la menace du corps étranger. Ce type d'expression est cependant relativement rare, et je fais l'hypothèse, pour cet interviewé, d'une certaine excitation provoquée par le plaisir de s'adresser à un témoin naïf qu'on peut impressionner. Ce n'est pas une exagération mais une forme de transgression d'un consensus qui permet à un affect bien présent et partagé de s'exprimer. On peut le comparer à cet autre discours présenté par une jeune technicienne chargée de la sécurité qu'elle voit liée au risque d'incendie dans le cadre de ses attributions.

«DF : Et pour revenir sur cet environnement du risque incendie, comment tu perçois cet environnement de la centrale que tu as découvert, du point de vue sécurité ?

Gaëlle : Et bien, il y a des risques partout, où qu'on soit on peut être confronté à un incendie, c'est quand même du charbon pulvérisé et du fioul qui passent dans des tuyaux qui montent au GV, qui vont dans la chaudière, et un générateur de vapeur. Donc un feu qui monte jusqu'à 1200° ; donc s'il y a une fuite, s'il y a un élément qui chauffe, s'il y a du fioul comme hier qui se met à couler le long du GV donc forcément ça prend feu. Et, s'il y a un chantier à côté à ce moment-là, si on est en train de faire une ronde sécurité et qu'on passe à côté, forcément on sera confronté à ce problème-là. Il y a un facteur de risque qui est quand même relativement partout. Après on a pas mal de produits, de gaz avec des

zones à atmosphère explosive, le fioul, et les poussières de charbon, sont aussi un souci d'atmosphère explosive, donc on a quand même des silos qui font 500 ou 600 tonnes, autant dire qu'il y a de la poussière là-dedans, que dès fois si on allume une flamme, on ne sait pas ce que ça peut donner quoi ! On n'est pas à l'abri ! Il faut faire attention à tout. On ne peut pas se promener comme ça les mains dans les poches. Il faut avoir l'œil ouvert et l'oreille aussi.» (entretien Gaëlle, 2008)

On notera que l'extrait s'ouvre et se ferme sur l'omniprésence du danger, mais qu'il est pris dans une approche déjà très technique fondée sur des savoirs acquis depuis son arrivée dans la centrale, ce qui est vécu comme un danger devient un « risque » dans le langage admis. Alors que des dangers très précis sont évoqués y compris dans une actualité : la fuite de fioul la veille, l'expression est très atténuée au-delà de l'objectivation : « forcément on sera confronté à ce problème-là » est une formulation très détournée et allusive qui éloigne littéralement le danger auquel elle a été pourtant directement exposée. Le cadre professionnel, la connaissance technique, objectivée, sert bien la mise à distance non pas principalement du danger lui-même mais de l'éprouvé de celui-ci, ce qui revient au même mouvement que celui décrit ci-dessus : la distance protectrice s'installe non pas par la connaissance de l'objet mais par rapport au corps subjectif qui éprouve l'anxiété. Ce qui contraste avec la mobilisation du corps subjectif dans la vigilance qu'elle évoque à la fin de l'extrait, où tous les sens sont mobilisés, et qui en disent presque plus long sur la réalité du danger que le fait de pouvoir nommer le risque d'atmosphère explosive. Son expression est très posée lors de l'entretien.

Ces paroles rendent compte d'un contact direct et immédiat avec un environnement qui n'est pas encore maîtrisé, mais elles témoignent aussi du discours qui est porté en particulier par l'encadrement sur la sécurité dès l'arrivée des jeunes embauchés sur les sites. Cet aspect tend à être rapidement gommé des discours des techniciens, ce qui témoigne sans doute d'un déni défensif, comme l'ont montré les travaux de Christophe Dejours (Dejours, 1998), mais c'est une dimension essentielle et un enjeu de l'appropriation du milieu qui conditionne la possibilité du travail dans la centrale. Ce n'est pas non plus seulement une question d'accoutumance, mais de construction de protections qui passe par un langage maîtrisé.

« Ça dure une semaine et puis après on s'y fait vite, comme j'ai vite été intégrée dans mon équipe ça s'est bien passé, je me prends plus ou moins des marques, et puis après bon... Mais même au début, les premières rondes que j'ai fait, même si j'étais accompagnée, on n'ose pas se promener partout, comme... c'est, c'est assez dangereux, il y a des endroits où on n'ose pas aller tout seul... il faut un temps d'adaptation. » (entretien Estelle, 2008)

Un autre niveau de protection est nommé lié au fait de trouver une place dans l'équipe, qui est évoquée dans la foulée comme une protection. Là aussi, il ne s'agit pas directement d'une protection du corps objectif du nouvel arrivant au sens où le serait un casque ou des gants, mais bien d'une

protection contre l'anxiété par l'intégration au corps subjectif collectif de l'équipe détentrice du savoir protecteur. C'est en étant contenu dans son espace conjonctif, foyer de l'expérience collective accumulée de la centrale, que le nouvel arrivant trouve une enveloppe protectrice. L'ajustement à l'équipe et à son espace conjonctif permet la subjectivation de l'espace vécu sur la modalité du danger mortel.

On peut comprendre de cette manière la difficulté de Gaëlle, en tant que responsable sécurité, à imposer le port des protections élémentaires. Un écart s'ouvre entre les deux corps objectif et subjectif.

« Quand ils sont sur des chantiers par exemple, je dois vérifier qu'ils travaillent en conformité. Alors je ne sais pas, s'ils sont amenés à découper avec une scie un bout de métal, par exemple qu'ils aient des gants, et s'ils n'ont pas de gants, je dois gentiment aller les voir et leur dire : « Attention là ! Vous avez oublié de mettre vos gants, pourquoi ? ». Vous cherchez à savoir pourquoi et après vous leur expliquez pourquoi il faut qu'ils les mettent, les risques qu'ils encourent et que ce serait dommage qu'ils perdent une main ou n'importe quoi. C'est peut-être un peu fort et c'est pour leur santé, c'est pour leur bien. Une coupure au départ ce n'est qu'une coupure, mais si elle est mal soignée ça peut être une infection, si c'est une infection et que ça s'amplifie ça peut être une amputation. Après si le mec veut être amputé, ça le regarde, mais pour sa vie de tous les jours ça ne sera pas top quoi ! Donc on essaye de les sensibiliser à tout ça aussi. » (entretien Gaëlle, 2008).

L'approche en termes de sécurité qui est le cadre de ce discours repose sur la conformité avec la réglementation qui s'inscrit dans une logique d'objectivation et de factualité : on peut constater que les gants sont portés ou non, et donc sur la protection du corps objectif, matériel. Elle ne prend pas en charge la dimension du corps subjectif, et peut donc être confiée à une débutante. Le corps auquel elle fait appel ici, est pris dans deux dimensions distinctes du travail en tant que tel, et de l'engagement dans la relation subjective avec l'outil de travail, et le corps collectif de l'équipe. Gaëlle fait appel au rapport « privé » de l'individu à son corps propre, dont elle pense en se référant à elle-même qu'il peut vouloir se protéger. Mais par sa fonction dans l'entreprise, elle représente aussi l'intérêt de l'entreprise à protéger le corps objectif de ses salariés, qui a un statut juridique et financier parce qu'il est pris dans la logique assurantielle, qui s'impose quel que soit l'intention morale de l'entreprise vis-à-vis de ses salariés, et dont le poste de Gaëlle est la conséquence. Ces différents statuts donnés au corps viennent se superposer au corps subjectif relié au corps collectif. On peut comprendre ainsi que l'appel à la protection de la représentante de la politique de sécurité ait moins de chance d'apparaître comme une raison suffisante d'effectuer le geste de protection préventive du corps objectif. Passer d'un corps à l'autre suppose un détour par l'abstraction du corps objectif. Par contre, cela indique une évolution du rapport au travail qui peut être sensible entre les différentes générations, comme nous le

verrons plus loin. Le danger et les politiques de sécurité font partie de l'évolution historique du thermique (Larroque, 1997)⁴³⁰.

8. Du danger au connaître

La caractérisation de l'espace d'expérience conjonctif de la centrale inscrit le corps subjectif au cœur de la relation à l'installation technique pour le nouvel arrivant. Le contact avec le danger du milieu technique de la centrale s'apparente aussi à une perte d'innocence ou de naïveté qu'on peut entendre dans les expressions « c'est pas le même risque que si on jouait simplement avec de l'eau... » ou bien « On ne peut pas se promener comme ça les mains dans les poches », c'est un monde où l'épreuve du danger fait sortir de l'innocence en faisant prendre conscience de la responsabilité de l'acteur. Le réel prend donc ici la figure de la mort possible qui se confond dans un premier temps avec l'inconnu de l'installation technique. Et c'est le premier sens que prend l'acquisition de connaissance comme une réalité brutale pour le sujet qui se découvre responsable parce que vulnérable. Le lien entre danger et responsabilité est ce qui donne la mesure et la limite de l'attention. Les habilitations en donnent une mesure objectivée sanctionnée par l'organisation de la centrale et la loi, elles ne donnent l'autorisation d'intervenir sur tel ou tel type d'installation (électrique en particulier) qu'une fois effectuée et validée une formation spécifique et une certaine expérience acquise. Ainsi, Stéphane, jeune technicien de maintenance, qui déplore de ne pouvoir effectuer d'opération tout seul et de devoir aller chercher un agent plus expérimenté ayant l'habilitation supérieure, se ravise en cours de route :

« Mais bon, en même temps je le comprends que je ne sois pas M2, je le conçois, parce que ça impose quand même des responsabilités. Il faut quand même connaître le..., il faut avoir de bonnes connaissances de la centrale. Il faut savoir les différents circuits, quels sont les circuits dangereux, les différentes pressions, les produits qui passent et tout ça... Donc, je conçois que je suis pas encore en M2 » (entretien Stéphane, 2009)

⁴³⁰ Les risques industriels et les « incidents » enregistrés sont mentionnés à propos des évolutions des matériels (op. cit., p.185-219) et suivent systématiquement la description des différents éléments techniques (la chaudière, le combustible et les cendres la turbine, l'alternateur,...). Par exemple pour la chaudière : « l'extinction d'un brûleur défectueux au charbon envoie du combustible imbrûlé dans le foyer, qui, en peu de temps, peut donner lieu à un allumage explosif... » et les deux pages suivantes indiquent que malgré la progression de l'automatisation, « le conducteur dut toujours se montrer vigilant, surtout en phase de démarrage et de variation de charge ». La pénibilité de l'entretien de la centrale est aussi mentionnée en particulier sur certaines pièces comme les broyeurs ou tout ce qui contient poussières ou cendres de charbon. Le « bilan » qui est tiré de la première période d'exploitation de 1946 à 1973 se conclut sur le thème de la sécurité, témoignant d'une préoccupation constante, et sur les progrès dus essentiellement à l'intégration de cette dimension dans la conception des matériels, comme à la mobilisation du personnel par des formations, des opérations ponctuelles, et une information continue. C'est l'occasion du développement de méthodes d'analyse qui préfigureront le « retour d'expérience » généralisé et formalisé ensuite dans le nucléaire. On peut noter que c'est aussi le thème du chapitre d'introduction du livre *L'intervention psychosociologique* de Jean Dubost (Dubost, 1987) relatant ses premiers travaux à EDF.

C'est aussi ce qui donne son sens au lien avec l'équipe et au corps social de la centrale, comme appartenance protectrice qui permet de penser le danger comme risque, et joue le rôle pour le sujet d'une frontière filtrante, d'enveloppe d'un appareil à penser les pensées selon l'expression de Bion. C'est ce terreau qui donne un sol à la connaissance, et permettra au sujet de se consacrer à l'exploration d'un objet dont le caractère anxiogène sera atténué, laissant la place à une pensée du risque. Cette pensée est disponible dans le rapport entretenu à la centrale par les « anciens ». C'est par le contact avec eux, l'entrée dans leur espace conjonctif comme ensemble de pensée et de savoirs et comme manière de connaître et d'entrer en rapport avec l'installation technique, que le nouvel arrivant va pouvoir à son tour entrer en connaissance avec l'installation technique. C'est à cette condition que le danger une fois traduit en responsabilité peut devenir un point d'étayage pour la connaissance, comme en témoigne la suite de l'entretien avec Estelle présenté ci-dessus.

« Estelle : Aller près de la turbine, il y a des réservoirs sous pression, on n'ose pas manipuler des vannes, ou on se pose toujours la question de savoir ce que ça engendre derrière, si on risque pas l'accident, parce que c'est des installations assez complexes, on fonctionne à très haute pression, donc c'est pas le même risque que si on jouait simplement avec de l'eau... donc c'est ça qui est impressionnant, c'est de se dire... c'est quand même... ça peut être dangereux.

DF : et c'est plutôt motivant ?

Estelle : ah oui c'est plutôt motivant, ça permet de réfléchir constamment à ce qu'on fait, comprendre le système pour voir... si j'actionne telle vanne, ça va engendrer tel problème, ah non, c'est très motivant, et pour moi aussi c'est un challenge, de me dire que voilà, d'ici 6 mois un an je serai capable de faire ma ronde toute seule, je pourrai dire que telle partie de l'installation fait fonctionner telle autre partie, je serai capable de gérer ça toute seule et c'est très très motivant. » (entretien Estelle, 2008).

L'épreuve du danger marque une première étape de la subjectivation, qui reste sous-jacente et donne un ancrage de signification fondamental à la connaissance, elle lui donne du poids et une forme d'attractivité une fois la peur passée. Sentir que la connaissance est ici vitale est le meilleur moyen de la rendre et de la maintenir vivante et soutient le désir d'autonomie d'action, et la prise de responsabilité qui devient vivante en relation avec les autres sujets, un engagement vis-à-vis de la vie des autres, elle crée un lien entre vivants vulnérables.

La dimension du danger présente au cœur de l'activité est bien identifiée par Osty dans l'analyse du travail des équipes de conduite de centrales nucléaires, et d'ailleurs dans d'autres types d'activité, comme un service de réanimation où l'enjeu de vie et de mort est immédiatement perceptible et central. Elle y voit, avec Dejours, le motif de la subjectivation. « Le sujet tout entier qui se risque dans l'action car ses choix ne reposent pas uniquement sur un processus cognitif de raisonnement mais également sur les valeurs professionnelles qui sont les siennes. La subjectivation au travail résonne

alors comme une réponse socialement efficace pour atténuer l'anxiété et conditionne l'engagement dans une forme professionnelle du métier, où le savoir expérientiel complète le corpus de connaissances techniques. Elle prend racine dans le risque encouru par l'individu, engagé comme sujet, de ne pas sortir indemne de l'expérience de travail, sur le plan de son identité » (Osty, 2003, p.210).

Cette citation, dans la proximité étroite qu'elle montre avec ma propre démarche, me permet de la préciser sur des points essentiels. La subjectivation est comprise comme un mode d'engagement particulier du sujet dans l'activité, qui suppose qu'il n'y serait pas toujours « tout entier », et qu'il pourrait ne s'y engager que cognitivement, sans mobiliser de valeurs, ou seulement d'après « le corpus des connaissances techniques » sans référence à son « savoir expérientiel ». Au contraire, la subjectivation, telle que nous l'avons définie, est inhérente à toute activité du sujet, c'est la principale exigence psychique du sujet, et le sujet y est toujours « en entier ». L'activité psychique mobilise l'expérience qui en tant que savoir tacite ne distingue pas pratiquement (contrairement au regard « scolastique ») entre les différents types de ressources du sujet, cognitive, morale, affective,... ce sont au contraire les situations de dissociation entre différents registres qui sont à interroger (psychologiquement, socialement ou politiquement), et qui signent les mouvements psychiques de défense, par clivage notamment. Il y a un biais individualiste me semble-t-il : si le sujet se « risque dans l'action », c'est qu'il peut s'appuyer sur un engagement collectif (dont l'auteur indique ailleurs l'importance), et sur le fait de savoir que « ses valeurs professionnelles » ne le sont que parce qu'elles sont collectives. Si la subjectivation est une implication du « sujet entier » dans l'expérience de travail, il ne me semble pas qu'elle puisse être orientée par le seul souci de protéger son « identité ». On peut le comprendre si celle-ci est entendue comme le statut acquis auprès des collègues, en termes de loyauté, fierté, solidarité... Mais ce qui est engagé d'abord c'est l'intégrité physique et psychique du sujet, dont cette identité est une partie. La subjectivation ne peut être une manière de se protéger de l'altération puisque c'est son principe même, elle est toujours en train de travailler sur ce qui l'altère. Enfin, la subjectivation, si on accepte l'idée qu'elle soit la tâche principale du sujet, ne peut être orientée uniquement par la protection contre l'anxiété, qui caractérise selon l'auteur le rapport au savoir des membres des équipes de conduite, comme cela est suggéré dans le passage cité et ailleurs. Le psychisme intègre d'autres mobiles dans l'élaboration de la connaissance, qui suppose un lien spécifique à la réalité fondé aussi sur la curiosité et l'étonnement (le lien C de W.R. Bion). C'est ce qui me semble pouvoir être mis en évidence chez les nouveaux arrivants.

L'inconnu de la mort quand il ne fascine pas le sujet ou ne l'incite pas à la fuite par l'anxiété qu'il suscite se révèle un inconnu moteur lié à la vie. C'est le retournement que décrit Estelle dans ce passage, passant de la description d'une connaissance difficile à acquérir dans une attitude de

prudence, et qui n'est pas un jeu, à un problème qu'on peut avoir plaisir à résoudre, d'un objet qu'on peut manipuler pour connaître et qui en perd son caractère dangereux. Le risque devient un « inconnu connaissable », un défi vital qui mobilise la subjectivité et exprime même la lutte du sujet contre l'inconnu de sa propre violence, qui permet de la sublimer. La réalité du danger et la sécurité qui revient à tout moment dans le discours des acteurs (et pas seulement des nouveaux embauchés) peut devenir une quête qui fonde l'intérêt de connaissance, à condition d'être subjectivement transformée. La différence se situe dans le fait qu'elle puisse être reliée à la pensée du groupe dans lequel le jeune embauché s'insère. C'est à cette condition que la violence brute et non médiatisée de l'inconnu de la mort peut être dissimulée derrière l'objet de perspective que devient la centrale médiatisée dans le rapport que le groupe des anciens a développé à son contact.

Chapitre 2 : L'intégration au corps subjectif collectif

1. La centrale comme corps vivant⁴³¹

L'inconnu de la vie comme moteur de l'intérêt de connaissance

Les sensations nécessaires à un investissement positif de la centrale sont à rechercher dans un autre rapport, qui peut se trouver une fois les sensations du danger atténuées par l'appartenance au corps social. Paul, technicien de maintenance, qui a déjà été apprenti et vient de passer au statut d'embauché statutaire, laisse entrevoir ce rapport au fil d'une métaphore qui restitue à la centrale sa dimension vivante. A ma question sur ses impressions à l'arrivée dans la centrale, Paul indique qu'il a déjà visité une centrale nucléaire, « pour sa culture personnelle ».

« Paul : (...) et puis, de découvrir même l'outil de production par lui-même. De voir le nombre d'organes qui peuvent constituer une tranche, au début c'était un petit peu... ça fait pas peur mais c'est un petit peu impressionnant quand même... de se dire qu'on va devoir trouver un organe parmi tout ceux là (rire) c'est un petit peu... » (entretien Paul, 2007)

Le terme d'organe, que je ne relève pas sur le moment, insiste à l'occasion d'une autre question.

« Paul : au début on a intégré l'équipe de maintenance, l'équipe temps réel, TR, qui va au jour le jour réparer divers organes au sein de la centrale, ça, ça a été plutôt pas mal parce que ça m'a permis de bien découvrir l'univers dans lequel j'allais travailler, de découvrir divers organes et d'avoir déjà un début de formation par les personnes qui m'accompagnaient, parce qu'on allait toujours au minimum à deux personnes, donc euh déjà ça a permis aussi de connaître les collègues et puis vraiment de découvrir l'outil de production concrètement, (...) »

« DF : d'accord, et alors cette visite... juste comme ça souvent on a des souvenirs comme ça... qu'est-ce que vous en reprenez... ? (Je note qu'il sourit à cette question)

Paul : ben... (bruyant rire) déjà quand on a été proche du cœur même de la centrale, mais je me rappelle que j'étais comme un gamin devant un rayon de jouets, j'étais fasciné par tout ce qui se passait, par tous les appareils, comment ça fonctionnait, tout ça, j'étais vraiment, pas conquis, parce que je ne sais pas si on peut parler vraiment de coup de cœur... mais j'ai eu un très bon ressenti dès la première fois que j'ai mis les pieds dans la tranche.

⁴³¹ Ce qualificatif arrive aussi naturellement sous la plume de F. Osty quand elle décrit la centrale nucléaire, en parlant du « process à la fois étrange et vivant », puis du « « monstre froid » dont les manifestations se traduisent par des voyants et des signaux sonores et pourtant attachant et vivant, tel est le contexte de travail des agents de conduite » (op.cit., p.70). Ces expressions métaphoriques restent cependant la marque d'une sensibilité subjective et sont utilisées de manière « décorative » si l'on peut dire. Elles ne sont pas exploitées à leur juste valeur dans l'exploration du rapport de connaissance à la centrale. C'est ce que je me propose de faire ici en dépassant le clivage rationaliste repéré ci-dessus.

DF : au cœur du...

Paul : Oui, au cœur du cœur ! Comment avec tout ça on peut faire de l'électricité et même encore aujourd'hui, je découvre des trucs tous les jours... (rire)» (entretien Paul, 2007)

La tonalité de l'échange ne laisse aucun doute quant au plaisir éprouvé par Paul. Le « bon ressenti » est un véritable coup de foudre éprouvé pour la fée électricité. Tous les voyants de l'investissement subjectif sont pour ainsi dire au vert, du danger on ne voit plus la trace. La centrale inquiétante en est comme transfigurée, elle devient une immense salle de jeu autour d'un mystère étonnant d'une métabolisation quasi mystique : comment de cet assemblage « d'organes » peut naître l'électricité ? C'est un des seuls qui nommera aussi explicitement la finalité de l'activité sous l'angle du mystère. Si l'électricité devient synonyme de vie, les organes - terme technique couramment admis mais pas toujours utilisé (par pudeur ?) - sont ceux d'un corps, et d'un corps fécond dont l'activité reste en grande partie invisible, en particulier aux yeux du profane. Ainsi dans ce cas, l'intérêt de connaissance est porté par l'attrait d'un inconnu de l'origine de la vie d'un point de vue fantasmatique. L'apprentissage devient une initiation. La répétition du mot cœur dans deux expressions « coup de cœur » et « cœur du cœur » établit précisément le point de communication entre l'espace interne et l'espace externe. Ce point de vue donne une liberté dans l'apprentissage quand la centrale devient un « rayon de jouets », cette métaphore aurait fait plaisir au psychanalyste Winnicott qui définit le jeu (play) comme espace de recherche et d'expérimentation où l'enfant construit sa relation à la réalité dans un cadre garanti contre le danger de celle-ci. L'espace de l'expérience culturelle permet de relier sens et affect, construction du soi et du monde. Le jeu est précisément une liberté de déplacement mental entre les choses et leurs images, entre les perceptions de la réalité et le fantasme, il est une actualisation élaborée du désir engagé dans du lien.

La particularité de la centrale comme objet technique est qu'il ne peut être « sous la main » au sens propre, il est par ses dimensions un contenant qui englobe le corps du sujet, dont la saisie ne peut être effectuée que par un acte de la pensée, abstrait, ou par représentation indirecte à partir de plans. Le sujet est lui-même une partie de l'ensemble qui s'offre à sa connaissance. La situation du corps propre est centrale mais elle ne permet jamais de « dominer le sujet ». Ainsi le travail de subjectivation qui pose les limites entre intériorité et extériorité, dans le jeu de la projection et de l'introjection est en quelque sorte inversé : il faut introjecter un milieu et se projeter sur un objet qui résiste à la corpspropriation concrète et nécessite sans doute plus que d'autres objets une corpspropriation imaginaire, comme l'image du corps et de ses organes le suggère. On trouve ici sans doute une autre base, constructive celle-ci, qui peut organiser la pensée et faciliter la subjectivation du milieu, qui bien sûr reste dangereux, et servir de cadre fantasmatique soutenant pour la connaissance objective de l'objet. La centrale recèle donc un autre inconnu porteur pour la structuration de la connaissance, et

l'objet technique à connaître devient un objet de perspective cachant l'inconnu de l'origine de la vie. On retrouve le sens des propos de M. Salmona sur l'imaginaire qui préside à la connaissance des animaux pour les éleveurs et crée un lien d'identification par projection entre vivants. Ce qui se passe à l'intérieur du corps est l'objet d'une curiosité qu'on peut identifier dans les moments où elle semble pouvoir être satisfaite, pendant les « arrêts de tranche », où l'outil est démonté en totalité ou en partie, et où on accède à ce qui d'habitude reste caché.

Voir l'envers du décor pour entrer dans la communauté

La citation suivante provient d'un entretien avec une ingénieure qui se forme dans un programme d'intégration parallèle avec un double ancrage dans une filiale d'EDF en Allemagne et dans la Division thermique en France. Elle dit ici plutôt sa déception de ne pas avoir pu voir.

« Ils ont un très beau stand d'exposition, dans la centrale B. (en Allemagne - DF), où il y a des petites éoliennes, des petites animations, où on appuie sur des boutons. Il y a même une salle où il y a un écran de cinéma avec diffuseurs d'odeur, de l'herbe fraîchement coupée, quand on regarde le film. Ah c'est très joli, mais il y avait une tranche à l'arrêt en révision, et une tranche qui tournait, et on nous a dit : « Alors on ne va pas voir la tranche à l'arrêt parce que c'est ouvert, c'est en train de déblayer, vous n'allez rien voir ! » Et donc on est allé voir celle qui était propre et qui marchait bien. Mais en tant que jeunes embauchés, nous on avait envie de voir l'intérieur, on n'avait pas envie de voir ce qu'on réserve aux visiteurs. » (entretien Laure, 2008)

Il y a visiblement un malentendu sur l'intérêt de ce qu'il y a à voir. Pour les responsables, voir signifie voir ce qui fonctionne, comme un système qu'on doit découvrir dans l'exercice de sa fonctionnalité. C'est l'image d'un corps parfait dont on veut voir l'action et non l'intérieur, assimilé au monde du sale et du repoussant. C'est la différence entre la beauté du corps en action et l'écorché de la salle de médecine, qu'on découvre avec un certain effroi, détourne le regard, et ne suscite pas forcément l'identification. La jeune ingénieure, au contraire, veut voir l'intérieur, ce qui n'est pas déblayé, le sale, mais qui justement éveille la curiosité du technicien intéressé par les rouages et la possibilité de voir ce qui est défendu au profane. La dimension d'appartenance est présente, parce que Laure semble surtout vexée d'être renvoyée au statut de visiteur, hors de la communauté des praticiens qui doivent pouvoir avoir accès à l'envers du décor, et qui font partie de ceux qui peuvent non seulement supporter de voir l'intérieur mais dont c'est le mobile même de la connaissance.

Dans le cas suivant, il a été possible de voir...

« Isabelle : Au départ moi, on m'a donné des choses à lire, etc. Mais moi, ce n'est pas mon truc de rester à lire toute la journée, j'ai envie de voir du monde etc. et c'était les arrêts de tranche. Donc, je suis allée solliciter mon collègue qui en fait est le responsable maintenance travaux/dépannage. Je lui ai

dit : « S'il te plaît D. emmène moi avec toi, sur les tranches que je voie le matériel, que j'en profite et tout, que j'aïlle sur le terrain, parce que là rester dans mon bureau, j'en peux plus ! » « Ok pas de problème ! ». Du coup il m'a emmenée avec lui, et on est rentré dans différents matériels, ce qui a permis en fait, déjà avec mes collègues les plus proches, de montrer que j'avais cet intérêt-là. » (entretien Isabelle, 2008)

Le désir de voir directement, d'être dans l'immédiateté s'oppose ici non pas à la vitrine, mais au travail de bureau, où l'on manipule des représentations. Au contraire, l'accès au terrain apparaît comme la réalité qui enfin satisfait la curiosité. La tonalité enjouée qui restitue l'échange avec le responsable s'apparente à une « autorisation de sortie », pour éprouver le plaisir d'entrer en contact avec la vraie vie, et le lieu du désir qui sous-tend la démarche de connaissance. On notera qu'il ne s'agit pas seulement de voir mais d'« entrer » dans le matériel. Il y a une réalisation de fantasme imaginaire qui reste spécifique à ce type d'installations. Le regard est prolongé par la sensation du corps tout entier, on prend la mesure en s'y mesurant. Il s'agit d'une recherche de connaissance par expérience du contact, donc par le corps qui, en soi, n'apporte sans doute pas grand chose à la compréhension intellectuelle du fonctionnement du procédé, mais qui permet de mieux se représenter ce qui reste, vu du bureau, abstrait et sans chair. Le mouvement d'introjection-projection est ici fondamental, la perception directe permet d'étendre le corps subjectif à la matérialité même de l'outil et d'en recueillir en soi, à sa dimension, l'ensemble des caractéristiques par l'intermédiaire des sens. On conçoit que la représentation qui en sera formée ne peut se limiter au registre de l'image mais qu'elle est présentation en soi d'un ensemble de perceptions qui affectent et contribuent à former l'expérience qui sera disponible à la mémoire du corps subjectif quand cet outil - organe sera simplement nommé. L'expérience est bien conjonctive en ce sens, en ce que le terme utilisé contiendra la singularité de ce moment, y compris sa dimension intersubjective : le lien qu'il permet de tisser avec le responsable qui autorise, mais également le lien avec les collègues qui sont témoins non seulement de son intérêt de connaissance, mais du fait qu'elle s'expose à la même expérience qu'eux. Contrairement à la présentation de la vitrine, la présentation de l'intérieur des organes de ce corps commun vaut intégration dans la communauté conjonctive.

L'infini de la connaissance comme lien social

Cette structure de sens qui sous-tend l'intérêt de connaissance dans sa dimension inconsciente rend compte sans doute d'un motif récurrent pour ceux qui s'inscrivent durablement dans les métiers de la centrale, à savoir le caractère infini de la connaissance qu'il y a à acquérir de l'objet : « je découvre des trucs tous les jours ». C'est le signe de reconnaissance de ceux qui resteront, attirés par cette forme d'inconnu, source d'une relance indéfinie d'un désir de connaître qui ne trouvera pas de répit, tout en

pouvant se remplir du sentiment de devenir toujours plus intime de leur objet par un processus de corpspropriation qui progressera asymptotiquement. La centrale comme promesse de connaissance infinie tient cette qualité de sa nature d'objet de perspective, support à une relation d'inconnu au sens de Rosolato. Elle prend par là la figure d'un idéal comme totalité du savoir qu'on aimerait posséder mais qui échappera toujours. Comme on le verra il est un des supports de l'identification du jeune à l'ancien. Elle joue un rôle de médiation au sein des collectifs de travail par l'idéalisation qu'elle suscite. La voie ouverte par la métaphore de l'organe nous conduit à formuler des hypothèses sur les motifs inconscients de la connaissance dans la centrale.

Tout d'abord on peut saisir l'articulation entre fantasme et connaissance objective, ensuite, on peut comprendre en quoi l'ancrage inconscient crée du lien entre les sujets de cette expérience. Le contact avec l'inconnu de l'origine de la vie sert de base au désir de savoir et transforme l'objet technique qu'est la centrale en objet de perspective dans le sens de Rosolato. La relation d'inconnu appelle l'activité fantasmatique du sujet, qui dans un autre contexte social-historique, où le partage de la rationalité n'aurait pas encore opéré, pourrait donner lieu à un culte. Mais l'activité de production d'électricité est une activité rationnelle fondée sur la compréhension scientifique des principes organisant la matière, et même si l'expérience n'est pas formulée dans des termes scientifiques, la vision de l'objet en est complètement imprégnée. Elle se retrouve dans la recherche d'une cohérence de type causaliste et fonctionnelle entre les éléments. Ainsi au cours de l'apprentissage, les liaisons associatives guidées par les affects et les fantasmes sont remplacées par des liaisons organisées par la rationalité instrumentale reposant sur un horizon de représentation de la réalité issue du savoir scientifique. Cependant, pour le psychisme, elle reste le moteur et le cadre qui sous-tend ces liaisons « secondes » mais elle reste aussi sans doute la base de la satisfaction éprouvée dans la constitution d'une représentation cohérente et adéquate à l'objet. Cette base fantasmatique est présente par les images dont on trouve la trace dans le discours, et en représente une forme tolérable, mais délaissée par le sujet en contact avec la face rationnelle et objective de sa pensée. Elle relève de l'oscillation métaphoro-métonymique développée par Rosolato, qui caractérise le balancement du discours entre deux figures rhétoriques qui renvoient, comme on l'a vu, aux deux versants de l'activité psychique. L'image, la métaphore, appartiennent à cette part du discours qui reste en contact avec le travail de pensée du sujet et témoigne de l'activité fantasmatique inconsciente.

Comme l'a montré Florence Giust-Desprairies, l'imaginaire est bien cette « zone intermédiaire » entre réalité et fantasme qui est tolérée par le sujet rationalisé (Giust-Desprairies, 2003). On peut faire l'hypothèse ici que l'imaginaire est ce qui reste du fantasme travaillé par la rationalité technico-scientifique. L'imaginaire en tant qu'intermédiaire constitue donc potentiellement le point de rencontre entre l'activité psychique des sujets, et le fondement de leur lien collectif (Giust-Desprairies,

1989). On peut cependant renvoyer la force du lien imaginaire au motif de la relation d'inconnu, qui agit comme cadre psycho-social de la connaissance et devient un élément structurant du lien social dans la communauté conjonctive. C'est en « remontant » à la dimension inconsciente de la relation d'inconnu qu'on peut expliquer le caractère conjonctif de la connaissance comme signification qui peut faire l'unité affective d'un groupe sous la signification rationnelle que le langage véhicule également. La signification étayée sur la relation d'inconnu désigne l'expérience d'un affect partagé qui fonde une « communauté pathétique » pour reprendre cette fois le terme de Michel Henry. Le lien n'est pas le plein d'une figure du savoir qui comble, mais bien le vide qui se présente au désir de connaître. La centrale, dans la complexité de son fonctionnement, assure le renouvellement du manque de savoir qui appelle à chaque fois l'engagement dans le connaître. En cela elle est un véritable objet de recherche psychique.

2. L'idéal du savoir et l'identification

La relation qui se noue une fois les « connaissances faites » s'ouvre sur l'accès au savoir des « anciens », qui repose sur la prise de conscience du savoir développé par certains anciens dans l'environnement de la centrale. Il s'agit d'abord d'une réelle admiration pour le savoir incarné, qui touche le corps subjectif.

« Ils connaissent le fonctionnement de leur centrale sur le bout des doigts, c'est vraiment hyper impressionnant, parce que c'est pas forcément des scientifiques, ou ils ont pas forcément un super niveau d'études, mais ils connaissent la centrale comme si c'était le prolongement de leur bras. Alors que c'est un système énorme, complexe, un enjeu de physique important, et je pense que ça permet aussi, quand on arrive et qu'on n'est pas formaté en engineering, de créer de l'estime envers les gens ». (entretien Laure, 2008)

L'expression que Laure utilise, « le prolongement de leur bras » désigne parfaitement la connaissance tacite et la corpspropriation. On voit l'écho du travail de subjectivation d'un système complexe qui en impose. Ce qui est admiré implicitement, c'est le travail d'appropriation lui-même autant que le résultat qui garde quelque chose de magique et se prête facilement à l'hyperbole.

« Stéphane : Ils ont beaucoup d'expérience, eux ils savent, ils sont déjà intervenus, et avant on sous-traitait pas comme on sous-traite aujourd'hui. Donc c'était eux qui démontaient, c'était eux qui faisaient les expertises. Alors eux le matériel, ils le connaissent, je veux pas dire par cœur, mais quasiment. Il y en a un qui est préparateur, là-haut, on l'appelle « la Bible », hein, il n'y a pas une question où il ne sait pas répondre sur un élément de la centrale...

DF : Toutes spécialités confondues ?

Stéphane : Oui, oui ! Il est vraiment... !

DF : D'où vient son nom, c'est les jeunes ?

Stéphane : Oui, on dit : « y'a tout, dedans il y a tout ! » ». (entretien Stéphane, 2009)

L'admiration se fait enthousiaste, face à celui qui a réussi à inverser le rapport de contenant à contenu en ayant absorbé la centrale, qui « domine son sujet ». On passe de l'admiration de la personne à l'idéalisation de son savoir qui devient une manifestation sacrée, un livre qui contient tout l'univers. L'accès à un savoir total confère à son porteur comme un pouvoir d'engendrement. L'idéal du savoir dans la plénitude serait ainsi réalisé en faisant le vide du vide lui-même. Et dans son cas, le savoir serait possédé doublement, tacitement et explicitement parce qu'il sait répondre à toutes les questions, et cette maîtrise semble au contraire couper la parole à Stéphane qui ne trouve pas, lui, de mot suffisant pour qualifier cet idéal. Le livre parle, la consultation de l'expert devient celle de l'oracle. Cependant, derrière cette idéalisation pointe l'impossibilité d'atteindre le même état parce que les conditions ont changé. Eux, les anciens de ce service maintenance, ont eu la possibilité de pratiquer, d'incorporer les outils en les manipulant, ce que le développement de la sous-traitance menace d'empêcher pour le jeune embauché. Il craint de ne plus accéder au processus d'expérience même que suppose la cospropriation.

Ce point est intéressant parce qu'il hiérarchise les voies d'accès au savoir en privilégiant l'expérience. On peut profiter du savoir de l'autre en lui adressant des questions, mais cela ne remplace pas l'expérience que le sujet peut en faire. On trouve parfois une sorte d'hésitation entre ces deux modalités. A défaut d'accéder directement au savoir, on peut accéder à son porteur.

« Raphaël : J'allais aussi demander aux exploitants, qui sont vraiment super bien, super sympas, pour ça, ils sont vraiment très pédagogues, dont un en particulier, c'est une crème, quoi. Il vous accompagne, il vous emmène faire sa ronde et vous explique tout de A à Z quoi !

DF : Et comment on prend contact avec celui-là en particulier ?

Raphaël : Ah et bien il faut avoir de la chance !

DF : Il est connu ?

Raphaël : Oui, il est connu, tout le monde le connaît, c'est un personnage. Mais, il faut avoir la chance d'être là en même temps que lui, parce qu'ils font des quarts, ils n'ont pas les mêmes horaires que nous. Et puis après, il suffit simplement d'aller dans la salle de commande et de lui demander. Il est très accessible.

DF : Et lui c'était plutôt un rondier ?

Raphaël : C'est un rondier oui ! » (entretien Raphaël, 2009)

On a un dictionnaire vivant - la métaphore du livre se poursuit – capable de délivrer un savoir complet, mais ce qui est mis en avant, c'est la fluidité de la relation et l'accessibilité, la bonne volonté à

transmettre. La modalité de transmission qui est décrite fait place à une activité, la déambulation commune permet au jeune embauché se brancher directement sur le rapport à la centrale de l'expert. La visite commentée fait parler l'installation elle-même, elle s'explique à travers le corps subjectif du rondier qui l'a intériorisée. Dans ce cas, il n'y a pas d'opposition entre processus et résultat, puisque le savoir est délivré en situation. Il permet au jeune de faire le lien entre les perceptions qu'il ressent et leur interprétation par son collègue. Le savoir se fait accessible, il n'est pas utilisé dans un rapport de force avec le jeune, il lui fait au contraire une place en le rendant destinataire.

Mais l'admiration pour le savoir acquis, voire son idéalisation, n'attend pas toujours le nombre des années. C'est ainsi que Yann décrit son chef de service, qui est chef d'exploitation, c'est-à-dire responsable de plusieurs équipes de conduite.

« Yann : Il n'est pas très ancien, non, c'est pas un vieux de la vieille, mais ceci étant, j'ai l'impression que pour être reconnu dans ce métier-là, il faut avoir... il faut être bon techniquement. Et lui, le gros avantage qu'il a, c'est qu'il est bon, même excellent techniquement.

DF : Et il a quoi, une formation particulière ?

Yann : Non, non, je pense que c'est quelqu'un qui est très passionné, qui aime son métier, et qui dans ses débuts s'est bien formé. Il était dans une autre centrale, il était à D, et il s'est bien formé là-bas. Et du coup quand il est arrivé ici, et d'ailleurs c'est ce que me disait le Chef de quart, et comme il était excellent techniquement... il n'est même pas bon, il est excellent ! du coup, il a une crédibilité qui est irréprochable.

DF : Et c'est quoi, être excellent techniquement ?

Yann : C'est qu'il connaît tout sur le bout des doigts ! C'est-à-dire qu'il est incollable. Personne ne peut le coller quoi ! Il en connaît plus que les Chefs de quart qui ont presque cinquante-cinq ans.

DF : C'est-à-dire concrètement, quand il y a un signal sur un contrôle, il sait ?

Yann : Il sait ce que c'est, il sait ce qu'il faut faire, il sait comment le Chef de bloc doit réagir, mais pas uniquement sur le matériel, mais tout ce qui gravite autour ! Il sait tout ça ! » (entretien Yann, 2008)

On reconnaît là aussi le profil idéalisant et la description qui passe à la fois par une image corporelle de la connaissance, « le bout des doigts », et par une capacité à expliciter son savoir de manière totale. Pourtant cette description n'est pas orientée de la même manière que les précédentes. Il ne s'agit plus ici du seul rapport à l'outil, mais des rapports avec les autres collègues, et en particulier ceux qui se trouvent sous ses ordres. « Incollable » évoque clairement une situation de compétition, de concurrence ou de rivalité. La perfection de son savoir est appuyée sur des comparaisons avec d'autres, plus anciens, réputés eux-mêmes experts. Le chef de service semble même étendre le domaine du savoir possible du matériel à « ce qui gravite autour » ; imprécise sur le contenu, cette formulation donne l'idée d'un contact avec une enveloppe plus large que la centrale, d'une

connaissance approfondie de l'environnement dans lequel elle fonctionne. Contrairement aux autres jeunes embauchés qui n'évoquent pas du tout cette situation de compétition, Yann occupe une fonction hiérarchique. Il voit surtout le pouvoir que donne le savoir à son chef de service. D'une manière assez typique des milieux techniques, c'est le savoir qui donne une respectabilité. On comprend que le degré de savoir indique un rapport de connaissance avec l'installation qui donne la maîtrise sur l'outil et les événements de la production, la capacité à réagir vite et bien aux « fortuits ». Le chef de service redouble sa position statutaire par une position surélevée dans l'ordre du savoir qui reste le facteur de légitimation aux yeux des opérateurs, parce qu'il implique une participation pleine dans la communauté conjonctive, le lien entre ses membres passant par le partage du rapport à l'objet commun comme objet de perspective. La dimension conjonctive est aussi le fondement d'une identification réciproque entre ses membres. Ici l'identification est double, c'est celle de l'idéal conjonctif mais c'est aussi l'identification à une figure hiérarchique. Yann confond les deux en voyant chez son chef de service cette excellence reconnue aux dépens de sa dimension institutionnelle qui lui donne des « superpouvoirs ».

Dans ces différents extraits, on voit que l'idéalisation du savoir dessine une identification possible à son porteur, dont on voit les différentes intensités. Pour l'ingénieure, l'idéalisation du savoir est un motif d'estime qui rend possible la collaboration au-delà de la différence entre agent et ingénieur ; pour les deux jeunes techniciens, elle donne une mesure de l'accomplissement professionnel et une forme à ce qu'il faut s'efforcer d'être, même si les conditions ne le permettront peut-être pas. Enfin pour le futur chef d'exploitation, l'idéalisation fonde l'identification à une figure du pouvoir établie sur une base indiscutable, et représente un rempart de légitimité technique face aux aléas de la relation managériale. Dans tous ces cas, c'est le degré de développement du corps subjectif dans son lien à l'outil qui est le médiateur de l'identification.

Ces exemples donnent à voir plusieurs valeurs accordées au savoir : il donne du pouvoir sur l'installation mais aussi sur les collègues, il protège, permet de se délivrer des problèmes, donne un statut dans le groupe de pairs, semble rendre la parole infaillible. Cette vision de la maîtrise du savoir que rencontrent les jeunes embauchés dès les premiers contacts avec ceux qui les précèdent et à partir du moment où leur expérience est suffisamment développée pour pouvoir en apprécier la valeur, indique un but parfois vécu comme lointain, et trace un chemin pour l'acquisition de connaissances, dont on voit qu'il se fait bien par rapport à l'outil mais aussi par rapport à un groupe social rassemblé dans une communauté d'expérience.

3. L'accès à la connaissance : prendre la mesure de la centrale

Cet objet qui englobe le sujet pose le problème de sa subjectivation, même une fois la question du danger et l'intérêt de connaissance mis au jour, la centrale par son immensité et sa complexité résiste aux efforts du nouvel arrivant :

« Donc je suis arrivé le 2 juin à huit heures, et là j'ai découvert le CPT, avec visite plus approfondie puisque je l'avais fait lors des entretiens. Et là j'avais fait une visite plus approfondie avec un Chef de quart, où là, ça me paraissait un peu flou, quand on passe dans les allées, qu'il me dise ça c'est un CPA, là c'est le broyeur, ça c'est ceci, donc tout me paraissait un peu flou. Malgré le fait qu'il m'explique à quoi ça sert, par exemple, le broyeur, il m'explique que ça broie le charbon pour le pulvériser dans la chaudière. Tout cela reste très vague... » (entretien Yann, 2008)

Même un ingénieur semble en peine de se faire une image claire qui lui permettra non seulement de se situer, mais d'articuler l'ensemble des pièces de ce qui paraît comme un puzzle géant qui échappe à une vue d'ensemble. Mais son regard est déjà engagé dans un rapport de compréhension, qui fait que ce premier survol ne satisfait pas le degré d'attente qui est le sien, et qu'il a bien, lui, au contraire du visiteur, un enjeu de subjectivation dans une perspective de devenir acteur. Par où commencer ? Par quelles étapes passer ? On voit les questions de méthode que cela peut poser dans une perspective de transmission en ce qui concerne les modalités de connaissance qui sont mises en jeu, entre une connaissance par corps au contact de l'objet, qui relève de l'activité subjectivante, et une approche qui s'appuie sur les représentations abstraites, et donc de l'activité objectivante, mais telles qu'elles sont déjà « digérées » par un sachant.

Cette question est abordée de manière récurrente au cours des trois enquêtes exploratoires sur la question de la place du stage de formation consacré à la présentation du fonctionnement d'une centrale thermique. J'ai pu mesurer son importance notamment par le fait que c'était un des thèmes qui revenait en fin d'entretien, au chapitre - généralement peu fourni - des améliorations à apporter à l'intégration et à la formation. C'est le cas pour ce technicien de maintenance que je rencontre avec un jeune ingénieur du panel de l'année précédente. Il revient sur la nécessité d'avoir une vision globale du processus.

DF : Oui, alors c'est quoi l'importance d'avoir le fonctionnement de la centrale ?

Nicolas : Alors tout simplement, comme j'expliquais tout à l'heure, quand on intervient sur quelque chose, qu'on sache sur quoi on intervient ! Parce que les gens, je rappelais les appellations, donc les appellations mot pour mot, CEX, 30PO par exemple, mais on a aussi « pompe de refoulement », « pompe d'extraction »... donc savoir : pompe d'extraction oui, mais, quand on ne connaît pas, qu'est-ce que ça veut dire, qu'est ce que c'est ?

DF : Oui, il y a une relation entre : où ça se trouve et à quoi ça sert !

Nicolas : Et puis tout simplement aussi, pour le : où ça se trouve ? Quand on nous demande d'intervenir sur telle pompe, on sait à quoi ça sert, mais on ne sait pas où elle est, c'est dommage quoi !

DF : C'est peut-être la dessus l'ambiguïté sur, est-ce qu'il faut le faire tout de suite ce stage, là c'est plus sur : à quoi ça sert ; ou bien est-ce qu'il faut déjà avoir vu, pour savoir où ça se trouve et donc à quoi ça sert ?

Nicolas : Moi personnellement, je serais plus à faire le stage fonctionnement centrale thermique d'abord, et après voir sur place. Mais après chacun voit la chose, c'est au cas par cas après !

DF : Oui, j'ai l'impression que c'est important d'avoir une image globale ?

Nicolas : Oui, c'est ça, comment ça fonctionne... Voilà, avec la personne qui vient de chez Renault, je discutais, bon bien, ils sont affiliés à tel ou tel système, mais ils savent plus ou moins par quoi passe la voiture, comment ça marche. Et bien nous, ce serait bien qu'on sache la même chose, entre le départ du charbon et la fin à l'alternateur, bon ben savoir ce qui se passe entre les deux. Ce serait bien qu'on nous le dise dès le début. Au moins ce serait une chose d'acquise et une fois qu'on le sait, surtout qu'après, même on n'est pas obligé d'avoir les détails précis, au moins le gros, parce que les détails vont venir petit à petit. C'est à nous d'aller à la pêche aux infos, mais au moins avoir les choses de base principales. » (entretien Nicolas, 2009)

La première partie de cet extrait d'entretien décrit un cercle vicieux. L'opposition entre les deux approches - comprendre pour voir ou voir pour comprendre - est en fait un problème sans solution logique, mais qui ne reçoit que des solutions pratiques, comme cela finit forcément par se passer. Il s'agit au fond d'apprendre à parler, et de faire l'expérience d'avoir à combler le vide qui sépare les différentes composantes du signe. Ce qui semble difficile pour les apprenants que sont les nouveaux arrivants, c'est d'être renvoyés à cette régression et l'impression que le sol bien accordé de la correspondance entre le mot et la chose se dérobe. La tension éprouvée est directement liée à l'impuissance d'agir que cet état de non-savoir engendre : comment savoir intervenir si on ne peut pas nommer la réalité dont on est censé se saisir ? On retrouve les deux faces de la connaissance conjonctive : celle de la signification qui fait que le sens vient de l'articulation logique abstraite des signifiés, ici dans la compréhension fonctionnelle et objectivante des différents organes (à quoi ça sert?), mais aussi celle du sens qui vient du lien sensible et singulier du signifié au référent, qui fait qu'on ne peut pas dire qu'on connaît la centrale si on ne sait pas où se trouve l'organe singulier : la pompe d'extraction, et pas une autre, dans cette centrale-ci, et pas une autre. Or chaque centrale est singulière. Il y a donc deux lignes de signification qui coexistent dans la connaissance rapportée à un espace d'expérience conjonctif, et qui renvoient l'une à l'autre dans la corpspropriation. Celle-ci ne peut se concevoir sans une étape de singularisation de la connaissance abstraite et représentative.

Toutefois, la corpspropriation peut s'appuyer sur le détour par la représentation, même si le corps peut comme on l'a vu court-circuiter celle-ci une fois qu'il est devenu l'objet qu'il transforme et inversement. Quel que soit le point de départ, un aller - retour est nécessaire du signifiant au signifié et au référent concret.

Dans la deuxième partie du propos, l'exemple du modèle de production de l'usine automobile est sans doute d'abord ce qui permet de s'assurer que le travail que l'on fait à son échelle est bien relié à l'ensemble et à la finalité de la production. Elle contient l'utilité sociale qui donne une direction en insérant l'activité entre un amont et un aval. C'est une dimension qu'on pourrait dire verticale et qu'on peut opposer à une orientation horizontale qui est celle de l'articulation des tâches effectives entre les différents départements et collaborateurs, de l'organisation. L'ensemble de ces repères permet de structurer le corps subjectif au travail et de se protéger de l'envahissement d'impressions chaotiques en les ordonnant dans un cadre de nature à la fois sociale et psychique. Il faut pouvoir tolérer le manque de ce cadre et son flou et le temps de sa constitution.

L'approche de ce technicien déjà expérimenté, il a été 8 ans chargé d'inspection sur des installations pétrochimiques, est intéressante pour mieux cerner la complexité spécifique d'une centrale et les voies de l'apprentissage pour y faire face.

On peut constater qu'il a au début le même problème que les autres :

« Alexandre : et donc on m'a remis évidemment les repères la centrale le premier jour pour connaître tous ces trigrammes. (il sort de sa poche un carnet et nous le montre).

DF : Ah oui, c'est bien, ça rentre dans la poche !

Alexandre : c'est impeccable ! ça aide pas forcément à localiser sur place, mais ça permet de savoir qu'est-ce qui est utilisé comme fluide sur les équipements sur lesquels on peut intervenir...» (entretien Alexandre, 2009)

Il indique comment il a pu trouver la réponse :

« (...) Ce qui est très bien, l'immersion en atelier, ce qui permet d'être vraiment sur le terrain, pour localiser le matériel, connaître le matériel, connaître le procédé. » (entretien Alexandre, 2008)

Cependant, la connaissance du procédé reste le domaine où il considère qu'il a moins de connaissance qu'un apprenti qui aurait déjà un an d'expérience dans la centrale. Le passage suivant montre la circularité du processus d'apprentissage.

« DF : Et ça le procédé, la visite de la centrale, comment ça rentre ? Comment on se familiarise ?

Alexandre : Avec les schémas mécaniques, je regarde beaucoup les schémas mécaniques. Après, il y a des petites représentations schématiques du fonctionnement, des différents circuits, circuit eau-vapeur, air-fumée. Donc ça aide déjà à voir le trajet des fluides. (...) je connaissais un petit peu le principe des

schémas mécaniques, on n'appelait pas ça comme ça auparavant, là où je travaillais, on appelait ça les plans de circulations des fluides. Mais c'est sensiblement la même chose.

DF : Et c'est facile ou difficile, je ne sais pas, je pose des questions un peu naïves sur la technique, c'est facile de voir sur un schéma l'installation ?

Alexandre : C'est assez facile, du fait que j'ai fait pas mal de terrain, pendant l'arrêt de la tranche 2, donc c'est assez aisé pour moi. Parce que je localise bien les équipements sur place. Après, les retrouver sur les schémas mécaniques c'est une facilité. Le fait, de connaître le terrain, ça aide. » (entretien Alexandre, 2009)

Il part donc pour comprendre le procédé en tant que chaîne signifiante et matérielle organisatrice du corps de la centrale des schémas mécaniques, une représentation, mais c'est sa connaissance du terrain qui l'aide à comprendre les schémas mécaniques, qui à leur tour...

Les deux extraits suivants témoignent d'une intégration progressive de la pensée qui organise les aller-retour entre les lieux et les mots mais pour ainsi dire à partir de points opposés : les lieux pour l'une, les plans pour l'autre :

«DF : Et pour l'instant ? C'est encore un peu flou, il y a des repères qui se dessinent ?

Estelle : non non ! c'est plus très flou, les deux premières semaines je me suis promenée dans la centrale pour me repérer et une fois que les repères sont faits, et qu'on arrive à se retrouver dans le bâtiment sans se perdre on commence à regarder les installations, à savoir réfléchir comment ça fonctionne, par mon programme de formation je commence à regarder les circuits, donc euh, j'ai des suites dans la centrale, donc ça y est les repères commencent à se faire, on commence à se poser les questions qui vont bien » (entretien Estelle, 2008)

Le déplacement n'est plus une errance, mais une déambulation « à travers une forêt de symboles », mais surtout on voit le corps subjectif se constituer dans l'ajustement à l'outil en constituant peu à peu en lui-même la figure intériorisée de l'installation. Il s'agit d'une déambulation autant que d'un arpentage, les pièces du puzzle s'assemblent, ce qui témoigne d'une patience confiante dans la rencontre avec l'installation.

«DF : Et alors justement, comment tu t'es familiarisé ?

Interviewé : A base de schémas que j'ai étudiés, de plans, de questions, énormément de questions, il faut être curieux sinon on n'y arrive pas. Si on n'est pas sans cesse, à demander, c'est où ça, à quoi ça sert, dans quel but, on n'y arrive pas ; Donc, au début j'allais en tranche avec mon tuteur et je ne lui lâchais pas la grappe, quoi ! J'étais demandeur, mais lui aussi aimait bien transmettre. » (entretien Raphaël, 2009)

Si les plans et l'image abstraite semblent ici servir de point de départ, le déplacement se fait cette fois beaucoup plus explicitement vers les membres de la communauté conjonctive par l'intermédiaire du

tuteur. On passe par le rapport établi par un autre à l'objet, poussé par une curiosité qui est le moteur du lien et des articulations entre les éléments reçus. Le manque devient facteur de lien.

Le passage du flou à l'acquisition de repères décrit ci-dessous indique un mouvement où la difficulté se « dégonfle » en même temps que l'installation :

«Moi, en fait quand je suis arrivé dans la centrale, j'avais l'impression que comme tout était flou pour moi, j'avais l'impression que tout était compliqué, que le process était vraiment compliqué, un vrai sac de nœuds. Et je voyais que tout était surdimensionné, parce que moi dans mes anciens métiers, je travaillais sur des choses, qui faisaient euh, le plus gros moteur que j'ai eu, devait faire un mètre de long, le moteur plus le réducteur, plus la mécanique qui va autour. Là, quand on parle d'un moteur, c'est un moteur, de 5X5 Kilovolts, ils font déjà un mètre de diamètre, donc j'ai l'impression que tout est surdimensionné. Et puis au fil du temps on se rend compte que finalement, ce n'est pas si compliqué que ça quoi. On tire la ficelle et on arrive à trouver que ceci ça fait fonctionner ça et ça, ça sert à ça. Mais, c'est impressionnant cette centrale. Donc la question que je me pose, c'est comment ils ont pu penser à l'époque à construire quelque chose de pareil. Il y a quand même une recherche derrière et ça n'a pas été fait au hasard. En fait, rien dans la centrale n'a été fait au hasard ! On a l'impression que celui qui avait fait ça à l'époque, il avait fait ça vite : « Allez, je prends mon crayon ! Je fais passer un tuyau là ! » Non, pas du tout ! On se rend compte après, que finalement tout a été bien réfléchi, et que s'il y a un élément c'est qu'il a forcément une fonction. » (entretien Yann, 2008)

Il semble qu'un réajustement des proportions s'opère. Il a pu l'intérioriser et si la centrale tient maintenant « en lui » c'est qu'elle n'est finalement pas si grande ou que la taille ne constitue plus un obstacle rédhibitoire à la corpsappropriation⁴³². En fait, il décrit un ajustement qui ne réduit pas la centrale mais dont il peut prendre la mesure au sens propre, et à laquelle il peut désormais « se mesurer » sans danger. Le caractère « impressionnant » mentionné à l'articulation des deux mouvements de pensée présents dans la citation change de valeur. Il devient un étonnement par rapport à la cohérence fonctionnelle de l'installation, à laquelle il doit son apaisement, étonnement qui cède la place à l'admiration pour « le grand architecte ». Ce n'est plus la centrale qui est géante, mais ses ingénieurs concepteurs qui héritent de cette qualité sont idéalisés. Ce double mouvement indique rétrospectivement la force du dérangement de la menace vécue de déstructuration du corps subjectif provoquée par la difficulté à subjectiver l'objet, et l'étonnement que finalement la pensée ait pu reprendre le dessus, son admiration est une forme de gratitude pour la cohérence retrouvée grâce à la rencontre de la pensée conceptrice derrière l'impression première de chaos. Or cet autre, même idéalisé, est un semblable, un ingénieur comme lui, qui lui permet de réduire l'altérité de cette construction quelque peu monstrueuse. Ici on découvre un autre élément sous-jacent au processus

⁴³² Cette fois, Alice a bu la potion qui la rend à sa taille normale et capable de se mesurer aux objets qui semblaient l'écraser en les rendant ainsi eux-mêmes à une certaine normalité.

d'acquisition de connaissance : l'idéalisation. L'idéalisation de la centrale via ses concepteurs en fait un objet digne des efforts que doit déployer la pensée. Il dit aussi l'espoir de conquérir une cohérence finale pour lui-même, la cohérence « retrouvée » est ainsi une cohérence promise qui justifie la mise en mouvement.

On comprend à travers ces différents propos que le besoin de disposer d'une représentation globale est un besoin de maîtrise sur l'objet qui résiste à l'intériorisation parce qu'il déborde le sujet connaissant. On peut y entendre la difficulté même de la subjectivation. Ce qui semble peser sur les nouveaux embauchés, c'est la difficulté à trouver une cohérence, non pas dans la représentation, mais bien à l'intérieur de soi. Les éléments non articulés des impressions singulières de la centrale sont disparates, et font peser la menace de l'informe. La représentation globale souhaitée de l'installation est bien plutôt une image de son propre corps en tant qu'il est en train de se former au contact de l'objet qu'est la centrale. Le bonheur d'être contenu dans un ventre merveilleux ne suffit pas à organiser le corps subjectif du nouvel embauché pour qu'il devienne un corps professionnel et actif. Les impressions diverses qui ne peuvent encore s'articuler font vivre une incohérence intérieure gênante, qui fait de l'apprentissage une épreuve. Il y a une spécificité circulaire de l'outil dont on ne peut se faire une image globale parce qu'on y circule soi-même sous la forme d'une mise en abîme. Le plan de la centrale se situe à l'articulation du dedans et du dehors il permet de se situer dans l'objet tout en situant l'objet en soi. La question de fond « comment s'y retrouver ? » est toujours à prendre selon ses deux signifiés possibles.

4. Des modalités différenciées d'intégration au collectif de métier

Si tous les nouveaux embauchés doivent acquérir des repères et s'approprier le corps de la centrale, la logique de l'articulation et des relations entre ses « organes », sa géographie singulière, cette acquisition ne se fait pas dans la même orientation selon les métiers, qui représentent autant de points de vue et de rapports différents au même objet. Ces rapports et points de vue sont portés par des collectifs qui se confondent avec les groupes de métiers différents, dont les principaux restent comme je l'ai mentionné ci-dessus la conduite et la maintenance. Le fonctionnement de ces groupes détermine des modalités de distribution des connaissances et, de là, d'acquisitions spécifiques.

L'équipe de conduite ou le modèle familial

Ainsi, pour la conduite, voici comment Estelle décrit le collectif auquel elle s'intègre :

« une équipe de conduite, fait 6 ou 7 personnes, 6 ou 7 gars en l'occurrence ici, et il y a des gens qui restent à poste devant les ordinateurs pour piloter les installations, on a 3 autres personnes qui

s'occupent de tourner dans la centrale, faire les relevés, signaler les incidents, donc... intégrer une équipe de conduite c'est avoir son nez, et dans la salle de commande, et sur le terrain. » (entretien Estelle, 2008)

Elle ne mentionne pas les distinctions fonctionnelles et hiérarchiques, puisqu'il y a un « chef de bloc » et des « rondiers ». On peut y voir un reflet de la nature de l'activité et de la responsabilité qu'ils assument de fait collectivement, qui concerne les manœuvres de mise en marche, de variation de régime et d'arrêt du processus de production d'électricité. C'est une responsabilité collective par rapport à un objet perçu comme un tout dans son fonctionnement et dont le danger d'accident est l'horizon constant. L'équipe se centre donc sur une capacité d'attention aux évolutions des pressions, des vitesses et donc plus généralement du comportement à la fois global et détaillé de l'outil de production, dont il faut « signaler les incidents ». Elle doit se constituer comme un corps percevant, analysant et agissant à travers la pluralité de ses membres. En quelque sorte, l'équipe se constitue à l'image du processus complexe dont elle a la charge, son articulation interne reflète et contient non seulement symboliquement mais aussi très concrètement dans la corpspropriation de l'articulation entre les différents éléments du process. Le corps subjectif collectif se spécifie dans un rapport commun à l'objet à l'intérieur d'une solidarité nécessitée par les caractéristiques de celui-ci et du type d'investissement qu'il suppose. La connaissance est distribuée entre les membres individuels mais se constitue en une entité collective par superposition, redoublement et recoupement plutôt que par différenciation et complémentarité, ce qui n'exclut pas que certains individus perçoivent plus que d'autres, aient une meilleure analyse etc. ce sont les « bibles vivantes » dont nous avons parlé, et qu'il n'y ait pas besoin de débat à l'intérieur de l'équipe.

La pratique du débat autour de « rondes thématiques » qui a lieu dans certaines centrales, est significative de l'utilité de ce débat pour réactiver et aiguiser la capacité perceptive, exercer l'analyse et le discernement, faire circuler en les explicitant les connaissances tacites développées par les uns et les autres. La connaissance conjonctive s'enrichit en même temps qu'elle produit de la différenciation, comme l'établit K. Mannheim, et elle nécessite une pratique de métabolisation collective de ces différences par l'explicitation. Ainsi l'identité de l'équipe est une création continuée autour du partage d'un rapport commun qui doit être attesté par l'explicitation des connaissances acquises individuellement. Ce partage permet, d'une part, d'attester de la similarité des expériences et du fait que les membres sont reliés par des éprouvés communs dans une « communauté pathétique », et d'autre part, de s'enrichir de l'expérience des uns et des autres sous la forme de connaissances explicites. La réassurance de l'éprouvé commun permet d'intégrer les différences de connaissance de l'installation qui apparaissent au cours du travail.

Le terme de « famille » revient presque toujours pour décrire ces équipes, désignant l'intensité et la force de ses liens, un entre-soi renforcé, comme nous l'avons vu, par le partage d'un temps à part, celui des 3x8, qui est le temps continu de la centrale et de la production. Le terme de fratrie serait sans doute plus approprié pour rendre compte du caractère égalitaire de la norme du groupe⁴³³.

Si la modalité collective du connaître est un déterminant qui fait l'identité des équipes de conduite quelle que soit la centrale, ce n'est pas l'organisateur exclusif de l'équipe de conduite. Ainsi, Yann, qui de son poste d'adjoint du chef du service conduite peut comparer la dynamique de groupe de plusieurs équipes selon leur degré d'intégration et leur ambiance.

« En fait là j'ai fait trois équipes : une équipe où c'était très familial, où le Chef de quart était vraiment au contact de ses agents. D'ailleurs, qui au final est une équipe qui marche très, très bien. C'est-à-dire qui intègre bien les jeunes, où plusieurs jeunes qui sont passés dans cette équipe ont été vraiment très bien encadrés et c'est une équipe qui marche vraiment bien. Il y a une autre équipe, qui est l'autre extrême, où là, le Chef de quart est totalement absent. C'est-à-dire qu'en fait, l'équipe est un peu disloquée, c'est des équipes entre six et huit personnes, et on sent que parfois il y a des binômes, ou une personne qui est toute seule, on sent qu'il n'y a pas une cohésion dans l'équipe. (...) La troisième équipe, elle était un peu entre les deux. Il y avait une bonne ambiance, dans l'équipe, les gens étaient soudés mais le chef de quart n'était pas non plus... et ce n'était pas non plus l'ambiance familiale. Peut-être le juste milieu. Mais c'est vraiment trois équipes et trois équipes totalement différentes. » (entretien Yann, 2008)

Il relie spontanément ces différences aux modalités de présence et de conduite de leurs chefs respectifs. Le profil d'équipe « familial » se différencie favorablement par sa capacité à intégrer des jeunes et à les former. Au contraire, l'équipe dont le fonctionnement est décrit sur un mode individualiste ou par binôme et considérée comme la mauvaise équipe, même si notre observateur ne dit rien sur ses résultats, il y a implicitement l'idée que la cohésion est un facteur central pour l'activité de la conduite. Le mode « familial » désigne le modèle d'intégration le plus adéquat à l'activité de conduite, et les modalités d'apprentissage sont la conséquence directe de la manière dont est constituée le groupe autour de la connaissance, comme en témoigne Estelle :

« j'ai un tuteur désigné, mais tout le monde m'aide, tout le monde se sent concerné, tout le monde vient me voir et s'inquiète de savoir ce que j'apprends, si j'ai besoin d'aide, donc c'est vraiment pas... ils le voient pas comme une obligation, mon tuteur n'est pas derrière moi mais il n'est pas le seul à m'aider. C'est vraiment très agréable de travailler dans ces conditions là. Je sais que je peux aller voir n'importe

⁴³³ Un échange à propos d'une équipe m'a semblé intéressant dans cette perspective : lors d'un déplacement pour des entretiens on me décrit la vie d'une équipe de la centrale ainsi : « ce sont tous des célibataires et ceux qui ne l'étaient pas avant le sont devenus en arrivant dans le service. » Le soutien dans les séparations, dont on ne sait pas si elle sont en lien avec la difficulté de maintenir une vie de couple ou de famille avec des rythmes décalés, est associé par l'observateur extérieur à un motif de plus de signifier et d'entretenir la solidarité dans l'équipe.

qui pour n'importe quel problème, tout le monde... jusqu'à ce que... tant qu'ils puissent me répondre, il y aura aucun souci... à ce niveau là ça se passe vraiment très bien » (entretien Estelle, 2008)

La notion du tuteur qui individualise la relation se dissout facilement dans cet ensemble. Cette description rejoint celle de beaucoup d'autres jeunes embauchés à la conduite. A travers l'absence d'un interlocuteur spécifique, voire un refus de l'équipe de différencier un rôle particulier, c'est la distribution quasiment indifférenciée des connaissances : « n'importe qui pour n'importe quel problème », qui est exprimée et l'importance de l'expérience commune. On retrouve ce soutien collectif diffus comme ressource pour les nouveaux embauchés dans de nombreux témoignages.

L'équipe de maintenance, le modèle de l'autonomie associative

Pour comprendre les modalités d'intégration dans les équipes de maintenance il faut également revenir à la spécificité de leur rapport à l'installation. Si eux aussi doivent bien sûr partager une vision globale du process pour savoir ce qu'ils font, et se protéger en ayant parfaitement en tête les conditions de leur intervention, le centre de leur activité est la réparation, la remise en état d'une partie dysfonctionnante par accident ou par usure. Il faut distinguer cependant deux types d'activités : la réparation en direct proprement dite, et la gestion de contrats de sous-traitance quand une entreprise extérieure vient effectuer l'intervention. Dans les deux cas, il y a une différence importante avec la conduite : l'activité est ancrée dans une transformation locale, centrée sur un geste technique, sur une action.

« la plupart du temps pour les personnes qui sont embauchées depuis un certain temps généralement, c'est le même binôme qui travaille ensemble, il arrive aussi qu'il y ait des personnes qui travaillent seules ça reste assez rare » (entretien Paul, 2008)

Les équipes de maintenance sont structurées comme une association d'individus travaillant seuls ou en binômes pour les interventions directes comme quand il s'agit de « faire faire ». Le fait que le binôme soit ici la référence du travail se rapporte toujours à la question de la sécurité et de la réassurance. Le travail suppose comme dans l'équipe de conduite une forte familiarité, mais la connaissance conjonctive se dépose ici au niveau d'une relation duelle. La diffusion de la sous-traitance, où des contrats sont gérés par des chargés d'affaires, individualise l'activité, le chargé d'affaire étant dégagé de la réalisation du geste, il peut se concentrer sur les conditions de son effectuation et assurer la sécurité.

« (...) tous les matins il y a une réunion qui se fait et qui établit les opérations de maintenance courante à faire, donc ils ont une réunion, déterminent ce qui est important, ce qui l'est moins, ce qui l'est encore moins, pour nous permettre après... donc le matin le contremaître récupère toutes ces données là sous forme d'OI donc de rapports d'intervention, et va dispatcher entre ses différents corps de métiers donc

robinetterie, chaudronnerie, va envoyer les binômes sur tel et tel organe, pour opérer une réparation ou pour faire faire une réparation par une entreprise extérieure. Auquel cas, là ça remonte au niveau de la préparation. Et euh, quand c'est de la maintenance comme ça, nous on peut être amenés à réparer par nous mêmes, si déjà on a les pièces en magasin, si il y a besoin de changer des pièces, ou alors si on peut faire faire les pièces comme des joints par exemple, donc ça on peut être amené à les faire nous-mêmes encore à l'heure actuelle. » (entretien Paul, 2007)

Le travail d'équipe réside surtout dans la coordination des actions particulières, le moment collectif est celui de la répartition du travail et non d'une mise en commun de ce qui se passe, cette phase arrivant en tout cas dans un second temps. Du point de vue de l'apprentissage, c'est donc la relation à l'intérieur du binôme qui est privilégiée par la nature de l'activité.

« (...) en fait nous on voyait ça avec les contremaîtres, moi j'ai voulu m'intéresser un peu à la robinetterie vu que c'est ce que je connaissais le moins, bien que la mécanique je ne connaissais que théoriquement, et euh donc on m'a mis avec un robinetier qui n'avait pas de binôme, et donc comme ça on a pu aller à deux, j'ai souvent changé de binôme par contre, parce que dès fois certaines personnes n'étaient pas là ou étaient sur des interventions qui étaient pas moins intéressantes mais qui étaient moins... qui étaient plus courantes, c'est-à-dire le genre de choses où j'avais déjà été, ben ils m'ont dit va plutôt avec cette personne là, même dès fois on était 3 c'est arrivé, où moi je regardais justement comment s'organisait un travail à deux, c'était aussi assez intéressant. » (entretien Paul, 2008)

On peut dire qu'il y a bien une équipe de maintenance, mais le jeune apprenti doit intégrer différents binômes ou se surajouter à l'un d'eux pour apprendre comment s'articulent les rôles dans une intervention en binôme, c'est-à-dire voir les gestes, comprendre le raisonnement et l'analyse de la situation qui va commander sa réalisation. On reste bien dans le schéma où l'apprentissage passe par l'intériorisation du rapport à l'installation développé par les prédécesseurs.

Ainsi, qu'il s'agisse de la conduite ou de la maintenance, l'apprentissage intègre les dimensions du rapport au collectif et au matériel, du temps et des modalités de la corpspropriation. Mais celles-ci se font de manière différente : centrée sur la recherche d'une perception globale du process et du fonctionnement à la conduite, c'est une activité plus « contemplative » pourrait-on dire, alors que l'activité de maintenance est toujours engagée dans la particularité d'un rapport à une partie du process sur laquelle il s'agit d'intervenir en la réparant, en la remettant en état de fonctionner avec les autres organes. Les modalités de la sociabilité et d'intégration au corps subjectif collectif sont donc différenciées et productrices d'identités spécifiques à l'intérieur de la communauté conjonctive.

5. L'expérience du terrain comme forme privilégiée de la connaissance

Le terrain contre le bureau, ou le désir de la connaissance conjonctive

A travers les activités, le travail d'appropriation de la centrale se poursuit, et on peut voir jouer les deux sens que nous avons identifiés du terme de subjectivation : la subjectivation psychique, identifiée à la corpspropriation, se prolonge par le fait qu'elle donne au sujet la possibilité d'agir et de transformer son environnement. Dans le cadre professionnel il s'agit généralement de « faire son travail », de déployer les compétences acquises dans l'activité dans le sens d'une quête d'autonomie. La connaissance que les jeunes embauchés souhaitent acquérir, autant que la manière dont ils souhaitent pouvoir le faire, se dit à travers des oppositions qui posent la question des différentes formes de la connaissance, comme celle qui a été développée ci-dessus entre forme implicite et explicite.

Une première forme oppose l'activité de bureau, comme lecture de documents ou réalisation de tâches administratives à l'activité de terrain. La première est très fortement « nuisible » au développement de connaissances contrairement à la deuxième qui semble concentrer tous les avantages. On a déjà vu dans l'extrait de l'entretien avec Isabelle qu'il fallait même être délivrée d'une assignation à son bureau pour aller voir les outils à l'arrêt. On retrouve cela chez plusieurs ingénieurs exerçant en centrale, dits « ingénieurs d'exploitation », par rapport à ceux qui exercent en centre d'ingénierie.

« Sabrina : Moi, je voulais absolument faire du terrain. Je ne voulais pas me retrouver derrière un ordinateur, et justement c'est pour ça que je reviens à la réglementation ! Je voulais absolument être sur le terrain, voir comment ça se passe, je n'avais pas envie de finir ma carrière, enfin, j'anticipe un petit peu, mais j'avais envie de savoir ce qui se passe à la base. Vous ne pouvez pas gérer l'électricité sans savoir comment on la produit par exemple. C'est pour cela que j'ai accepté (la centrale A). Mais ça va, hier j'ai fini les réglementations pour les actions de 2010, donc je me plains, mais ça va. (...) » (entretien Sabrina, 2009)

C'est ici la réglementation qui fait office de repoussoir, comme modèle d'une connaissance morte voire mortifère. L'activité de bureau est associée à un vécu du temps vide, sans désir. On aura compris que ce n'est pas la fin de la carrière en elle-même qui est en jeu mais bien la manière d'occuper la durée qui la sépare de ce moment final ou fatal. Dans un autre passage de l'entretien elle dit à quel point « rester derrière un PC » la fatigue « plus que quand elle bouge ». Le désir de terrain est justifié par un intérêt d'ancrage de la connaissance : « gérer l'électricité » évoque une activité éloignée de

sites de production, derrière un bureau, à quoi s'oppose « savoir ce qui se passe à la base », « comment on produit ». L'opposition banale entre bureau et terrain est donc aussi commandée par la recherche d'un certain type de connaissance et de rapport à la réalité.

« DF : Et pour revenir sur le terrain, qu'est-ce que tu y as trouvé ? »

Sabrina : Alors j'ai trouvé ce que je voulais, j'ai trouvé du charbon ! J'ai les mains toutes sales, tout le temps ! Et dans le terrain, j'ai trouvé pas mal de problématiques à gérer, ce qui était pas mal. Déjà c'est bien d'être au temps réel, de voir exactement ce qu'il se passe, les problèmes qu'il faut gérer de suite. Cela a fait un peu « Urgences » mais technique ! (rire)

DF : « Urgences » ? La série ?

Sabrina : Oui, la série, mais technique : « Attention, il y a une fuite faut gérer ! ». Mais moi, je suis plus du côté ingénierie, donc par exemple, j'ai en ce moment à faire un projet qui est de gérer les fuites GV. Donc quand on a une fuite au niveau des chaudières, à chaque fois on arrête pendant trop longtemps parce que les prestataires ne viennent pas à l'heure, etc. donc je dois faire en sorte que tout se déroule le plus rapidement possible pour qu'on puisse reprendre. » (entretien Sabrina, 2009)

La dimension temporelle est exactement inverse de la vision de l'éternité réglementaire, c'est le « temps réel », la dimension de l'autonomie est recherchée dans la confrontation des connaissances acquises comme ingénieur avec les aléas et les contraintes du terrain qui nécessitent une « urgentiste » pour venir au chevet du corps malade de la centrale...

Le terrain est la possibilité d'une inscription de la connaissance qui procure le plaisir d'être en centrale.

« Isabelle : Alors moi, l'activité en centrale me plaît énormément. J'ai envie de rester dans une centrale. Je trouve ça génial parce qu'en fait, ce qui est bien c'est qu'on peut aller sur le terrain, voir le matériel en question, voir le projet. Je trouve que la mesure du résultat est beaucoup plus facile et pertinente. C'est-à-dire que, quand on fait quelque chose on engage un chantier, une activité et on peut voir tout de suite si elle a été réalisée ou non. Si ça s'est terminé avec un succès ou non. Et puis il y a ce côté vraiment, souci de la performance, la disponibilité des tranches, et ça c'est un challenge au jour le jour, je dirais. Même si, on ne nous en parle pas tous les jours, je ne dis pas ça, mais c'est vrai qu'on va nous dire : « Il faut que ce chantier dure le moins de temps possible, pour pouvoir remettre la tranche en service et ne plus perdre d'argent ! » (entretien Isabelle, 2008)

L'intérêt pour le terrain se justifie ici par la nécessité de recevoir une réponse à l'action entreprise, de vérifier son adéquation à la réalité. Il s'agit de sentir si le corps subjectif a bien pris sur l'environnement du sujet au travail, d'attester que le corps subjectif s'est construit de manière suffisamment ajustée. Même s'il comporte des aspects plus abstraits et relationnels, c'est la dimension de l'œuvre qui est ici privilégiée. On peut noter que les deux exemples cités sont des ingénieures dont l'activité est beaucoup plus susceptible d'être en partie effectuée « derrière un PC » que celle des

techniciens. On verra qu'il y a aussi une hiérarchie implicite et que les ingénieurs d'exploitation sont moins bien reconnus que ceux qui exercent - derrière un bureau et un PC - toute la journée dans les centres d'ingénierie. Cependant ce clivage existe aussi pour les techniciens de la maintenance.

Le thermique classique ou la liberté contre les procédures

L'autre figure majeure de l'opposition des types de connaissance est présentée principalement par les techniciens entre thermique et nucléaire. C'est une opposition chargée par le contexte, qui est l'occasion pour les jeunes embauchés de se sentir petits, voir marginalisés. Dans le contexte de fermeture d'une bonne part des centrales thermiques, le nucléaire est un horizon réaliste pour la plupart des nouveaux embauchés. Il y a donc un intérêt objectif à ne pas établir de comparaison trop défavorable et à ne pas montrer d'aversion marquée pour ce qui risque de devenir la réalité du travail. Pourtant quand je le pousse à expliquer pourquoi le nucléaire ne l'intéresse pas, un des jeunes techniciens affirme ce que beaucoup pensent tout haut et qui ressortira plusieurs fois pendant les différentes réunions.

« Raphaël : Non, ça ne m'intéresse pas, parce que je trouve que c'est un peu trop procédural. Je trouve que dans le thermique, on a un peu plus de libertés, plus d'initiatives à prendre. Comment dire, c'est plus intéressant, j'ai l'impression. Je ne connais pas le nucléaire plus que ça, mais pour avoir été en stage une fois, pour avoir côtoyé des gens du nucléaire. Quelqu'un qui travaillait dans le même domaine que moi, son job, c'est d'avoir une gamme, de respecter sa gamme, et puis comment dire, de faire ce qu'il y a écrit sur la feuille. C'est pas très intéressant on va dire, il n'y a pas de réflexion. Par exemple, pour une vanne à démonter, si on fait la comparaison, une vanne à démonter dans le nucléaire, vous allez avoir une gamme avec : dévisser la vis une-telle, retirer l'écrou untel, retirer les opercules machin, enfin tout va être détaillé ; alors qu'ici au moins on a une gamme, ça désigne le problème et puis on fait après en sorte de la réparer. Donc là, ça laisse plus de liberté à l'initiative. » (entretien Raphaël, 2009)

La figure de la connaissance qui se dessine est familière des analystes de l'activité puisqu'on peut la décrire en terme d'un excès de travail prescrit qui rend le travail « invivable », où le prescrit fait sentir tout son poids de commande. On peut prolonger cette lecture en disant que c'est une représentation du savoir qui ne laisse pas ou peu de place à la connaissance comme travail de l'écart entre prescrit et réel. Celle-ci est sous-tendue par l'investissement subjectif comme recherche d'adéquation à un réel qui échappe en partie et qui permet de se mesurer sans intermédiaire d'objet subjectivé par le corps à un objet réel offrant une résistance à la saisie et qui nécessite un travail de « réflexion » au sens où le sujet peut se regarder dans l'objet et s'y ajuster. Il y a la crainte que le savoir matérialisé dans le mode opératoire soit posé à la place du travail subjectif comme un écran qui empêche celui-ci de se projeter dans l'objet et dévitalise son acte de travail. C'est une figure de la rationalisation du travail, une

tentative d'automatisation sans automate qui se place sur une approche théorique : c'est un savoir qui vaut génériquement « pour toutes les situations » à l'inverse de la connaissance conjonctive.

Interrogé sur la même différence, voici ce qu'explique Yann sans préférence affirmée par ailleurs...

« Yann : Et bien disons la grosse différence, et ce qui se dit, c'est que dans le thermique, on peut faire un peu ce qu'on veut, quoi. Par exemple, un Chef de bloc, s'il doit démarrer la tranche, il y a plusieurs façons de la démarrer. Il y en a un qui me donnait une image, c'était un petit avion, un petit coucou, et il fallait le faire décoller et il prenait énormément de plaisir parce qu'ils font ce qu'ils veulent. Alors que dans le nucléaire, en fait, ils ont une procédure stricte à suivre et ils ne peuvent pas s'en écarter. Et c'est pareil pour les agents de terrain, ici, ils disaient qu'ils avaient quand même plus de liberté que dans le nucléaire. Parce qu'il y a quand même deux, trois personnes qui viennent du nucléaire dans la conduite. » (entretien Yann, 2008)

Ce portrait de la centrale thermique à flamme en « petit coucou » engage clairement les modalités de connaissance privilégiées dans les centrales dans le sens d'une conception implicite d'une connaissance située dans un corps à corps plutôt rétif à la formalisation et à l'explicitation des connaissances. On perçoit aussi la poursuite du mouvement affectif de réduction souligné ci-dessus par le même ingénieur : la gigantesque centrale est devenue un petit animal qu'on doit préserver, protéger, particulièrement attachant et un partenaire de jeu.

L'opposition des modalités du connaître est prise dans un réseau de significations plus large. La modalité d'engagement dans l'activité s'apparente à celle de l'artisanat opposé à l'industriel, le métier dans sa forme traditionnelle, opposé à une fonctionnalisation taylorienne, une activité attachante par rapport à une activité qui resterait anonyme, ne permettant pas l'engagement du corps subjectif dans l'objet considéré dans sa singularité. C'est aussi bien sûr l'opposition entre l'ancien et le moderne. Les modalités du connaître sont liées à un imaginaire du rustique et de l'ancien auquel le nucléaire fournit un appui par contraste. A contre-courant du sens de l'histoire, la vétusté est valorisée par ce technicien de maintenance toujours dans l'opposition au nucléaire :

« Mais généralement, ils vous le diront tous ici, c'est pas quelque chose qui les attire. C'est vraiment trop procédural. On a l'impression de ne pas avancer. Et ce qu'il y a de sympa ici, c'est que c'est un matériel qui est vétuste, il faut faire preuve d'ingéniosité parfois, parce qu'il n'y a pas de pièces de rechange. Il faut faire en sorte de se débrouiller quoi, pour se sortir de la panade. Pour ça c'est vrai que ça a un côté non-routinier quoi. » (entretien Raphaël, 2009)

Avec les défis que représente l'entretien de ces centrales, on sent ici l'appui sur un consensus collectif autour d'un point de vue où le travail comme plaisir semble exister en lui-même, sans considération excessive pour la rationalité gestionnaire.

6. Mémoire formelle et informelle : la documentation technique

Ces positions ouvrent la question de la place et de l'usage de la documentation technique qui représente la forme explicitée de la connaissance opposée à la connaissance tacite comme nous l'avons vu dans la première partie. La centration sur le travail subjectif et la découverte par expérience n'empêche pas que la documentation technique joue un rôle important dans la transmission et contribue à caractériser l'espace d'expérience conjonctif dans lequel doivent s'intégrer les jeunes embauchés.

Une documentation technique plus ou moins complète mais vivante

Comme nous l'avons vu ci-dessus avec le rôle des plans dans l'appropriation de l'espace matériel et fonctionnel de la centrale, il existe un certain nombre de documents techniques qui décrivent le matériel mais aussi qui enregistrent les opérations effectuées, les contrôles ou les manœuvres⁴³⁴. Mais il y a bien sûr aussi la documentation réglementaire et ce qui concerne la gestion des ressources humaines par exemple. Je m'en tiendrai ici aux ressources techniques impliquées directement dans l'apprentissage. Cette documentation est en partie informatisée mais les jeunes embauchés se réfèrent pour la plupart à sa forme papier, rangée dans de nombreux classeurs dans différents endroits de la centrale. De toutes ces caractéristiques dépend aussi le rôle qu'elle joue dans l'apprentissage et l'activité⁴³⁵. La documentation est au cœur de problématiques complexes : celle du lien à l'activité, au collectif et à sa mémoire, mais aussi celle de la confrontation avec des approches gestionnaires. On peut essayer d'appréhender ces dimensions à partir des quelques extraits d'entretien suivants.

Interrogé sur son usage de la documentation, Raphaël fait part d'un quasi-paradoxe:

« Oui, c'est facile d'accès, on trouve pas toujours ce qu'on veut, parce qu'il y a des documents qui ne sont pas forcément toujours bien rangés, ou qui ont disparu ou qui ont été jetés. Mais dans l'ensemble, moi, pour ce que j'avais besoin, ça allait, je trouvais ce qu'il fallait. J'avais été voir la « doc » et ce que je

⁴³⁴ Ce sont les « notices » reconnaissables par leur couleur : vertes, jaunes ou bleues. Leur origine remonte à l'année 1961, résultant d'un travail transverse des ingénieurs des différentes centrales. « Les Notices vertes tout d'abord, dont le contenu visait à mettre en évidence la corrélation entre les phénomènes physiques et les problèmes rencontrés sur divers matériels. Elles ont donné lieu ensuite à des éditions successives afin de prendre en compte l'évolution de la pédagogie, couvrant d'abord les aspects techniques puis ultérieurement les aspects gestionnaires » (Larroque, 1997, p. 355)

⁴³⁵ J'ai posé en général explicitement la question de la documentation et de son usage dans les entretiens. Elle constituait le point d'accroche qui m'autorisait à être dans la recherche en même temps que dans l'intervention. Cette focalisation sur la question de la documentation me permettait aussi de faire le lien entre ce que j'avais acquis pendant mon activité dans le cabinet de gestion des connaissances. Mais elle témoigne aussi en particulier du fait que je n'avais pas à ce moment les notions qui me permettaient d'en faire quelque chose de recontextualiser sa problématique dans une approche globale de la connaissance comme activité subjective. C'est ce que je tente de faire ici.

ne trouvais pas à la « doc », j'allais à l'exploitation, parce qu'ils ont aussi une base de documents, ou sinon même pour nous, à la maintenance on a aussi des documents. On arrive toujours à trouver. » (entretien Raphaël, 2009)

Cette conclusion optimiste contraste en effet avec l'état du fonds documentaire tel qu'il est décrit. Il n'y a pas d'inquiétude sur la possibilité de trouver les savoirs ad hoc, et d'autres nouveaux parlent aussi du temps qu'ils mettent à trouver les informations mais sans se montrer trop gênés dans leur travail. Les extraits suivants permettent d'envisager que la contradiction n'est pas soulevée parce qu'elle est liée au fait qu'il n'y a pas de discontinuité avec la transmission orale qui reste très forte.

Yann décrit cette mémoire comme une mémoire vivante dans laquelle la documentation reste ancrée :

« Ah si, si ! On y fait souvent référence, tout le monde, au moins les anciens font référence au passé de la centrale : « A telle époque il y a eu ça, avant on faisait comme ci ! » Etc. alors avec des points faibles et des bons points. Il y a vraiment un rapport au passé. Il y a eu des expériences qu'ils en ont tirées. Pour en revenir à l'exemple de la surpuissance, il y a un essai qui a été fait en 92 et pareil, ils m'ont ressorti des documents qui dataient de 92, sur la surpuissance qui avait été faite.

DF : Et pareil est-ce que c'étaient les gens qui l'ont fait à ce moment-là, qui sont là et qui sont restés dans la centrale ?

Yann : Oui, c'étaient des gens qui étaient là à cette époque, qui ont fait l'essai, qui m'ont donné les documents.

DF : Et est-ce qu'il y a eu des cas où certaines personnes sont parties à la retraite et il y a des informations qui n'ont pas été transmises ?

Yann : De mémoire, ça fait trois mois que j'y suis, et je n'ai pas entendu parler qu'une seule fois, il y ait personne qui soit partie et qu'elle ait laissé tout en plan derrière elle.

(Je rectifie ce qui me semble une interprétation erronée de ma question, en demandant si il n'y a pas un reste non transmis malgré cette bonne volonté - DF)

Yann : Mais je pense que là, les gens sont assez proches les uns avec les autres et du coup, chaque fois qu'il se passe quelque chose à la centrale, tout le monde est au courant. Donc à un moment donné, même si la personne qui était l'initiateur du projet n'est plus là ou est partie, les autres sont au courant. » (entretien Yann, 2008)

La connaissance conjonctive développée dans la singularité d'un objet implique sa saisie dans une dimension historique qui mobilise la mémoire collective des agents. Le collectif assure la mémorisation de tout événement significatif. Le document sur l'essai de 1992 est-il encore utile si les personnes sont là pour tout expliquer ? Le collectif est décrit comme étant lié par un intérêt commun qui soutient la communication, la nouvelle des événements marquants se diffusant directement à l'ensemble des agents, l'activité partagée forme un espace d'expérience qui anime le collectif. Il est impossible de ne

pas être affecté et informé par un événement significatif qui touche au corps de la centrale et au corps subjectif commun qui est celui d'un groupe social⁴³⁶.

La nature non essentiellement cognitive de ce lien est révélée par sa réponse à ma question sur le caractère systématique ou non de la transmission. Elle me surprend par sa position défensive comme si je mettais en question la loyauté des agents... Ce qui est exprimé par là c'est que l'accès à la connaissance et la transmission réfèrent à une attitude morale qui lie l'individu au groupe et réunit les agents de l'équipe entre eux, voire tous les membres de la centrale en tant qu'ils sont membres de la communauté conjonctive élargie. Si ces deux dimensions - cognitive et éthique - sont bien connues et repérées dans les discours sur le travail, elle sont souvent présentées séparément de manière analytique, alors qu'il me semble qu'on peut comprendre ici en quoi elles sont intimement reliées⁴³⁷.

Il y a un écart significatif entre le processus très qualitatif qui est décrit comme donnant tout son sens au travail documentaire, et l'indicateur que Yann doit en retenir pour en assurer la gestion : la discussion a-t-elle ou non donné lieu à un document écrit ? La mesure de la production d'après le critère « qualité » n'interroge pas le contenu dont on vient de voir la manière dont il est élaboré et la mobilisation du corps subjectif collectif qu'il suppose. On voit poindre la possibilité d'une gestion qui se passe de tout rapport au contenu, qui privilégie uniquement une approche formelle du processus. Les démarches des processus qualité se sont implantées dans les entreprises depuis longtemps, mais on peut voir ici qu'elles amènent un point de vue en extériorité par rapport à la dimension du contenu, qui concentre tous les enjeux de l'engagement subjectif dans le travail. Ce type de cadre offre un point de vue sur le travail qui met en tension la notion de communauté conjonctive. En quoi en effet, ce point de vue peut-il être intégré à l'expérience conjonctive du groupe métier ? La réponse qu'apporte Yann explicite la nature de ce rapport.

« DF : Et par rapport à ce que tu faisais avant, cette mission sur la documentation, tu trouves cela nécessaire, normal ?

Interviewé : Alors je trouve ça normal pour d'une part, motiver les équipes à faire les essais périodiques ou les rondes à thème ; ça les incite à faire ça, parce que voir un chiffre, ce n'est pas les mettre en compétition, mais qu'ils puissent sentir qu'ils ont fait leur travail, et que la direction a vu qu'ils avaient fait leur travail.

DF : Et voir un chiffre, c'est-à-dire ?

⁴³⁶ La prise de connaissance des incidents ou accidents d'exploitation et de leur analyse est un thème récurrent du magazine du service de la production thermique (en premier lieu bien sûr, les accidents de Three Miles Island et Tchernobyl), et demandé par ses lecteurs selon l'enquête effectuée après une année de publication (Génération, juillet-août 1986, p.12).

⁴³⁷ C'est une des clés à mon avis de la différence ressentie entre les valeurs véhiculées dans l'activité et les valeurs des chartes d'entreprise qui sont dérivées d'un ordre éthique abstrait issu de la réflexion juridico-politique de la tradition individualiste, et dont la loyauté fait d'ailleurs rarement partie, qui s'oppose à des valeurs issues de la situation groupale où l'individu apparaît comme second et qui sont celles de la réalité du travail.

Interviewé : C'est-à-dire que c'est un pourcentage sur la documentation qui est faite ou pas.

DF : D'accord, mais pas du tout sur le contenu du coup ?

Interviewé : Pas sur le contenu !

DF : Est-ce que ça a été fait ou pas ?

Interviewé : Est-ce que la documentation a été faite ou pas, a été consignée ! » (entretien Yann, 2008)

Dans l'entretien cet extrait précède celui que j'ai cité en premier. Ce n'est qu'à l'occasion de ma question sur l'intérêt pour le contenu du document que Yann en vient à expliquer le processus par lequel il est produit, comme si justement ce lien était devenu difficile à établir. On peut y voir la force d'extériorisation de la démarche. On peut dire que l'objet de perspective n'est plus du tout partagé. La centration répandue et critiquée sur « l'indicateur » témoigne de l'introduction d'un point de vue extérieur au travail subjectif, qui peut risquer de s'autonomiser et donc n'indiquer plus rien, en particulier si des fonctions sont créées sur le suivi en tant que tel. L'enjeu en est que se développe un point de vue sur le travail qui dénie l'activité de connaissance et fasse peser sur la communauté conjonctive une ligne de fracture : qu'intervienne dans son espace un point de vue qui lui reste extérieur et fasse retour à la manière d'une objectivation plaquée.

La documentation informelle, une explicitation singulière ?

Si on trouve aussi une documentation informelle, sous la forme du petit carnet bien connu des analyses du travail industriel, on peut remarquer ici qu'elle est prise dans la même dynamique que la documentation formelle et qu'elle devient un support d'échanges directs.

« DF : Et là aussi, qu'est-ce qu'on apprend des « anciens » ?

Interviewé : Alors les anciens, euh... donc sur l'expérience des anciens ? Et bien ça dépend, il y en a qui nous expliquent leurs petites subtilités. On en a eu qui sont partis en retraite et qui nous ont laissé ce qu'on appelle leur « bible », c'est leurs carnets avec les petites subtilités justement. On en a qui, pareil en termes de documentation, ils savent très bien ce que EDF n'a pas, donc eux s'étaient fait leurs petits trucs de leur côté. Donc, de la documentation en matériels d'ici, dans les plans EDF on n'a pas ce genre de documentation. Donc, eux la font de leur côté et nous la proposent, nous la montrent, nous l'expliquent enfin on a le droit de se servir. Et sur leur expérience-même c'est en les suivant qu'on apprend, enfin qu'on fait échange quoi ! C'est en travaillant avec eux qu'on fait un échange d'expériences. » (entretien Nicolas, 2009)

Ce témoignage sur les « petites subtilités » montre que la documentation informelle est une émanation directe du travail de singularisation. Elle se fait mémoire de ce qui a été expérimenté dans les espaces libres du prescrit ou des écarts entre la connaissance développée au contact de l'outil par

le praticien et la doctrine ou la documentation officielle. L'explicitation sous la forme du carnet se fait dans un souci de mémorisation, et constitue une externalisation des repères construits par le corps subjectif. Elle concrétise la singularisation de la connaissance et ne cherche pas à généraliser. Il s'agit plutôt de capter l'ajustement singulier qui a été trouvé et d'inscrire des repères sur ce « territoire » qu'est l'outil qui a fait l'objet de la corpspropriation. L'image usuelle du sacré (« la bible ») pour désigner le carnet témoigne du vécu qui y est associé. Cette connotation revient donc comme l'envers du désir de voir l'intérieur de l'outil, le carnet donnerait accès à l'intérieur du sujet lui-même. C'est en cela que ce qu'on pourrait voir comme une suite d'indications très objectives, des mesures et des cotes la plupart du temps, relève d'un investissement « invisible » parce que lié conjonctivement de singularité à singularité. Le carnet est sacré en tant que trace de l'intimité développée avec l'outil, il est connaissance éprouvée qui fait de l'opérateur un « initié », pour rendre compte du type d'affect éprouvé.

Différents processus peuvent être saisis qui ont pour motif la documentation en tant que pratique d'explicitation de l'expérience du travail. Elle est bien un élément central de l'espace d'expérience qui n'a de sens cependant qu'en lien avec le développement de l'expérience tacite. Dans l'exemple suivant elle est clairement l'occasion d'un débat professionnel. Yann s'est vu chargé de la gestion de la documentation de la centrale en tant qu'adjoint au chef d'exploitation. Parmi les différents processus, il indique les « rondes à thème » où un groupe de professionnel se concentre sur un aspect technique et en « fait le tour », au sens où c'est associé à une visite particulière de l'installation centrée sur un problème ou certaines parties du processus.

«DF : Et du coup les agents du service, je suppose que le contenu les intéresse principalement, et avoir accès à ce contenu, ça les intéresse aussi ?

Interviewé : Ah oui, oui, bien sûr ! D'ailleurs, le contenu en fait, ça se passe comment ? Donc une équipe fait une documentation et c'est vérifié par une autre équipe, donc l'équipe A fait une documentation et c'est vérifié par l'équipe C par exemple. Et puis, il met des commentaires ou des réserves sur ce qui est écrit, donc le contenu est vérifié. Et ensuite, tout dépend du type de document mais après, il y a d'autres personnes qui vérifient derrière encore le contenu, ça peut être le Chef de Service, le SIR : le Service Inspection Reconnue, mais tout est vérifié, le contenu est vérifié. Moi, ce que je gère en fait, c'est que les équipes puissent avoir un taux entre guillemets « de remplissage des documents » correct. On a un objectif, je ne sais plus de combien il est, je crois que c'est 96 % pour décembre et il faut qu'on arrive à ça. » (Yann)

Ce passage me paraît particulièrement intéressant parce qu'il décrit un des processus qui permet de partager l'expérience et de lui donner un statut collectivement. Le caractère « objectif » voir scientifique de la démarche - il s'agit d'une suite de vérifications - ne doit pas occulter sa fonction subjective. La vérification vise certes à attester de la justesse et de l'exactitude de l'ajustement trouvé

par une équipe, mais elle produit une appropriation critique de cette expérience à travers la vérification. Le chemin de pensée - et peut-être aussi le chemin concret - est parcouru à nouveau par les collègues, qui comparent avec l'expérience qu'ils en ont fait eux-mêmes. Le résultat vaut collectivement non seulement par son exactitude mais surtout par le fait qu'il est partagé et consolide l'expérience conjonctive en même temps que le collectif qui la développe. On peut y voir un bon exemple du « débat » qui permet de contribuer au « genre » comme ensemble des savoirs d'un groupe métier dans le vocabulaire de la clinique de l'activité (Clot, 2006). J'insisterai plutôt sur ce qui soutient le « débat de normes », à savoir la poursuite d'un même ajustement sur le fonds d'un questionnement de fonds commun.

Quel rôle dans l'apprentissage pour la documentation ?

Le facteur clé de l'accès à la connaissance dans l'espace conjonctif formé dans l'expérience professionnelle de la centrale reste la pratique, le contact direct avec l'outil, les machines en particulier pour les techniciens, au point que certains disent pouvoir se passer du « détour » ou du contrepoint que constitue la documentation.

« Alexandre : En étant un petit peu en compagnonnage sur le chantier, à voir les pratiques se faire, pour pouvoir acquérir après le savoir-faire.

DF : Et tu peux nous donner un exemple ?

Alexandre : J'ai une des tâches en tête, donc par exemple, c'est se servir d'un calibre, d'un pied à coulisse toutes ces choses-là, un palmer, des instruments de mesure. Donc, je vais suivre quelqu'un de la mécanique, je vais le regarder faire un petit peu et après je vais pratiquer.

DF : Sur GIE (outil informatique sur lequel sont communiquées les consignes, c'est-à-dire les commandes de travaux passées par la conduite à la maintenance - DF) je pense que c'est pareil, tu as regardé quelqu'un faire.

Alexandre : Oui, comme je l'ai dit tout à l'heure, le GIE, je trouve que c'est un outil informatique assez simple d'utilisation.

DF : Et il n'y a pas des modes d'emploi ?

Alexandre : Il y a sûrement des modes d'emploi (rire), mais je n'ai pas encore regardé les modes d'emploi, je pense que ça s'acquiert aussi avec la pratique, donc je pratique.

DF : on a parlé de toutes sortes de notices, il y a de la documentation aussi ?

Alexandre : Il doit y en avoir oui, mais je ne me suis pas posé la question. » (entretien Alexandre, 2009)

A l'inverse de l'expérience de ce jeune ingénieur fraîchement arrivé :

« Pascal : Il y a une période où pendant 2-3 semaines on me demande de prendre connaissance du fonctionnement de la centrale et des équipements notamment par du travail personnel avec une bibliothèque de documents... on se sent un peu à l'écart... (...) les notices vertes chez EDF, ce qui est normal pour un métier technique c'est savoir comment ça marche, c'est vrai que ça fait un peu paperasse, et quand on n'a pas l'habitude... ça se trouve un peu partout, ça fait bizarre d'arriver, on se demande s'il faut réagir ou si c'est pas le petit bizutage d'entrée, voilà le petit jeune on lui donne ça à faire, paraît que tout le monde passe par là... c'est pas... ça dure 2 semaines où on se demande en fait pourquoi on est là, si c'est normal de lire ces trucs là ou pas. Bon après plusieurs mois, avec le recul on voit que c'est nécessaire mais pas sous cette forme. » (entretien Pascal, 2007)

L'accès à la centrale par la seule documentation tourne ici à l'épreuve d'une perte de sens qui va bien au-delà du « petit bizutage d'entrée », qui fait douter de sa place. Nous reviendrons sur ce cas qui reste exceptionnel, mais il dit très bien, par défaut, le rôle de l'expérience du contact direct avec l'installation, et surtout le rôle du contact avec... ceux qui savent, pour entrer dans la communauté conjonctive dont j'ai essayé de mettre en évidence les coordonnées psychiques en rapport avec le développement du corps subjectif.

7. Quand l'accès à la communauté conjonctive est manqué...

Il s'agit d'un entretien que j'ai réalisé la première année avec un ingénieur récemment nommé dans le service dépollution de la centrale E. Un entretien court avec le responsable du service m'apprend que le service a été repris il y a peu, et que son poste a été laissé vacant pendant plusieurs mois. Les deux jeunes ingénieurs qui y ont été nommés ont connu quelques difficultés, mais « maintenant ça va mieux ». L'entretien avec Pascal permet de comprendre le désarroi qui peut résulter d'une situation d'entre deux, où le jeune embauché ne se voit attribuer aucune fonction claire et reste en dehors de la communauté conjonctive.

Pascal est ingénieur, il est entré à EDF à la centrale de E il y a huit mois. Il a fait des études en alternance, visant d'abord un cursus court qu'il prolonge toujours en alternance en licence puis en maîtrise dans le domaine de la maintenance industrielle. C'est d'ailleurs lors d'un test où il postule dans une centrale nucléaire pour faire un BTS en alternance qu'on lui conseille de pousser jusqu'à devenir ingénieur. Il passe finalement un diplôme de master valant un titre d'ingénieur après avoir travaillé pendant dix mois dans une entreprise qui doit le licencier dans le cadre d'un plan social. C'est en quelque sorte un retour à EDF entreprise qu'il apprécie pour les nombreuses possibilités qu'elle offre en matière de métiers et de postes. Il est recruté sur un poste mais dès le début les choses tournent étrangement, on lui demande, ainsi qu'à au collègue recruté avec lui, de travailler sur la documentation technique de la centrale pendant quinze jours sans autre forme d'accueil.

« Il y a eu une présentation rapide avec les autres collègues, mais il n'y a pas eu d'implication dans leur vie quotidienne. Pendant deux semaines c'est un peu l'isolement dans les papiers. J'avais des documents, mais c'était l'image en fait : Tu buches sur tes papiers tout seul dans ton coin, c'est pas forcément... vis-à-vis des collègues, on leur dit « tiens il y a un nouvel embauché dans le service, on était deux avec un autre collègue, dans le bureau d'à côté, on est là et puis on n'est pas forcément intégrés dans la vie du service, c'est un peu ressenti comme une mise à l'écart, en se demandant si c'était normal ou pas, on sait pas trop, on est dans le flou ».

Ils sont envoyés ensuite chacun de leur côté pendant trois mois en immersion dans les équipes de conduite.

« j'ai une lettre de mission pour une immersion en conduite pendant trois sem... (se reprend) trois mois, et puis tu reviens et tu dois tout savoir sur la centrale. »

L'entretien est l'occasion de revenir sur ce qui apparaît comme un traumatisme de par la durée anormalement longue de l'immersion, bien au-delà des trois semaines usuelles, mais qui est de toutes façons trop peu face à l'objectif écrasant qui lui est fixé. Il parle assez bas et vite, mâche ses mots et revient en boucle sur le « flou » qui a entouré cette immersion, qui apparaît d'abord comme la possibilité d'accéder enfin au travail concret après la documentation, mais qui ne se passe pas comme prévu.

« Avec par rapport au petit flou du départ la question logique de tout le monde, qu'est-ce que tu viens faire chez nous ? et la réponse qu'est : je ne sais pas, je ne sais plus. C'est pas évident toujours de ne pas savoir ce qu'on va faire... »

Je mesure peu à peu ce que cette impossibilité de pouvoir dire sa fonction est ce qui l'empêche d'entrer véritablement en relation. A quoi bon former quelqu'un dont on ne sait pas à quoi il sera utile? Comment peut-il lui-même orienter son questionnement ? Son expérience sur le terrain vire à celle d'un enfermement indéfini dont il s'étonne encore d'être sorti.

« Ça a permis de voir l'équipe côté tranche 1 et l'équipe côté tranche 4. ça c'est important, côté immersion conduite,... parce que finalement j'en suis revenu, quand même ! puisqu'on est au mois d'août ! donc les 3 mois sont passés... »

En parlant des équipes de conduite qui l'accueillent, sa bienveillance ressemble plutôt à celle d'un syndrome de Stockholm où l'otage finit par épouser la cause de ses geôliers, ici malgré eux.

« Puis ils sont fiers de leur métier, c'est un peu grâce à eux s'il y a des machines qui tournent et qu'au bout du fil vous avez de l'électricité dans votre prise. »

Ils ne méritent pas l'image d'un groupe refermé sur lui-même... auquel il s'est complètement identifié précisément par rapport à ce trait. Il reste auprès de l'équipe de conduite qui répond autant que possible mais ce qu'il décrit est de l'ordre d'un apprentissage impossible.

« Pascal : on avait une lettre de mission, mais v... (vague)... il y avait une grande liste de trucs à savoir, mais... justement avec toute cette liste, qu'est-ce que je prends en priorité ou pas, et on voit qu'au bout de 3 mois ou 15 semaines, c'est... si c'est pas guidé, si il n'y a pas de priorité, le résultat sera le même.

DF : c'est-à-dire...

Pascal : après c'est une démarche perso,... ben de s'intéresser au... c'est pareil quelqu'un peut aller en conduite, s'il a envie de dormir ou s'il arrive pas à rentrer dans la vie de l'équipe, il sera... c'est un peu perdu pour lui quoi... à la rigueur il en ressortira avec une mauvaise image... Il y a rien d'organisé,... »

Le manque de guidage induit un résultat équivalent entre « dormir » et ne pas « rentrer dans l'équipe ». Il reste donc à la surface des choses comme il reste à la porte de l'équipe. On retrouve ici la solidarité entre les deux dimensions de l'espace conjonctif. La « mauvaise image » renvoie à celle qu'il donne de lui-même dans la situation.

« DF : au niveau de votre mission, c'était connaître...

Pascal : (...) donc 3 mois avec ce que j'avais c'était... pour les gens en fait qui me posent des questions sur ce que j'ai fait en conduite ça peut paraître beaucoup... ils peuvent se dire tiens il en connaît pas beaucoup par rapport au temps qu'il a passé... savoir sur quoi appuyer et quel était l'important à retenir tout ça c'est du jugement personnel en fait, savoir sur quoi je m'oriente... »

L'isolement et la solitude induisent un retournement de la responsabilité de la situation sur lui-même, et génère une grande culpabilité. Malheureusement pour Pascal, le calvaire ne s'arrête pas avec la fin de l'immersion, et le même motif revient encore liant flou de la fonction et impossibilité d'être un interlocuteur pour les personnes qui possèdent le savoir.

« Pascal : Je suis sorti de conduite toujours sans savoir, avec la sortie des ponts et tout ça, je suis resté encore dans le flou et c'est qu'en juin qu'on m'a dit sur quoi j'allais travailler. Donc Il se passe 5 - 6 mois de flou..., d'incertitude, ce n'est pas forcément un point positif pour l'intégration et dans la centrale...

(...) ce qui se passe c'est que tant que j'ai pas de fonction, si je vais voir quelqu'un et que je lui pose des questions, j'ai pas de légitimité vis-à-vis de lui, je peux pas... et il voit pas pourquoi je lui pose ça alors qu'il y a plein de gens qui lui ont posé sauf que ces gens-là ils sont plus là pour me dire... c'est un peu volatilisé tout ça... »

Dans le discours le flou l'envahit lui-même, il n'est personne, un spectre à travers lequel on parle, et qui ne peut s'inscrire dans la chaîne de la transmission qu'il vient interrompre en tant que case vide dans la surface organisée du corps collectif. L'organisation est finalement évoquée en tant que contexte mais pas en tant que cause de ce qui lui arrive.

« Pascal : le chef de service, mais il ne savait pas trop où il en était. Donc on était deux jeunes arrivants avec au mois de janvier un service qui avait plusieurs chargés de fonction par système sur la tranche... tout ça c'est... mais les gens partent au fur et à mesure donc après il n'y a plus rien et y'a pas mal de

postes vides et on se dit si ça se trouve ils veulent me mettre dans tel poste sauf que ceux qui étaient arrivants ils étaient en appui d'un poste existant, tous ces postes là à une époque ils étaient comblés et puis les nouveaux ils étaient formés par un chargé de fonction en place, là aujourd'hui ils sont plus là, donc qu'est-ce que je vais faire, puis après il nous a présenté deux postes, mais sans savoir comment ça allait vraiment se dérouler. »

Le vide semble aspirer tout autour de lui, les postes, les collègues qui partent et laissent des « postes vides » qu'on serait censé appuyer. Mais l'appui ne peut s'appuyer sur rien. La spirale de la désorganisation semble remonter sans fin :

« ...mais aussi au-dessus de lui un directeur technique qui a été changé aussi en début d'année, et au dessus de lui il y a un directeur qui a changé, tout ce flou il a pas été aidé par l'organisation qui n'arrêtait pas de changer non plus, sauf que ça quand on arrive et qu'on nous l'explique pas... on a l'impression d'être dans un tourbillon là, sans savoir quand ça s'arrête et à quel endroit on va en sortir, on se demande ce qu'on fait à ce poste là, pourquoi on est là ? »

Cet isolement vide est renforcé par le sentiment d'être à côté de ce qui se passe, du travail.

« je voyais des gens partout qui étaient tous débordés et nous deux, deux arrivants, on nous donne pas de fonction, on nous dit pas : tu pourrais aller bosser avec untel parce qu'il a besoin pour le boulot, j'avais jamais vu ça ailleurs, qu'on nous laisse et qu'on nous dise tiens il faut que tu apprennes ça, ça et ça, ... mais quelle priorité parce que si je vous dit que je dois tout savoir sur la centrale, c'est assez vague donc de quel côté je m'organise, de quel côté je vais travailler en priorité et sur quoi ? Alors je travaille sur un sujet, on m'interroge sur un autre... ben oui, mais non, j'étais là je ne pouvais pas savoir ce truc là. »

Être un non-sujet sans sujet le voue à être irrémédiablement hors-sujet, témoignant encore d'apprentissages qui ne trouvent nulle part où s'accrocher, se cristalliser et finalement faire sens. Il décrit plus loin que cette absence de position de collaboration l'empêche d'obtenir beaucoup d'informations. Enfin, un nouveau chef de service arrive, l'organisation se clarifie et il parvient à avoir une fonction. L'histoire reprend son cours normal, elle se réécrit pour Pascal en inversant les signes de l'épreuve parcourue.

« Le jour où on m'a donné une mission, un matin, je sais sur quoi je vais travailler en rapport avec mon expérience et puis quelque chose qui me va bien, qui me plait bien, je sais enfin où je vais »

« ça correspond à ce que je cherchais, un boulot de cadre en maintenance, j'ai une formation maintenance et en même temps un travail transverse sur des sites plutôt chimie, donc travailler sur la maintenance dépollution du site ça mélange un peu tout ça et ça me va bien... c'est quelque chose d'assez critique pour la centrale, il y a des vis-à-vis de la disponibilité des tranches et donc l'image de E. C'est prendre un rôle intéressant dans la vie du site, participer à une dynamique, c'est la rupture avec les 5 mois de flou. »

Le sens est bien ce qui donne une direction au sujet, la fonction signifie l'intégration dans la communauté d'expérience de la centrale, il réacquiert une identité et par là une dignité, peut se valoriser par son rôle « critique pour la centrale », qui le remet au centre, dans la vie du travail et il réintègre une place dans le cycle de la transmission.

« Maintenant ils donnent un peu plus d'infos, ça se passe bien en trouvant le bon interlocuteur. Après il faut... on est orienté, à partir du moment où vous avez une fonction, où vous êtes présenté.

(...) aujourd'hui on vient me voir on me demande des nouveaux trucs j'ai encore pas mal de fonctions à venir, sur ces installations-là. La machine est mise en route, c'est bon ! »

L'appartenance et l'identité permettent aussi la réciprocité, il devient lui-même un pôle de l'échange, se voit reconnu une capacité de recevoir des demandes et développe sa contenance pour des connaissances nouvelles qu'il n'avait pas pu acquérir jusque-là. L'image de la machine qui se remet en route évoque bien la fluidité retrouvée avec l'environnement matériel, intersubjectif et symbolique. Enfin, dernier chaînon, cette reprise suscite chez un collègue expérimenté une initiative de formation, comme si cette normalité retrouvée redonnait le désir de transmettre.

« (...) sur le transfert de savoir il y a la démarche personnelle d'un collègue qui s'est dit, on les a laissés un peu de côté ces deux là, je suis dispo je vais essayer de les aider. Donc dans mon cas j'ai quelqu'un qui me fait 2 fois par semaine, une petite formation. C'est pratique, avant de partir il donne pas mal d'infos. Ça a été de lui-même. C'est sa démarche à lui. » (...)

« quand on a une fonction, ça permet d'échanger avec les différents collègues de la centrale, des échanges qu'on ne pouvait pas forcément avoir en disant « ben, nous on ne sait pas pourquoi on est là », il savent pas trop ce qu'ils peuvent dire ou pas. A partir du moment où on a une fonction on peut s'inscrire dans une société et ça permet d'exister sur le papier mais aussi surtout dans la vie de la centrale, les contacts ne sont plus les mêmes on ne nous regarde plus de la même façon. On existe un peu plus. »

Par ce résumé lucide de ce par quoi il est passé, Pascal en vient à évoquer cette fois la dimension existentielle conférée par le travail et l'intégration à la communauté conjonctive. Inversement, cela indique bien qu'il s'est trouvé dans un véritable processus de « désaffiliation » tel que le décrit Robert Castel, et qu'on pourrait compléter en disant que la désaffiliation est aussi une sortie de la condition de « répondant de la transmission ».

Si l'on considère la dynamique de l'entretien, la réévocation de ce parcours douloureux, marqué par les répétitions dans le discours, et de son retournement après des temps de doute profond produit un double effet. Il permet finalement à Pascal de consolider son statut enfin trouvé, et de transformer par là même son vécu en expérience qu'il adresse à l'interlocuteur que je suis pour qu'il serve à d'autres, mais aussi pour que la direction de la Division l'entende. Ce faisant, l'entretien laisse aussi apparaître

qu'il a subi les événements plus qu'il ne l'avait pensé au départ. Il a évoqué aussi l'idée de partir et les démarches qu'il a même effectuées en ce sens, mais c'est en particulier à la fin de l'entretien qu'il semble se rendre compte qu'il a accepté cette situation et qu'il n'y est donc pas pour rien, découvrant par là le coût psychique d'être devenu acteur.

On a donc vu les conséquences possibles d'une forte instabilité organisationnelle sur les conditions de la transmission. Elle reste tout à fait exceptionnelle. Par contre, d'autres transformations sont le résultat d'une volonté de changement délibérée. La première concerne la modification des cursus de formation à la conduite, qui s'intègre à la refonte des postes et des filières métiers de cette activité. La deuxième concerne la politique de sous-traitance de la maintenance engagée depuis un certain nombre d'années déjà dans l'entreprise. Dans les deux cas, elle vient bousculer la transmission.

Chapitre 3 : La crise du modèle traditionnel de la transmission

Les sources et les voies de l'apprentissage ont été présentées comme accès au corps subjectif collectif formé par la communauté conjonctive dans son rapport à la centrale, qui s'est révélée présenter elle-même les caractéristiques imaginaires et fantasmatiques d'un corps contenant et contenu. L'activité peut être décrite alors comme un « corps à corps » sur le plan de l'expérience subjective que nous tentons de mettre en évidence à travers les jeunes embauchés. Cette présentation doit être complétée pour comprendre les aléas du processus de transmission, et faire apparaître la complexité de sa scène. Je voudrais donc maintenant montrer ce qui amène une crise de ces processus et les tensions auxquelles doivent s'affronter les différents acteurs, jeunes et anciens. Ces aspects complètent la description du contexte de la transmission en tant qu'il forme le « décor » de la rencontre entre jeunes et anciens, que nous analyserons ensuite. Je présente ce qui perturbe la transmission des connaissances dans les services de la conduite et de la maintenance, confrontée aux évolutions des politiques de l'entreprise, et ce que produit la rapidité de la transition démographique en termes de sentiment de risque par les jeunes embauchés. Dans quel état se trouve alors ce que j'ai appelé le « corps subjectif collectif » ?

1. La controverse sur le temps de formation à la conduite

Le « projet conduite » est un des premiers résultats des travaux menés depuis la relance du projet de la Division, qui organise aussi la formation des nouveaux embauchés à la conduite. Cette transformation tient compte de deux facteurs d'évolution : d'une part la montée du niveau initial des recrutements à des techniciens formés dans des classes de BTS de l'Education Nationale, d'autre part les besoins rapides en compétences pour remplacer les départs à la retraite. Une véritable controverse de métier s'engage sur la capacité de former des « agents d'exploitation » anciennement dits « rondiers », des « techniciens d'exploitation », qui tous deux tournent dans la centrale pour surveiller les machines, et surtout des « opérateurs de conduite » anciennement dits « chefs de bloc », c'est-à-dire ceux qui peuvent prendre la responsabilité des manœuvres de la conduite en salle de commande et demander des travaux d'entretien ou de réparation à la maintenance. Cette controverse m'intéresse ici parce qu'elle met en jeu les représentations sur les formes de la connaissance et la tentative de les réarticuler dans le nouveau projet. C'est une transformation du métier et des valeurs

professionnelles qui s'engage à travers ce débat qui émerge dès les entretiens et la première réunion du panel des premières Rencontres.

« Un des autres points qui a été remarqué, c'est le temps de formation qu'on nous propose, notamment au niveau de la conduite. Les postes sont intégrés trop tôt. Aujourd'hui, la prise de poste d'un technicien d'exploitation c'est 18 mois et c'était beaucoup plus long avant... » (panel 2007)

Puis les propos sont repris l'après-midi même dans l'atelier thématique sur la conduite, dont je cite un extrait du compte rendu.

« Un constat est partagé par le groupe : les délais de professionnalisation sont beaucoup plus courts pour les jeunes qui arrivent aujourd'hui (à la conduite notamment) que pour ceux qui les ont précédés. Un jeune formé pour être TE (technicien d'exploitation), par exemple « doit maintenant être opérationnel en 18 mois » (contre 3 à 4 ans de formation auparavant). Cela demande beaucoup plus de travail sur le terrain et un apprentissage théorique plus rapide. La question de fond qui se pose est : les temps de formation étaient-ils trop long auparavant ? Les délais plus courts d'aujourd'hui seront-ils adaptés à un bon apprentissage du métier ? On ne sait pas répondre à cette question. D'où la remarque « on est des cobayes ». (Sous-entendu : être formé plus rapidement, ça marchera ou non, personne n'a les éléments de réponses aujourd'hui. Il n'y a pas d'expérience antérieure de délais de formation accélérés). » (panel 2007 restitution atelier)

Rappelons ici que le groupe n'est constitué que de jeunes et de nouveaux, qui rapportent un débat ayant lieu dans les différentes centrales et dont ils sont le centre. Il s'expriment et réfléchissent ici à la situation dans laquelle ils sont mis, s'adressant alors à la direction responsable de cette politique à travers nous. On voit que l'accélération des cursus ne se limite pas à la conduite, mais le débat est particulièrement vif pour ce métier, compte tenu de ce que nous avons déjà remarqué sur la responsabilité qui incombe à ces agents et la nécessité de subjectiver un processus complet dans la matérialité de ses outils. La question sous-jacente formulée dans nos termes serait plutôt : combien de temps est nécessaire à la corpspropriation de l'installation dans l'activité de conduite pour accéder à l'exercice de la responsabilité ? Et par quelle forme de connaissance passe-t-elle : théorique ou pratique ? Peut-elle être accélérée par une étude théorique plus poussée, qui correspondrait aussi au niveau des BTS ? Le sentiment qui domine dans cette discussion entre jeunes est une inquiétude sur le caractère expérimental de la démarche. Ils ont l'impression d'être les « cobayes » d'une nouvelle expérience, mis en porte-à-faux entre la confiance qu'ils sont censés accorder à l'encadrement qui les engage dans cette démarche et celle qu'ils accordent aux plus anciens qui occupent ces postes et ne se retrouvent pas dans la démarche.

La question sera portée dans un atelier des Rencontres deux mois plus tard, auquel assistent cette fois plusieurs managers, des tuteurs et le formateur qui supervise la mise en place du nouveau cursus de

formation censé rendre possible le raccourcissement du temps de formation aux différents métiers de la conduite.

Le débat évolue autour de plusieurs points clés factuels qui laissent entrevoir la manière dont est vécue et comprise la situation. Tout d'abord, le raccourcissement de la durée du cursus apparaît très clairement comme une contrainte de la situation de non-anticipation du redémarrage du thermique. L'impression qui domine est qu'« on est obligé de mettre la charrue avant les bœufs ! ». Les participants y reviennent à la fois comme la cause du problème et le fait qu'il va bien falloir faire avec, puisqu'il y a « un besoin urgent de chef sde bloc... » du fait des départs, et, comme un participant le constate :

« ce qui est nouveau et/ou qui s'amplifie c'est de voir des jeunes sortis tout frais de l'école arriver directement dans les postes de chefs de bloc sans passer par la filière traditionnelle (rondier – technicien – chef de bloc)... » (Atelier conduite, Rencontres 2007)

Les jeunes participants n'ont pas vraiment les moyens d'évaluer eux-mêmes la situation à laquelle ils devront faire face. Un certain nombre d'expressions posent un diagnostic plutôt alarmant.

« On chamboule tout. Certains anciens qui sont là depuis 25 – 30 ans disent qu'on nous met au pied du mur... » Ce que confirme un ancien : « dire à un jeune technicien que dans 3 ans, il faudra être chef de bloc, à XXX, personne n'a jamais été chef de bloc en 3 ans ! ».

Un premier échange a lieu autour de l'évaluation de dix ans pour former un chef de bloc alors qu'on est passé à 3 ans. Certains affirment qu'on peut compenser par de la formation, le formateur du dispositif indique que les dix ans sont bien nécessaires à une connaissance approfondie de l'installation et des manœuvres mais qu'il est possible de commencer à conduire l'installation avant de tout maîtriser. La question devient alors : peut-on effectivement exercer comme « chef de bloc » sans avoir été suffisamment sur le terrain, qui apparaît toujours comme la source de la connaissance légitime. Dans la discussion, ce point de vue est partagé par la plupart des managers présents, qui sont souvent eux-mêmes passés par les différents échelons et qui réagissent très vite aux éléments présentés. Ainsi ce chef de conduite, qui pilote plusieurs équipes.

« Pour lui, il est clair qu'il faut être passé par le terrain... Dans les 3 ans, il faut inclure le terrain car un chef de bloc a aussi la responsabilité de former des gens de terrain... Dans la nouvelle organisation (cf. Projet Conduite), le chef de bloc est amené à aller sur le terrain, d'où l'importance de connaître le terrain. »

Au contraire, un autre chef de conduite défend la position nouvelle.

« (...) dans la nouvelle organisation de la conduite, on peut avoir une entrée directe au poste d'opérateur (ex chef de bloc) sans connaissance précise des installations. Il faut aussi le voir en positif comme une

diversité des possibilités de ramification dans et entre les métiers. Ca n'exclut pas la filière traditionnelle (terrain – opérateur), ça la complète. »

La position médiane est formulée par le formateur responsable des nouveaux cursus de conduite.

« si la prise de poste peut être immédiate, l'expérience nécessite du temps car elle s'acquiert sur le terrain, sur le tas, en faisant. Cette expérience est notamment indispensable pour pouvoir guider correctement la maintenance. Sur ce point, oui c'est 10 ans... »

Ce faisant il défend le nouveau système et la possibilité d'exercer la responsabilité opérationnelle rapidement, avant d'avoir « l'expérience ». La situation est présentée même par certains comme une opportunité historique.

Cette controverse porte aussi sur le rapport entre théorie et pratique dans la formation. Le recrutement de BTS est censé permettre de s'appuyer plus sur la connaissance théorique et la capacité d'apprentissage plus rapide. Mais ce modèle fait surtout l'impasse sur le rapport au risque ramené par les anciens qui participent à l'atelier :

« Aujourd'hui le problème c'est qu'on a besoin de chefs de blocs mais on grille des étapes... C'est dommage S'ils ne connaissent pas suffisamment le terrain, ils auront du mal à envoyer des rondiers là où il faut... C'est un risque. »

« c'est obligé qu'il y ait des impairs... On apprend toute la vie à la Conduite... Aujourd'hui on a besoin d'opérateurs rapidement mais il faudra qu'ils reviennent sur le terrain. »

Ces interventions font écho chez les jeunes présents qui s'ouvrent sur la peur et le stress qu'ils peuvent ressentir.

« Ca me fait peur de savoir que dans 3 ans, je serai chef de bloc sans avoir eu cette expérience et cette connaissance du terrain... ça nous fera défaut, c'est pesant... Surtout quand les anciens nous disent qu'au bout de 20 ans ils ne connaissent pas tout ! ».

« Une jeune femme explique que cette situation est d'autant plus désagréable qu'elle n'aime pas bâcler son travail. « On n'aime pas faire des erreurs et on sait qu'on en fera du fait de ce manque de connaissances ». »

« Une autre complète : « C'est dur psychologiquement à accepter, je ne me vois pas envoyer quelqu'un sur le terrain sans connaître la situation où il va être et les risques qu'il va rencontrer. »

Ce type de prise de parole est relativement rare, avec la verbalisation des affects ressentis, il remet l'expérience de la centrale comme espace de danger potentiel au centre de l'attention. A partir de là, les positions opposées se précisent : plusieurs anciens disent comprendre la peur et le stress, les cadres, et en particulier le formateur responsable des nouveaux cursus cherchent à rassurer mais le font de manière contradictoire.

« Quand on est opérateur on a toujours une pointe de stress quand on est aux manettes : « c'est devant l'incident qu'on voit le bon chef de bloc... Ce qu'il ne faut pas oublier c'est que dans ces situations, on n'est jamais seul, c'est pour ça qu'il y a une équipe... Par ailleurs, au bout de 3 ans, ce qu'on attend de vous (les jeunes futurs opérateurs), c'est d'abord d'être capables d'exploiter en situation normale (démarrage / arrêt)... Pour la gestion des incidents, ça viendra plus tard... »

Il souligne le bon côté du stress, ce qu'un ancien confirme : « La responsabilité, la conscience du risque, ça peut aussi être stimulant ! ». Il relativise la responsabilité demandée par le soutien du collectif, tout en idéalisant le « bon chef de bloc », d'autres disant alors que l'expérience ne garantit rien et qu'on peut avoir de mauvaises réactions même expérimenté. Il pose que la responsabilité peut se segmenter, qu'on peut être seulement en partie responsable, ce que les jeunes contestent dans les prises de parole citées, notamment dans le rapport à la sécurité des autres, des collègues.

Il témoigne en même temps d'un accroissement de la pression sur le prescrit par rapport aux accidents issus des erreurs de manœuvres.

« ce qu'on veut c'est que vous sachiez pourquoi vous tournez un bouton... Et qu'il vaut mieux ne rien faire quand on ne sait pas car un déclenchement coûte très cher à l'entreprise... Aujourd'hui on est plus draconien qu'avant... ».

Le nouveau modèle, qui prévaut de plus en plus dans les équipes de conduite, modifie l'orientation de l'activité du connaître et son inscription sociale. Par exemple, le formateur évoque la complémentarité entre les postes pour rassurer les jeunes futurs opérateurs de conduite : celui-ci ne doit pas tout savoir et peut s'appuyer sur les ronds qui eux savent ou sont supposés savoir. Ce présupposé écarte les considérations sur la légitimité basée sur l'expérience qui fait partie de l'opposition entre ouvriers et techniciens. Comme le dit une jeune femme,

« les chefs de bloc doivent faire un minimum de terrain s'il veulent être crédibles, a fortiori quand on est une femme « sinon on passe pour des charlots ! »

La complémentarité apparaît comme une approche abstraite de la situation et des rapports réels dans les équipes. De la même manière pourrait-on dire que la formation propose de travailler sur simulateur qui abstrait le jeune embauché de la situation réelle⁴³⁸. Il permet de travailler les principales manœuvres et d'acquérir des automatismes à l'écart du risque et repousse la prise de responsabilité réelle. Il est une solution à l'accroissement de la prescription se traduisant par une moindre tolérance à la « casse ».

En contrepoint, plusieurs interventions abordent le sens donné à la transmission, à partir de l'affect de peur éprouvé en situation, et qui constitue le nœud de l'identification des anciens avec les jeunes

⁴³⁸ L'utilisation de simulateurs pour former à la conduite n'est pas nouvelle, le premier est mis en œuvre en 1971 à l'école professionnelle interne de Gurcy. (Larroque, 1997, p.361).

techniciens. Le sens de la réflexion sur l'acquisition des connaissances qui s'inscrit dans cette identification par le biais d'un même affect, est centré sur l'acquisition de la responsabilité dont la peur est l'indice, celle-ci devenant ce contre quoi se construit la connaissance de l'opérateur de conduite.

« c'est normal d'avoir peur... C'est vrai qu'après ça travaille (dans la tête), on se dit : « j'ai raté ça »... Pour lui, « il faut transmettre la culture de la rigueur en exploitation comme un moyen de gérer cette peur. » »

Cet ancien donne par là un contenu et un sens à son travail de transmission. Tout comme ce chef de quart qui dit « partager à 100% l'angoisse des jeunes » :

« En tant que chef de quart, je dois les accompagner. On ne peut pas faire machine arrière mais il ne faut pas que cela conduise à occulter le fait qu'ils auront loupé quelque chose... Ils ont raison de poser la question de la crédibilité : on est bien quand on connaît bien... Dans cette situation les managers ont un rôle à jouer, ils doivent expliquer la chose à l'équipe. L'intérêt de l'entreprise c'est que les jeunes opérateurs arrivent à prendre leur poste dans les délais mais on ne pourra pas leur reprocher ensuite les manques de connaissances qu'ils n'auront pu acquérir. »

L'atelier permet au fil de la discussion et des prises de positions de dessiner un lieu commun dans un contexte tendu qui laisse beaucoup d'incertitudes. Une des conclusions intéressantes en est l'affirmation de la nécessité de redessiner les équipes où les déséquilibres jeunes anciens sont trop forts.

« L'assemblée est d'accord sur la nécessité d'équilibrer les équipes entre jeunes et anciens, en s'assurant de la présence, à proximité de la salle de commande, de compétences et d'expériences nécessaires... »

Je voudrai conclure sur deux remarques significatives du processus qui se déploie dans le groupe au cours de l'atelier et qui se répondent. La première est une prise de parole d'un ancien qui remet en perspective dans le temps la situation.

« Vous n'êtes pas une génération sacrifiée. Vous avez de la chance car certains ont attendu 20 ans pour accéder aux postes dans lesquels vous allez être rapidement et beaucoup ne les ont jamais eus car il n'y avait pas de place... Pour ce qui est des erreurs, tout le monde en fait... Dans votre scolarité vous n'avez pas toujours eu 20/20. Dans votre vie professionnelle, vous ferez aussi des erreurs et c'est aussi comme ça qu'on apprend. »

Pour l'autre, il s'agit d'un jeune qui « réagit et se demande si « on se met pas trop de pression ? » ».

Ces remarques indiquent le travail qui est fait à partir de la tension d'un contexte qui mélange la modernisation du cursus traditionnel et l'inquiétude sur la possibilité pour les équipes de conduite, en tant que collectif, de maintenir une cohésion fonctionnelle d'un espace de connaissance conjonctive.

La communauté se fracture, doit se remanier et modifie les rapports en son sein pour assurer l'acquisition et le partage des connaissances. Cette réflexion partagée peut être l'indice aussi du travail de ce groupe qui parvient à nommer l'affect de peur latent, que les formateurs et certains encadrants cherchent à contenir en tentant de rassurer. Partager qu'on « se met peut-être trop de pression », c'est accuser réception du fait que la parole a été entendue, et que la solidarité du groupe s'est reformée suffisamment autour de constats pourtant inquiétants.

Cet atelier indique cependant plutôt ce qui peut être travaillé dans les équipes. Au fur et à mesure des Rencontres, la formation à la conduite se met en place et la problématique se centre sur la coordination entre le centre de formation et le site, la disponibilité de moins en moins importante des tuteurs et compagnons pris par le « temps réel » et la raréfaction des compétences sur les sites. Au fur et à mesure des départs, les jeunes embauchés sont responsabilisés de plus en plus tôt et doivent donc eux-mêmes cumuler temps d'apprentissage et temps opérationnel.

2. Les conséquences de l'externalisation à la maintenance

La conduite n'est pas le seul métier où les modalités de la transmission sont questionnées par les évolutions stratégiques et démographiques. C'est aussi le cas à la maintenance pour des raisons qui tiennent à la politique de la sous-traitance menée depuis plusieurs années dans l'entreprise. Le développement de la sous-traitance, ou « externalisation », c'est-à-dire le fait que soit confié à des entreprises extérieures un certain nombre de tâches est un mouvement général dans les entreprises, décidé au nom d'une stratégie économique de réduction de la masse salariale propre et de recentrage sur les activités dites de « cœur de métier ». Par exemple le tassage du charbon sur les parcs de stockage pour éviter qu'il ne se consume ne représente pas un élément stratégique. Cette politique a été menée sur le long terme et se joint à la diminution progressive des tâches de manutention avec la mécanisation, ce qui entraîne la baisse continue des effectifs les moins qualifiés. En ce qui concerne la maintenance, un certain nombre de tâches d'entretien et de réparation se voient confiées à des entreprises extérieures, en particulier pour les « arrêts de tranche » pendant lesquels sont réalisées des révisions approfondies des matériels, le plus souvent par les entreprises qui les ont conçus. La part de ce qui est confié à des entreprises extérieures peut varier d'une centrale à l'autre, mais cette politique dite du « faire faire » crée dans toutes les unités un déplacement de l'activité de la réalisation des travaux à la gestion des prestataires externes. Cette transition a été fortement contestée, les syndicats y voyant une réduction du personnel statutaire et donc une attaque de ce statut négocié au sortir de la guerre (comme nous l'avons rappelé ci-dessus), et ils continuent de marquer pour certains les rapports entre personnels internes et sous-traitants. Le métier évolue donc beaucoup, les compétences techniques ne sont plus exercées directement mais servent à définir et suivre le travail

réalisé par d'autres. L'arrivée des jeunes et des nouveaux dans les services de maintenance va poser la question des conséquences de cette politique sur la formation et la transmission des savoir-faire. On peut d'emblée noter que là où, pour la conduite, la mise en place de la formation permet peu à peu de concrétiser une nouvelle manière de transmettre, qui comporte sa part de perte, comme nous l'avons vu, les difficultés de la maintenance persisteront tout au long de l'intervention. C'est à l'occasion de l'arrivée des jeunes que les impasses de cette politique en termes de transmission apparaissent. C'est là un thème qui apparaît dès la première réunion du panel des premières Rencontres et un atelier qui lui est consacré.

« Aujourd'hui, le travail des équipes EDF consiste principalement à gérer les prestataires : élaboration des commandes/cahier des charges puis contrôle de la bonne exécution des travaux. A l'heure actuelle, on a encore des anciens qui ont connu le fonctionnement antérieur où ils ont fait, donc ils connaissent tout. Ils savent faire les gestes, ce qui leur permet de traiter avec les prestataires ». (panel 2007, atelier faire faire)

Si les plus anciens ont vu leur activité évoluer fondamentalement par un éloignement du contact avec l'objet et l'abstraction de l'activité, par le passage du geste au regard, ils ont cependant acquis une connaissance fine des travaux en les réalisant eux-mêmes contrairement aux jeunes, qui doivent passer l'étape de la corpspropiation.

« C'est d'autant plus handicapant que les anciens qui travaillent, notamment en chaudronnerie, ont acquis l'expérience en faisant tous ces travaux par eux-mêmes, en prenant en main les choses... Aujourd'hui, on n'est plus dans ce cas là, on est plutôt dans un cas d'expertise. (...) » (panel 2007)

Comme le dit le jeune qui s'exprime, les anciens ont pu « prendre les choses en main » et par là s'assurer la connaissance. On peut suivre avec une jeune interviewé dans le panel 2008, Stéphane, ex-apprenti dans la centrale où il est maintenant embauché, la complexité des dimensions impliquées dans ces changements.

« On arrive de l'école, c'est joli, on a fait un apprentissage, on connaît le principe de fonctionnement d'une centrale et tout ça, mais à côté de ça, notre métier qui est à la base 'Technicien de Maintenance' qui est de démonter des pompes, de monter des réducteurs, des trucs comme ça, intervenir sur des composants de la centrale et bien moi, je ne le fais pas par exemple. Dès qu'il y a une intervention, une pompe à démonter ou autre : « Allo, XXX ou allo YYY, il faut démonter ça ! » Ok mec. Eux ils démontent, et moi la seule chose que je sais faire, enfin si je devais qualifier mon rôle, c'est 'inspecteur des travaux finis' quoi ! Moi, je viens : « Ok tu l'as bien fait, c'est cool ! » En revanche après, le jour où il n'y aura plus les connaissances ou autres, ben faudra pas venir demander aux embauchés EDF de... Par exemple, si ils veulent arrêter la sous-traitance, faudra pas venir nous demander à nous d'intervenir, parce qu'on en serait incapable. Enfin, c'est pas qu'on en serait incapable, mais il faudrait quelque temps voire quelques années, pour qu'on soit réellement opérationnels... » (Stéphane, 2008)

Différents niveaux de préoccupations sont mêlés dans ce discours qui concourent à un sentiment de disqualification. On retrouve le fait que l'école n'est pas le lieu de l'apprentissage qui permet d'être véritablement opérationnel, la compréhension globale ne suffit pas et met celui qui arrive dans une situation de dépendance au savoir des autres. L'appel au prestataire présenté ici comme un simple coup de fil, est éprouvé négativement, comme une facilité qui s'apparente à un défaussement, il décrit un maître qui peut disposer selon son bon vouloir d'un valet qui, comme dans la dialectique hégélienne, le prive d'en découdre « à main nue » avec le concret et de son identité professionnelle. Qualifier son rôle d' « inspecteur des travaux finis » est plutôt une disqualification de soi qui dit la déception par rapport à l'identification au réparateur capable d'effectuer les travaux. Le malaise apparaît sous l'autodérision, qui dit la grande difficulté de son incapacité professionnelle, imaginant qu'il faudrait pouvoir se passer de la sous-traitance... Le privilège apparent de ne pas faire est finalement une éprouvé comme une honte de ne pas pouvoir faire, et devient une déception par rapport à la promesse du métier et à la motivation initiale du technicien.

« (...) Maintenant, le truc qui n'est pas motivant, c'est le fait qu'on n'intervient pas beaucoup. Mais moi de travailler à EDF, disons que quand je me suis fait embaucher pour mon apprentissage, je suis parti en me disant : « Ouais, super, je vais apprendre plein de choses, je vais rentrer dans une entreprise qui est connue dans le monde entier, qui est pour moi, qui est... où les personnes sont compétentes, elles sont reconnues comme telles, enfin je m'imaginais... et les anciens sont comme ça. C'est-à-dire que moi, quand je rentrais à l'EDF, je m'imaginais, dans quelques années, dans une dizaine d'années, j'aurai vraiment des compétences, comment... gratifiantes en gros. Tandis que là, en fait, pas vraiment ! Je me dis en dix ans je vais apprendre des choses mais... ! » (Stéphane, panel 2008)

Le « mais » qui reste en suspens dit l'écart de l'insatisfaction, dont on comprend qu'elle est enchâssée dans un ensemble identitaire où l'image de l'entreprise soutient l'idéal de l'excellence technique et la possibilité d'acquérir un pouvoir professionnel de haut vol. Rétrospectivement, on comprend que la honte se renforce aussi de ne pas être digne de l'entreprise qui en même temps ne donne pas les conditions pour l'incarner et l'investir pleinement, le « contrat narcissique » entre le sujet et l'entreprise peut ici se distendre (Kaës, 1993).

Cette difficulté majeure dans l'acquisition des compétences souhaitées est aussi une impasse dans la transmission des connaissances par les anciens agents qui les jugent, comme en témoigne ce propos rapporté au sein du panel 2007 d'après le compte rendu par des jeunes :

« Les anciens disent aujourd'hui : « les nouveaux moi je veux bien leur apprendre mais il faudrait peut-être qu'ils mettent les mains dans le cambouis ! ». (...) je pense que c'est un métier où il faut exécuter des travaux pour comprendre. C'est quelque chose de relativement compliqué... on n'éclaire pas ça par de simples mots. » (réunion panel 2007)

Les « simples mots » s’opposent à la présentation d’un geste qui se raréfie. De fait la transmission prend une forme beaucoup plus abstraite comme en témoigne ici Stéphane que j’interroge sur la manière dont il obtient auprès de ses collègues expérimentés du soutien dans son travail avec les prestataires :

« Je vais voir l’ancien avant et lui déjà va m’expliquer soit par un dessin, soit avec les notices qu’on a chez nous, grâce à ça ils expliquent, mais c’est encore de la théorie. Il va m’expliquer comme ça, mais sera pas de la pratique mais bon, j’aurai déjà au moins les bases on va dire. Ce qui me permet ensuite sur le site de me dire, est-ce qu’il est en train de m’enfler ou pas ! Mais je trouve que c’est léger quoi ! » (Stéphane, 2008)

Après les « simples mots » on aurait donc les « simples dessins », les « simples notices »... qui font penser à une transmission à laquelle il manquerait toujours une dimension de profondeur, celle de la communication de corps à corps face à une situation concrète. Nous avons vu que les enjeux identitaires et d’accomplissement professionnel constituent une part essentielle du problème, mais ils se comprennent aussi par rapport au risque pris dans le rapport au prestataire, celui de « se faire enfler », se faire avoir. Les expressions ne manquent pas, comme le montre les échanges de la réunion du panel 2007, et là encore exprimé directement en lien avec le défaut de transmission :

« La difficulté pour les nouveaux qui arrivent c’est qu’ils n’ont jamais fait les gestes. Et il y a des choses qui ne peuvent pas être transmises par les anciens soit parce que les anciens ne sont plus là, soit parce que c’est difficile à transmettre sans « faire les gestes ». Et derrière, le risque, lorsqu’on ne connaît pas les gestes techniques, on ne sait pas combien de temps il faut par exemple, c’est « de se faire entuber par les prestataires ». (...)

Donc ça c’est le risque majeur, « être entubé », qui a été soulevé par tout le monde. Un nouvel embauché, autrefois prestataire, confirme que les prestataires profitent de cette situation. (Groupe maîtrise du savoir faire et du faire-faire, panel 2007)

Ce que confirme Stéphane :

« Oui, on fait des devis, on essaye nous de vérifier les devis, parce qu’on est pas des américains, mais souvent les gens, les prestataires, essayent de nous faire des devis, avec des sommes énormes, donc là c’est sûr qu’il faut contrôler parce qu’on a un rôle de gestion.

- Les américains eux, ils payent ?

- Oui, les vaches à lait, et les entreprises souvent elles croient, EDF, ils ont de l’argent donc, ils aiment bien mettre un peu des devis... à quatre chiffres, en général, c’est le minimum quoi. » (Stéphane, panel 2008)

Dans le passage du faire au faire-faire, on change d’un seul coup d’univers et de références professionnelles en passant du travail de production matérielle au travail de gestion d’une relation de

service. La première est encapsulée dans la seconde. Le chargé de suivi est pris entre la prescription de sa hiérarchie de suivre une prestation et le fait d'être lui-même prescripteur d'une prestation de service qu'il doit contrôler. Le rapport au prestataire est un rapport contractuel censé pouvoir clarifier les relations qui s'y nouent autour d'une prestation définie par un cahier des charges. Là encore, là où on pourrait voir la facilité de ne pas avoir à faire soi-même (d'être le maître), on peut voir au contraire la difficulté de n'avoir pas à gérer soi-même l'écart avec le prescrit du travail concret d'entretien ou de réparation. Le travail prescrit par le contrat laisse par définition un écart avec la réalisation de la prestation. Dans le suivi contractuel cet écart doit être négocié doublement : sur le plan de l'expertise permettant d'évaluer si le travail réalisé est bien celui qui a été commandé - ou correspond suffisamment à ce qui a été demandé -, mais aussi sur le plan relationnel. La relation contractuelle, en tant que telle, suppose toujours un jeu entre confiance et défiance avec la personne qui a réalisé le travail dont tout ne peut pas être rendu visible dans le résultat, ainsi du temps passé par exemple, et tant d'autres aspects qualitatifs.

« DF : Et justement, la relation avec les prestataires, il y a une crainte de se faire avoir ?

Stéphane : Oui, en tout cas, je sais que je l'ai. C'est déjà arrivé qu'on nous dise sur une intervention : « Oui, oui, on l'a fait ! » Et puis en fait, on vient sur place et ils ne l'ont pas fait correctement. Donc on les rappelle et on leur dit là... ! Mais parce que c'est des choses que moi je connais, mais si c'était une chose que je ne connais pas et bien là le prestataire peut me ... ! (silence) Donc on demande des formations quoi ! » (Stéphane, 2008)

La demande de formation souligne l'impuissance dans laquelle le jeune embauché est mis, ou celle qu'il craint. Celle-ci est aussi potentiellement redoublée : le manque de maîtrise dans le suivi et la négociation entre prescrit et réalisé du prestataire est aussi un motif d'exposition au manquement à la prescription interne de la hiérarchie.

« Donc, je trouve que, comme un jour j'expliquais à mon chef de service, c'est qu'on nous demande par exemple, comme chargé de suivi, je vais prendre un exemple typique, donc on m'a demandé de contrôler un lignage entre un réducteur et une pompe, donc c'est bien vérifier que les deux accouplements sont parallèles et concentriques, seulement je ne sais même pas le faire moi-même, donc comment je vais contrôler une entreprise qui va effectuer le lignage, si moi-même je ne sais pas comment on fait ? Donc c'est ça que je reprochais à mon Chef de Service : « Il faudrait vraiment... enfin il y a un décalage, on me demande de contrôler des gens, alors que moi-même je ne sais pas le faire ! » Donc je suis allé voir le chef d'entreprise, et je lui dis : « écoute, montre-moi comment tu fais, et une fois que j'aurai vu comment tu fais, je contrôlerai le deuxième ! » Ça veut dire qu'une entreprise, si elle veut, elle peut me raconter n'importe quoi et moi je vais être là « OK ! ». Et donc je vais signer le papier bêtement, et partir ! »

Ce passage donne une idée plus précise des enjeux techniques : on voit bien ici l'écart entre une définition qui semble très précise techniquement, et le sentiment de ne pas maîtriser l'opération concrète qui la vérifie. Il indique aussi la solution que trouvent les jeunes embauchés en s'adressant directement aux prestataires. Le passage du chef de son propre service, auquel il adresse des reproches et avoue son ignorance, au chef d'entreprise prestataire à qui il demande de le former est significatif. Elle témoigne d'un renversement complet de l'asymétrie supposée de la relation contractuelle et y substitue un rapport de dépendance : le jeune chargé de suivi n'a pas d'autre choix que de faire confiance et demander au prestataire de le former. Mais elle témoigne aussi d'un changement d'alliance qui passe les frontières symboliques de l'entreprise à laquelle on appartient qui est identifiée à la communauté de connaissance. Là où on pourrait voir une solution pragmatique, Stéphane rappelle ce qu'il lui en coûte symboliquement.

*« Parce que quelque part on passe pour... En tant qu'agent EDF, on devrait être important dans la centrale, on devrait être capable d'intervenir... pas sur n'importe quoi mais... Pour moi, c'est pas aux prestataires de m'apprendre comment je dois contrôler quelque chose qui appartient à EDF. »
(Stéphane, 2008)*

« Être important », c'est donc à la fois avoir le statut d'agent de l'entreprise EDF mais aussi être capable de faire, pour être à la hauteur de la réputation et de l'investissement subjectif et identificatoire dans l'entreprise. La question de l'honneur revient donc, et dépasse fortement la seule dimension gestionnaire. Le sentiment d'appartenance a également pour Stéphane une influence sur la qualité du travail.

« (...) Je trouve qu'on perd du savoir, et surtout il y a déjà eu plein de conneries de faites par les prestataires. Enfin je pense que quand on travaille à EDF et qu'on aime, bon je trouve qu'EDF c'est vraiment une bonne entreprise, je me plais là où je suis tout ça. Mais je pense que je mettrais plus d'envie à faire une intervention pour EDF, qu'un prestataire qui vient comme ça : « Ouais, bon change la pompe, je la change ! Allez hop ! » Limite le mec il s'en fout ! Alors que nous en tant qu'EDF, on a peut-être plus envie de mettre la pompe en marche quoi ! Enfin moi, je le vois comme ça ! » (Stéphane, 2008)

Au-delà d'un certain idéalisme, ces propos montrent l'intégration de valeurs attachées à l'appartenance à l'entreprise et témoignent de la très bonne image de celle-ci auprès de la plupart des jeunes embauchés. Ils indiquent aussi que la sous-traitance, parce qu'elle entraîne des pertes de connaissances, est vécue comme un abandon de souveraineté. Ainsi la connaissance comme investissement subjectif n'est pas neutre, elle est susceptible d'être incarnée de manière différente selon des limites symboliques différenciant un dedans et un dehors, selon les limites du « corps propre subjectif » de la communauté conjonctive.

Il y a là une vision patrimoniale de la connaissance et le risque en partie fantasmé de la perdre au profit d'un étranger qui mettrait en cause l'autonomie stratégique de l'entreprise dans un univers de concurrence ou de rivalité plus que d'échange de services, ce qui constitue les deux facettes complémentaires de l'économie libérale.

« Un jour, les prestataires auront toutes les connaissances : au niveau de la centrale, au niveau des métiers et même au niveau des cœurs de métier. Donc, un risque au niveau sécurité. »

« Donc, nous, si on fait trop confiance à certains prestataires en leur laissant faire tout le travail, on risque de ne plus savoir certaines choses clefs des centrales. »

Ou si l'échange est accepté, il doit rester maîtrisé, afin justement de garder la maîtrise sur son propre corps de connaissance :

« En fait, je pense que tant qu'on reste complémentaire avec un prestataire, c'est-à-dire chacun échange ses compétences, c'est bien. Et si on externalise un peu trop, c'est-à-dire qu'on n'a plus du tout la compétence, qu'on est obligé de faire appel à un prestataire, là, il faut faire attention. » (panel 2007)

Ce sentiment reflète sans doute de manière assez fidèle ce qui est ou a été éprouvé par les agents plus âgés qui ont dû passer par le changement du faire au faire-faire. J'y vois un signe fort de transmission du rapport à l'entreprise et du cadre socio-psychique qui donne sens à l'acquisition de la connaissance et au vécu d'impuissance des jeunes agents de maintenance, mais qu'il ne faudrait pas considérer dans l'absolu. Il est porté par une histoire spécifique des services de maintenance et du rapport à l'entreprise comme un patrimoine commun à tous ses agents et une crainte de l'environnement concurrentiel auquel l'entreprise publique permettait en partie imaginativement d'échapper.

En effet, cette vision n'est pas partagée par tout le monde, ainsi un jeune embauché du panel de 2008 qui dit apprendre lors des interventions, plus avec l'entreprise sous-traitante qu'avec son binôme :

« c'est les entreprises extérieures qui m'ont le plus appris. Je suis bien tombé » (un des sous-traitants l'appuie pas mal...bien que ce ne soit pas son intérêt) « après, vous ne nous appellerez plus ». (entretien panel 2008).

Le fait d'être bien tombé ne lève pas le rapport instauré par le cadre contractuel, mais il a fait place à une relation constructive. La différence la plus forte de point de vue sur la sous-traitance se voit néanmoins logiquement avec les nouveaux arrivants recrutés avec de l'expérience, acquise souvent chez des prestataires ou venant de postes similaires dans de grandes entreprises. Pour eux le travail d'encadrement de la sous-traitance et l'interdépendance avec d'autres entreprises n'est pas vécu comme un problème, ils peuvent s'identifier au métier de « chargé de suivi » ou de « chargé d'affaires », c'est-à-dire de gestion d'une prestation de service industriel. Mais ils ont aussi acquis la maîtrise technique des opérations dans un autre contexte et ne partent pas avec ce défaut de maîtrise

initial ; ils viennent au contraire renforcer la capacité de maîtrise qui risque de se perdre au sein de l'entreprise.

Ainsi le passage d'une entreprise à l'autre peut s'effectuer dans les deux sens. Les embauches de prestataires sont une (relative) nouveauté pour l'entreprise et une conséquence directe de l'externalisation. Le recrutement d'ex-prestataires vise précisément à compenser les compétences perdues ou à réinternaliser celles-ci afin de mieux contrôler les processus. Mais, comme nous le verrons, ces mouvements ne sont pas toujours compris par les anciens agents pour qui ils témoignent tout autant de la transformation de l'entreprise publique. Il y a de la perte symbolique dans le fait de ne plus posséder les connaissances qui maintiendraient la communauté conjonctive dans une sorte d'autarcie, par rapport à laquelle les pertes de connaissance sont subjectivement identifiées à une perte de soi autant que de la substance collective identifiée à la communauté de l'entreprise comme corps connaissant.

3. Les départs et leurs effets : un corps qui se vide de sa substance

J'ai choisi de ne pas développer la problématique particulière de l'ingénierie de manière aussi détaillée que pour la conduite et la maintenance parce que ses différents métiers apparaissent de manière moins évidente que ceux des centrales. Le problème démographique y est cependant moins tendu en 2007 parce que les effectifs ont commencé à se renouveler avant ceux des centrales pour mener les projets réalisés à l'étranger pendant le « gel » du thermique en France. C'est ce qui se reflète dans cette expression lors de la rencontre du panel 2007 :

« Le point qui nous a marqué aussi, c'est l'embauche tardive des jeunes. Et, ce qui pose beaucoup de problèmes, que ce soit en conduite ou en maintenance, dans tous les services, il n'y a, apparemment, qu'au niveau du (Centre d'ingénierie) où il y a encore quelques anciens qui permettent le suivi des connaissances. Nous, que ce soit en conduite ou en maintenance, apparemment, il y aurait un problème de suivi des connaissances. On n'a pas les anciens pour permettre la succession. » (Panel 2007)

Cependant, l'ingénierie est rapidement confrontée aux mêmes difficultés parce qu'elle fait face à une expansion très forte de ses effectifs : la moitié des recrutés environ de chaque promotion est destinée au centre d'ingénierie dédié au thermique depuis la création de la Division en 2005, une petite partie est affectée en centrale. L'ingénierie s'appuie aussi fortement sur des prestataires pour mener à bien ses projets en particulier dans des domaines nouveaux de la production à partir de gaz. Mais elle ne pose pas autant de problèmes qu'à la maintenance parce qu'elle n'implique pas de repositionnement sur le métier et l'éloignement de l'activité première de conception. La forme de la prestation joue aussi différemment : les personnels des prestataires sont détachés à demeure chez le client pour la

durée d'un projet, les prestataires sont donc beaucoup plus intégrés à l'effectif et à la communauté de connaissance et « invisibles » en tant que tels.

En 2010 lors de la préparation des troisièmes Rencontres, l'organisation des réunions par métier permet de faire le point plus clairement sur la situation spécifique de l'ingénierie, et de manière d'autant plus frappante qu'elle s'exprime par des dessins réalisés par les trois parties en présence : les jeunes embauchés, les tuteurs et collègues, les managers. Les impressions convergent sur le même point de la difficulté de la situation des jeunes embauchés en particulier due à un trou dans le maillage de la transmission. Les tuteurs voient le jeune « sous l'eau », représenté comme nageant dans une piscine avec un tuba (il respire encore !) submergé par les projets qui lui sont confiés et les formations alors que par ailleurs, sur un autre dessin est représenté la « colline qu'il a à gravir pour être autonome ». La réalité du déséquilibre démographique est mentionnée dans un commentaire fait par les tuteurs et collègues sur leur dessin : « un nombre de jeunes trop important par rapport à la taille de l'équipe ». Les managers représentent le jeune embauché à son arrivée pris entre un discours prometteur à l'accueil sur les ressources disponibles (guides méthodologiques, réseaux, expérience de terrain, contacts...) et l'absence de réponse quand il demande « où sont les expérimentés ? » le manager se gratte la tête et doit constater qu'ils sont partis. A cette dualité constatée répond très bien un dessin réalisé par le sous-groupe des jeunes ingénieurs. Il est partagé en deux scènes indiquant une météo contrastée : l'une montrant un grand soleil pour l'intégration et l'accueil, l'autre montrant un train à grande vitesse sortant d'un nuage de pluie pour la transmission des compétences. Le commentaire ajoute :

« le TGV transportant des agents expérimentés s'en va très vite, on n'arrive pas à le rattraper ».

Un deuxième dessin sur ce thème montre un ancien qui tend sa canne par dessus une ligne brisée à un jeune qui ne peut pas la rattraper. Deux bulles complètent le croquis reliées à l'ancien : « trop tard je suis parti » et « je reviens comme consultant ». Commentaire :

« Le grand-père a lâché sa canne pour passer le relais, mais il y a quelque chose qui cloche, le jeune n'est pas en mesure de prendre le relais. » (compte rendu de la réunion métier ingénierie).

Ce défaut de « suture » ou de recouvrement est confirmé lors de la réunion de bilan réalisée deux mois auparavant.

« Pour les compétences, pour les acquérir y'a le transfert, le gros problème qu'on rencontre aujourd'hui dans le transfert des compétences c'est l'anticipation sur les départs. On a représenté une personne qui part en inactivité et un jeune embauché. On voit qu'il y a un décalage dans le recouvrement. Aujourd'hui on a plutôt des gens qui partent en 2009, et qui sont remplacés en 2010. Donc pour le transfert c'est un peu compliqué. Y'a plusieurs raisons à ça, y'a souvent un départ physique avant un départ administratif, et donc il n'y a pas de recouvrement. » (Groupe génération intermédiaire, Bilan, 2010)

Cet écart de quelques semaines, ou quelques mois suivant les situations, crée un sentiment de vide d'autant plus important qu'il se situe à l'endroit même du lien qui devrait assurer la transmission. Il fragilise l'organisation toute entière et diffuse le sentiment d'occasions manquées, comme autant de petites déchirures dans le tissu conjonctif (au double sens organique et d'expérience du terme).

Un autre croquis du dessin des jeunes ingénieurs montre un bateau au creux d'une très grosse vague. Le commentaire mentionne que « nous sommes tous dans le même bateau, il y a un sentiment d'unité. Mais le bateau est soumis à des vagues, et même un tsunami : on n'est pas forcément préparés au mieux. C'est une grande mer sans vision ». Cette perception d'inquiétude complète celle qui présente le défaut de transmission, le relais qui ne peut être pris du fait des départs nombreux d'experts. Comme pour les équipes de conduite et de maintenance, le défaut de transmission est lié à la perception d'un risque pour l'activité, mais peut-être moins immédiat du fait qu'il n'est pas directement lié soit au temps réel du fonctionnement et de ses risques de casse ou pour la sécurité, où à un décalage d'attente entre la connaissance qu'il faut acquérir pour gérer les prestataires et le fait qu'il n'est pas possible de l'acquérir pleinement. On peut souligner que le constat d'un manque de relais ou la crainte de voir le train des anciens partir, n'entame pas « le sentiment d'unité » et cohabite avec une certaine confiance dans le collectif, soutenue sans doute par le sentiment d'être bien accueilli. Ce double niveau correspond aussi à ce qui est dit dans les entretiens dès la vague d'entretiens pour la préparation des deuxièmes Rencontres en 2008. Après deux années, l'accueil est vraiment pris en compte, le cursus conduite est mis en place, il y a de moins en moins de ratés dans l'intégration, mais l'enjeu s'est déplacé maintenant fortement sur la transmission et ses conditions.

Une simple remarque tirée d'un entretien avec un jeune du panel donne une indication concrète de ce mouvement :

« Les pots dus aux départs très nombreux l'année précédente (1 à 2 par mois) contribuent à réunir les gens et donne l'occasion de se rencontrer, de discuter. » (entretien panel 2008)

Le jeune qui parle semble en voir surtout les aspects positifs par les effets de la convivialité, mais celle-ci ne permet pas de compenser les pertes qui apparaissent quand les équipes se retrouvent majoritairement composées de collaborateurs peu expérimentés. En effet, la proportion de jeunes dans les équipes s'est accrue peu à peu comme une conséquence logique de cette hémorragie démographique :

« Je suis rentré au centre d'ingénierie le 21 avril. Le 23 avril, je devais intervenir sur le site d'une centrale avec des collègues qui n'étaient là que depuis 2 ou 3 mois. C'était un peu trop tôt. On aurait aimé être avec quelqu'un de plus expérimenté. Dans une équipe jeune, on n'est pas sûr de se poser les bonnes questions. Il nous a manqué un esprit senior, capable de nous aider et de nous guider. » (Entretien panel 2008, ingénierie)

Tout s'accumule, le besoin de personnel qui promeut rapidement les arrivants aux responsabilités, le fait de se retrouver entre personnes moins expérimentées pour mener les projets et qui provoque un certain sentiment d'abandon chez les jeunes concernés. Ce sentiment se propage inversement chez les managers de certains services qui décrivent un appel d'air dans lequel les jeunes eux-mêmes sont entraînés, comme ils l'illustrent lors de la réunion métier de 2010 par un dessin représentant une hotte dans le flux de laquelle volettent des personnages

« Les jeunes ne font que passer, ils sont aspirés. A peine formés ils partent ailleurs. On aimerait que les gens passent plus de temps sur le terrain avant d'évoluer ».

« Comme les chargés de méthode vont partir en retraite, on fait monter les chargés d'intervention et de suivi, même s'ils ne sont là que depuis 6 mois ; et pour les remplacer, on prend au dessous. Le plus ancien est là depuis un an ! ». (Réunion métier maintenance, 2010)

C'est le même constat à la conduite lors de la réunion équivalente, quand les managers produisent un dessin reprenant la figure de l'ancien sous la forme du grand-père muni de sa canne qui s'adresse au jeune « attend j'te passe la relève » qui l'attend sous un panneau « end » en lui répondant « ok tu restes un peu ». Le commentaire précise :

« Sur le dessin : un papy est en fin de parcours, il a une canne. Le jeune attend, sur la ligne de départ, avec ses compétences. Parfois, ça se passe trop rapidement : le jeune devrait arriver plus tôt et l'ancien l'accompagner plus longtemps » (Réunion métier conduite, 2010)

Mais pour bien mesurer l'étendue du problème, il faut aussi prendre en compte les remarques qui sont faites sur les prestataires qui eux-mêmes doivent faire face aux mêmes départs importants et sur lesquels on ne pourra pas plus compter finalement qui est repéré dès 2007 dans les échanges de l'atelier consacré au faire – faire avec le panel.

« Une autre difficulté citée : les prestataires ont un peu la même pyramide d'âge qu'EDF donc eux aussi font face à des départs importants à la retraite. Rien n'est prévu pour assurer un maintien des compétences chez les prestataires. Il faudrait les aider, voire les obliger, à organiser la relève. L'exemple de (autre grande entreprise de l'énergie - DF) est mentionné, qui oblige par contrat ses prestataires à assurer le maintien des compétences. » (atelier faire – faire, panel 2007)

La fragilisation s'étend donc au-delà des frontières de l'entreprise mais étend aussi le sentiment d'abandon, puisque les ressources vont manquer à l'appel. Cette impression que le vide s'étend et gagne pour atteindre même les ressources d'une potentielle revitalisation est perceptible dans l'idée exprimée dans la même réunion que les métiers industriels n'attirent plus. Un dessin représente des pêcheurs représentant les grandes entreprises industrielles du bassin d'emploi attendant le long d'un fleuve que les rares petits poissons représentant les jeunes techniciens veuillent bien mordre à l'hameçon.

« Les métiers de l'industrie n'attirent plus : EDF, nos sous-traitants et autres industriels comme XXX et YYY ont du mal à trouver de bons soudeurs, de bons mécaniciens (les petits poissons sur le dessin, qui sont rares dans ce fleuve). Le petit espoir, c'est l'alternance qui permet à des jeunes de se former sur des métiers devenus rares, en alternance entre l'entreprise et l'école, tout en étant rémunérés. »
(Tuteurs et collègues, réunion métier maintenance, 2010)

On voit que les registres de l'objectivité et de la subjectivité sont ici confondus, se répondent. C'est à la fois le vide interne qui est projeté sur la situation externe, mais aussi l'inverse, une tendance à la raréfaction des vocations industrielles est introjecté pour alimenter la disqualification interne. Tout est emporté dans les départs dont l'effet est tel qu'il aurait le pouvoir d'assécher même le flux des arrivées. Il y a bien, au milieu de la renaissance annoncée du thermique, un reste mortifère qui s'amplifie avec le temps. Ce reste est aussi tout simplement le fait que les arrivées ne peuvent pas effacer que bon nombre des centrales sont promises à la fermeture dans les quelques années qui viennent. Cette réalité provoque un autre mouvement de départ, sous la forme d'une fuite. C'est ce que rapportent des managers lors de la réunion de bilan 2010.

« Le premier (item) on l'a appelé « investissement dans le temps », ça prend beaucoup de temps aujourd'hui de former un jeune et de transférer des compétences, tant au niveau du management que des personnes d'une équipe. On a en face de nous des jeunes qui sont pressés, qui veulent aller vite, qui sont presque à dire « quand est ce que je m'en vais du site ? », on voulait vraiment mettre ça en avant. Le retour sur investissement, le contrat moral : aujourd'hui c'est quoi ? Pour combien de temps ? Les sites de l'(entité régionale) sont aussi directement confrontés à ça, parce que ce sont les sites qui globalement à terme d'ici 2015 devraient être fermés, en tout cas la majorité. La problématique c'est qu'il y a des jeunes qui veulent déjà partir en amont de ces dates de fermetures. Donc voilà : leur remettre en avant leur contrat moral, et qu'ils doivent être là jusqu'à la fin de vie du site. »

Cette fois on voit la relation de transmission dans l'autre sens, sous la forme d'une mise en échec du processus de transmission par les jeunes eux-mêmes qui ne se sentent pas liés à la centrale dans laquelle ils ont été affectés. Ces départs sont vécus comme d'autant plus choquants et inquiétants qu'ils peuvent mettre en échec des espaces où ont été mis en place des conditions suffisamment bonnes pour la transmission, où en tout cas, le personnel expérimenté, cadres ou agents, ont cette préoccupation. C'est une nouvelle figure du départ qui se fait jour ici, celle de la centrale-repoussoir. Pour le jeune ce départ peut être vécu également sur le même plan que pour les anciens celui de la préservation de sa vitalité à lui, et de ne pas voir son sort lié à celui d'une installation « en fin de vie ». Le « contrat moral » invoqué, qui voudrait que le jeune reste comme le capitaine jusqu'au moment où le navire disparaît, ressemble effectivement à un enjeu de survie qui fait réfléchir autrement au lien moral... Nous verrons que celui-ci joue un rôle dans les incompréhensions entre générations.

Non seulement « tout fout le camp ! » pourrait-on résumer littéralement, l'activité, l'investissement, mais le vide entraîne le vide : le corps collectif ne retient plus ses éléments vitaux, il ne les attire plus et les repousse même. On est ainsi mis en contact avec les effets de l'ensemble de ces départs qui vident le corps subjectif collectif et attaquent directement le contrat narcissique liant le sujet au groupe et à l'institution. Celle-ci, en tant qu'elle est intériorisée comme corps subjectif collectif, donne le sentiment à chaque sujet qui la compose d'une perte par hémorragie. C'est un corps auquel on retire peu à peu des fragments de chair et dont on s'interroge sur le point de disparition. Le corps subjectif collectif apparaît comme percé, troué dans la texture de ses connaissances disponibles et entamé dans sa capacité de contenance et de guidage dans l'épreuve du réel que ses membres intériorisent. Ce défaut de contenance a aussi des conséquences psychiques pour ses membres. La dépression – au sens d'un creux ou d'un vide atmosphérique – devient une dépression psychique qui contamine l'activité elle-même et atteint l'investissement subjectif du professionnel. Il faudra revenir sur le destin de cette négativité qui apparaît lors des échanges grâce à l'utilisation de dessins qui mobilisent l'imaginaire et ouvrent l'accès à l'expression des affects.

4. Les difficultés du tutorat : le « temps réel » contre la transmission

Il y a donc les nombreux absents, mais il y a aussi les présents, ceux qui restent et qui mécaniquement se retrouvent moins disponibles pour les jeunes qui sont plus nombreux, comme l'expriment ces jeunes du panel 2008.

« Le transfert de connaissances ne se fait pas toujours très bien. On est bien accueilli, y'a des formations, mais après il faut se débrouiller tout seul, parce que lui il est pressé, tout le monde est dans l'urgence. »

« A l'atelier ils sont cinq robinetiers, quatre jeunes (deux qui viennent d'arriver, deux avec moins d'un an d'ancienneté). La seule personne expérimentée n'est jamais là, sa présence est requise sur les chantiers. »

Cette question touche dès lors la « mission tutorale » dispositif instauré suite aux premières Rencontres en 2007 sous la responsabilité des Ressources Humaines réussissant pour l'accueil des jeunes et nouveaux arrivants.

Le dispositif de tutorat encadré juridiquement pour l'apprentissage suppose un tuteur en entreprise qui soit formé. L'entreprise recrute chaque année un nombre important d'apprentis par an (environ 60 à 80). Mais la Division a choisi d'ajouter un tutorat pour les jeunes embauchés dont la définition est officiellement un accompagnement pour faciliter l'accueil et l'intégration. Le tuteur est plutôt un

« portier » de l'entreprise, qui guide l'arrivant dans ses démarches, sa prise de connaissance des membres de l'organisation, vérifie qu'il s'inscrit dans un dispositif de formation sans forcément y contribuer lui-même. Cette notion est censée se distinguer du rôle de compagnon qui, lui, est directement impliqué dans la transmission du métier. Pratiquement, les deux sens sont presque toujours confondus, et le rôle du tuteur interne toujours tiré vers le besoin principal et durable dans l'inscription dans la communauté conjonctive, à savoir la transmission de connaissances, le soutien dans la mise en situation et l'accompagnement vers l'autonomie professionnelle.

Or ce dispositif peine à trouver son rythme de croisière. En même temps que son organisation se précise peu à peu, sa mise en œuvre se heurte à l'obstacle démographique et à la situation créée par les départs. L'expression par rapport au tuteur est récurrente dès la préparation des deuxièmes Rencontres chez les jeunes recrutés que nous interrogeons.

« Il apprécie le rôle pédagogique de son tuteur et des « anciens » tout en déplorant qu'ils ne soient pas plus disponibles pour apporter aux jeunes leur expertise et leur appui car « ce sont des gens comme eux qui nous mettent le pied à l'étrier. » (entretien panel 2008)

« On est très bien accueillis par contre après il faut les accompagner encore un petit peu plus longtemps. Pourquoi ? Parce qu'on travaille toujours un peu dans l'urgence, on n'arrive pas à anticiper, et donc les tuteurs ne sont pas toujours disponibles parce qu'il y a beaucoup de travail en cours et puis les jeunes sont mis tout de suite en situation de responsabilité. Même si la hiérarchie essaye d'accompagner au maximum, on a retrouvé des jeunes un peu, malgré le support de sa hiérarchie, tout seul face à son fournisseur, qui lui a mis quelqu'un d'expérience en face et il n'y a pas forcément de soutien parce que un chef de groupe il n'a pas un jeune embauché, il en a plein, donc ce n'est pas forcément évident à gérer. Il manque une génération intermédiaire. » (Groupe des jeunes, réunion de bilan, 2010)

Le tuteur dont il est ici question est bien attendu dans un rôle de soutien opérationnel, comme vecteur du rapport à l'installation et soutien de la corpspropriation. Ce qui est exprimé par les jeunes trouve un écho chez les tuteurs, dont beaucoup appartiennent à cette « génération intermédiaire », correspondant aux 35-45 ans, mais qui se trouvent en nombre restreint proportionnellement à l'effectif des anciens et à celui, croissant, des plus jeunes. Ils ne partagent pas la même temporalité que les anciens qui sont « sur le départ », mais ils ont déjà acquis la connaissance de l'installation, c'est donc sur eux que repose largement l'issue de l'équation de la transmission. La polarisation sur les deux générations qu'il s'agit de connecter amène à reléguer cette génération en tant que telle, mais dont un bon nombre de responsable de proximité font partie. Nous ne sollicitons certains d'entre eux dans le dispositif sous cette étiquette, qu'ils acceptent volontiers, que lors de la préparation des troisièmes Rencontres, lors du bilan consacré à l'intégration et la transmission. La modalité d'expression autour de dessins a été proposée lors de cette réunion.

« On a trop de monde à accompagner, y'a une vague d'accompagnement des apprentis sur les sites, 1^{ère} année et 2^{ème} année, ce sont des tuteurs qui sont associés aussi, plus les jeunes embauchés, parce qu'il y a eu des vagues d'embauches, et ça fait beaucoup de monde à accompagner en même temps. Donc trouver des tuteurs où la notion de tuteur était plutôt associée à des personnes ayant beaucoup d'expérience pour transmettre, et là on s'aperçoit que ce sont des tuteurs qui ont entre 5 et 10 ans d'expérience à peine parce qu'on a beaucoup à accompagner. » (Groupe génération intermédiaire, bilan, 2010)

C'est tout le dispositif d'accompagnement qui est touché par ce décalage qui va croissant. Les anciens sont partagés entre les objectifs qu'on leur fixe : assurer le travail et le maintien des projets dans les délais impartis, avec des exigences de résultat qui correspondent à une vraie demande au niveau du mix énergétique et des enjeux stratégiques et commerciaux de l'entreprise, et assurer l'avenir par la transmission de leurs connaissances. C'est le propos des managers comme des tuteurs lors des journées métier. Un dessin des managers représente un jeune qui pose des questions et un manager en plein désarroi au-dessus de la tête duquel tourne une pendule inexorable.

« Le tuteur ou le manager a des difficultés pour accompagner les jeunes car il est surbooké, il a plein de boulot et le jeune lui pose des questions ». (groupe manager, réunion métier maintenance, 2010)

Un dessin réalisé par les tuteurs montre un double visage souriant d'un côté, fermé et renfrogné de l'autre, coupé en deux par un éclair en zig-zag qui le déchire de haut en bas. Il est accompagné du commentaire suivant :

« Ce dessin montre la frustration du tuteur-exploitant : il donne tout ce qu'il peut pour tutorer, mais il y a des incompatibilités entre le métier d'exploitant et celui de tuteur. Notre métier, c'est d'être disponible, réactif ; c'est du temps réel. Or, tutorer un jeune demande du temps. Et on ne peut pas vraiment donner le niveau de qualité que l'on voudrait en tutorant ». (groupe tuteurs et collègues, réunion métier maintenance, 2010)

La situation est donc fondamentalement celle d'une frustration et d'un déchirement qui touche à l'éthique professionnelle. La grande difficulté de la situation est de mettre en concurrence les deux aspects fondamentaux de toute pratique ou de tout métier inscrit dans sa dimension subjective et anthropologique, celle de l'effectuation et de l'invention comme « pouvoir d'agir » et de transformation du réel et celle de la perpétuation de la pratique acquise et réinventée dans la transmission. Si ces deux aspects peuvent être dissociés, ils représentent à l'inverse une possibilité d'accomplissement subjectif que certains choisissent délibérément. On peut voir en écho de cette tension ce souhait émis par certains jeunes :

« Ils sont des mines d'information. Il faudrait carrément désigner des gens qui ne fassent que ça, transmettre leur savoir... créer un service d'expertise dédié, une hotline... » (entretien panel 2008)

Or c'est précisément ce rêve d'isoler la fonction de transmission de celle de l'action qui est interdit ou rendu très difficile pour beaucoup. Certains anciens collègues reportent leur départ à la retraite de quelques mois pour pouvoir assurer ce transfert. Il n'en demeure pas moins que cette tension s'accroît avec le développement du projet du thermique, et qu'il devient une véritable contradiction entre les exigences du « temps réel », de l'action et celles de la transmission. On peut voir une certaine ironie dans le fait que la performance s'exprime prioritairement dans le thermique en termes de coefficient d'indisponibilité des tranches, on serait donc en droit d'appliquer la même mesure à l'indisponibilité des anciens pour la transmission de leurs connaissances. Au fur et à mesure, cette tension s'accroît comme le fait remarquer un représentant de la « génération intermédiaire ».

« On parle aussi de performance, mais pas de performance sans les compétences. Si on perd ce gros pavé, ça joue directement sur les performances du groupe. Et tout ça sans oublier la santé-sécurité. On a une grosse vague d'arrivées, on n'a pas forcément les gens non plus pour accompagner les nouveaux arrivants, pour être tuteur il faut être volontaire, avoir envie de le faire. Désigner un tuteur d'office pour moi c'est un échec, et aujourd'hui on se retrouve avec des tuteurs qui sont titularisés depuis 1 ou 2 ans. » (Groupe génération intermédiaire, réunion de bilan, 2010) » (Groupe génération intermédiaire, réunion de bilan, 2010)

Les acteurs ont aussi conscience de sacrifier l'avenir pour le présent, la performance actuelle pour la performance future. Il y a une confusion des temps, un renversement, puisque les jeunes peuvent devenir aussi rapidement ceux qui accueillent et transmettent déjà ce qu'ils ont acquis (même si cette solution a généralement l'avantage de faciliter la communication). C'est cette contradiction, cette équation impossible qui peut éclairer le manque de volontaires pour devenir tuteur dont il est fait mention ici, et la montée de demande de reconnaissance pour la mission de tuteur. Comme on l'a vu, le dispositif du tutorat, inspiré par le tutorat de l'apprentissage déjà pratiqué dans l'entreprise, est nouvelle dans sa forme. A partir du moment où cette fonction devient officielle, la Direction s'expose à en faire un objet de négociation avec le management. C'est ce qui se passe dans l'accord social qui est signé en juillet 2009 et qui comprend des dispositions spécifiques sur la définition et la rémunération du tutorat. Pour autant, cette officialisation ne résout pas pratiquement les tensions de l'activité sur le terrain. Le refus de certains de s'engager dans cette fonction relève entre autres d'une protestation contre cette équation impossible que jeunes embauchés et anciens se doivent de résoudre à la place de la direction alors qu'elle serait due à l'absence d'anticipation attribuée à cette même direction. Le tutorat est donc le lieu d'expression d'une conflictualité sociale qui prend sa source dans les conditions dégradées de la transmission.

Confrontés aux difficultés de ce contexte, on voit que les jeunes et les anciens souffrent différemment du même problème. Les jeunes sont menacés de rester dans un entre-deux inconfortable d'une demande de formation qui ne peut être satisfaite, ils sont confrontés dès lors soit à une abstention d'agir soit à exercer l'activité sous le signe d'un risque peu ou mal maîtrisé. Pour les anciens ou expérimentés, et les tuteurs en particulier, il s'agit d'une différence entre le temps long qu'exige une bonne formation et les bribes de temps qu'ils peuvent consacrer aux jeunes effectivement, entre deux appels à intervenir sur le terrain. C'est la dissociation des registres qui pose problème, là où l'intervention pouvait être une occasion de transmission, celle-ci ne l'est plus ou trop rarement, en tout cas pas suffisamment face aux besoins et aux demandes qui leurs sont adressées. Les signes de la dégradation entendue sont aussi confirmés concrètement par les conséquences industrielles du défaut de transmission et la difficulté d'accéder à l'autonomie opérationnelle pour les jeunes.

5. Prise de responsabilité et prise de risque face à la régression de la transmission

La crise dont nous dessinons les contours peut aussi être décrite dans ses conséquences. Celles-ci sont à la fois concrètes ce qui pose la question de leur mesure, et subjectives. Elles sont productrices d'affects spécifiques qui renvoient l'ensemble de la communauté conjonctive à l'épreuve du danger que nous avons identifiée comme composante essentielle de l'espace d'expérience qui se propose à l'exploration du jeune embauché et qui constitue le fond commun de la constitution des connaissances, le signe de leur maîtrise et de l'adéquation au réel de l'appareil à penser qui se constitue et se transmet socialement au sein de la communauté conjonctive. Être autonome, c'est exercer son pouvoir de faire et la pertinence des connaissances acquises comme la capacité à faire avec l'expérience des situations. Ce besoin d'autonomie est le signe de la possibilité d'entrer dans l'expérience du travail. Or les changements des conditions de la transmission, la dépression démographique et la raréfaction des ressources affectent la prise d'autonomie, elle est mise sous tension et ses critères sont bouleversés. L'autonomie, la responsabilisation sont des points décisifs pour mesurer les besoins de transmission et les ajustements de la relation entre les jeunes et le collectif qui l'accueille. La prise d'autonomie et les chemins qui y conduisent sont spécifiques selon les métiers. Dans les centres d'ingénierie, elle est rapide : les ingénieurs en tant que cadres sont affectés directement à des postes à responsabilité opérationnelle, alors que, comme on l'a vu, dans les services de conduite et de maintenance, même si les temps de formation sont raccourcis, les débutants ne se trouvent pas tout de suite mis en situation de responsabilité. La description donnée ci-dessus d'un

vécu de risque à la conduite où à la maintenance, ne doit pas donner l'impression que les jeunes embauchés sont particulièrement frileux, mais plutôt qu'ils ont conscience de la complexité de l'installation et du danger des manœuvres en centrale. Comme nous l'avons vu, le discours de l'entreprise a changé, mettant plus la pression qu'auparavant sur le coût de la « casse ». Il y a demande d'autonomie là où l'expérience n'est pas assez reconnue, en particulier à la maintenance, où des personnes d'expérience ont été recrutées, en particulier les ex-prestataires, mais aussi dans une certaine mesure les apprentis.

« Ça peut être aussi au niveau d'un poste. On prend un poste où on a besoin de certaines habilitations : le permis de feu, le plan de prévention, l'utilisation d'un logiciel de maintenance. Et, en fait, on est toujours obligé de faire référence à une personne, un tiers pour utiliser ces documents. On n'a pas assez d'autonomie pour exercer certains postes. » (Panel 2007)

« Il y a une phase « de poids mort », lorsqu'on n'a pas les habilitations B0 et M0, on ne peut rien faire, c'est-à-dire qu'on ne peut pas se balader seul dans la centrale (cela a duré un mois dans son cas). » (groupe jeune, réunion de bilan, 2010)

Les habilitations sont en elles-mêmes un rappel du cadre de sécurité à respecter. Mais il y a aussi dans cette demande le souhait de ne pas peser inutilement sur les collègues expérimentés compte tenu du contexte tendu, et de pouvoir commencer dès que possible à entrer dans une relation de réciprocité avec eux, à prendre leur part comme en témoigne les propos rapportés de ce jeune embauché.

« Il les a sentis soulagés, en raison du travail qu'ils allaient pouvoir prendre en charge, et aussi satisfaits de l'ambiance résultant de l'arrivée des jeunes. Il a été présenté dans tous les services. On lui a précisé un programme de formations à suivre, surtout sur les aspects « sécurité ». » (entretien, panel 2008)

Mais on peut constater, que même dans ce cas, c'est la recommandation sur la sécurité qui est prioritaire.

Les tuteurs, collègues, managers sont parfois ambivalents par rapport à cette nécessité de faire monter les jeunes rapidement à des postes opérationnels.

« (...) A l'époque il existait des cursus pendant plusieurs mois, le jeune faisait le tour des différents services, il découvrait, il prenait le temps. Ce n'est plus le cas aujourd'hui, il entre directement dans l'opérationnel. On a voulu l'illustrer un peu comme ça, le 1^{er} janvier il arrive, et le 2 janvier il est déjà au bloc en train de piloter la tranche, en train de gérer les situations. Alors ça fait ressortir plusieurs choses, ça peut être intéressant cette mise en situation opérationnelle rapide parce que ça leur permet rapidement de monter en compétence, mais à l'opposé, on peut prendre des risques, parce qu'ils n'ont pas forcément toutes les compétences pour maîtriser le geste professionnel. » (Groupe managers, réunion de bilan, 2010)

Ce raisonnement déjà familier ouvre sur la question des risques et l'échange qui a suivi a permis au cours de cette réunion, d'ouvrir la question de l'évaluation de ces montées en responsabilité rapides ou trop rapides. Je voudrais donc ici reprendre l'évaluation qui est faite par les acteurs des dérèglements de l'adaptation du corps subjectif collectif de connaissance aux réalités de l'outil de production, et explorer ses résonances psychiques pour les jeunes embauchés. Les expressions que nous recueillons dans certaines réunions du dispositif à ce sujet sont surtout le fait des chefs de service présents, qui m'ont beaucoup impressionné par la confiance qui était accordée par là au dispositif mais surtout aux collègues, et en particulier aux jeunes présents. La séquence d'échange suivante amène la discussion sur les risques.

« Animation : Sur cette question des risques, est ce que vous avez échangé des anecdotes des situations qui vous sont apparues ?

Manager A : On n'a pas de cas concret, mais c'est quelque chose qu'on essaie de mesurer.

Manager B : Moi, des cas concrets j'en ai déjà connu, même de jeunes qui n'ont pas forcément 15 jours d'ancienneté mais quelqu'un qui n'a qu'un an ou deux ans d'ancienneté, quand il y a vraiment des incidents importants de tranche, y'a des gestes à acquérir, une rapidité d'exécution, sur certaines manœuvres qu'il ne peut pas connaître. On se retrouve avec les anciens à courir partout et eux ils sont un peu là mais on n'a plus le temps de les emmener, faut réagir tout de suite. C'est là qu'on a des risques pour eux, pour nous, pour tout le monde. »

Manager A : Par contre ce qu'on a évoqué c'est comment on le mesurait ça. Notamment les interfaces Conduite/Maintenance, ce qu'on disait c'est que les astreintes de Maintenance sont de plus en plus sollicitées par les exploitants pour des petites choses anodines, où précédemment on n'appelait pas du tout la Maintenance, on assiste à de plus en plus de sollicitations. On voit que les gens sont un peu incertains, qu'ils manquent de compétences, qu'ils posent beaucoup de questions.

Manager B : C'est vrai que maintenant on va bloquer sur des petits problèmes... donc ce n'est pas grave on appelle le service maintenance et on réfléchit tous ensemble. C'est quelque chose qui n'aurait pas été le cas y'a 5-6 ans.

Animation : Dans les services Maintenance par contre vous trouvez toujours la compétence ?

Manager C : Ils ont le même problème que nous mais en fait maintenant il vaut mieux être à 2 que seul. » (Groupe Managers, réunion bilan, 2010)

La dynamique de l'échange est progressive, c'est un dialogue à plusieurs voix qui permet d'avancer sur ce terrain difficile. La question des cas concrets, des exemples, reçoit d'abord une réponse qui l'éluide, signe d'une réticence première à évoquer ce qui ne va pas si bien devant une assemblée où sont présents des représentants de différents métiers et centrales. C'est un autre manager qui prend la

suite et apporte une situation plus précise : il nomme le risque clairement comme conséquence d'une baisse de la qualité de la transmission.

Cet échange illustre très bien la conception exposée dans le débat sur la conduite par le formateur des cursus conduite : le chef de bloc formé rapidement connaît les manœuvres de base mais ne sait pas comment réagir en cas de problème. La situation illustre en même temps les limites de ce raisonnement. Le collègue expérimenté qui est là pour réagir n'a pas le temps d'en faire un temps de formation véritable, puisque les uns « courent partout » et les autres sont « un peu là ». Le nouveau système expose l'ensemble des agents présents. Derrière la description de ces dysfonctionnements, on perçoit les hésitations et les inquiétudes de personnes qui ne se sentent pas à l'aise parce qu'elles n'ont pas encore incorporé leur outil et acquis la confiance nécessaire à sa conduite. D'où un recours plus fréquent aux autres services : les insuffisances de connaissance nécessitent une surmobilisation de l'ensemble du personnel, les relations entre services s'intensifient, dans un mouvement de recomposition du corps subjectif collectif dans sa capacité à connaître à nouveau suffisamment l'outil de production. On n'est pas dans une vision d'un patrimoine de connaissance accumulé et perdu, une vision thésaurisée de la connaissance. La familiarité du corps subjectif connaissant avec le corps de la centrale est susceptible d'une recréation, et c'est toujours sur cette capacité que comptent ceux qui ne se préoccupent pas ou pas suffisamment des conditions de la transmission et de ses processus. Toutefois, ils sous-estiment le temps qui peut être passé à recréer le corps subjectif connaissant. L'échange ci-dessus montre bien le caractère collectif de l'effort de corpspropriation, les débats qui permettent de recomposer une vision incorporable de l'outil et de son fonctionnement comme de l'action adéquate qui peut le manœuvrer. La question qui demeure est : à quel prix ? et sur quel registre peut-on mesurer les conséquences de la perte de substance du corps collectif ?

Un exemple plus précis est donné sur les conséquences matérielles et la performance de disponibilité lors de la réunion métier maintenance :

« On ne fait plus de maintenance tranche en marche, et au niveau risque humain, c'est pas pareil ! ». « Les gens ont perdu la technicité du Tranche En Marche, que ce soit en Maintenance ou en Conduite, si bien que l'Exploitant met des bretelles et sur-bretelles ».

Un arrêt de tranche de 3 jours, considéré comme un arrêt annuel, alors que trop court : « on a trois jours d'intervention, et c'est considéré comme un arrêt de tranche annuel ; si bien qu'on ne peut pas faire passer toutes les interventions. On a donc de la casse et on se retrouve avec trois semaines d'arrêt, alors que si on avait eu 3 jours de plus, on aurait pu tout faire !! » (Réunion métier maintenance, 2010)

Le lien est toujours fait entre maîtrise des connaissances et dangers encourus. L'entreprise renonce à certaines manœuvres considérées comme plus dangereuses parce qu'elles se font sans arrêter l'installation, ce qui suppose une connaissance très fine du process, et ce renoncement prudent est

directement évoqué comme une perte de technicité à laquelle il faut répondre par une sécurisation « les bretelles et sur-bretelles » d'autant plus grande. Cette insécurité se combine pourtant avec des changements liés à la recherche de performance, qui se révèlent finalement contre-productifs : la réduction des temps d'arrêts à 3 jours qui entraîne des incidents et un arrêt de 3 semaines. La tension entre pression de performance et défaut de transmission est ici particulièrement illustrée.

La tension repose aussi sur le jeune opérateur qui est face à des exigences nouvelles, qui apparaissent dans le commentaire que donne un représentant de la « génération intermédiaire » du dessin de son groupe. Celui-ci représente trois poissons : le plus petit poisson est au milieu, il cherche à ouvrir la bouche le plus grand possible pour avaler le poisson plus gros que lui qui le précède paisiblement, mais il est suivi par un poisson si grand qu'on n'en voit que la bouche immense pleine de dents menaçantes dans laquelle le petit poisson est prêt à se faire avaler.

Le commentaire qu'il en donne détaille la métaphore :

« GI : En fait j'ai voulu schématiser un petit poisson, ce qui représente la nouvelle recrue, et l'autre poisson c'est les compétences qu'il a à acquérir. J'ai écrit la phrase « il faudra du temps pour manger les compétences », et derrière lui il y a le poisson à risques. Il faut qu'il mange le plus rapidement possible les compétences sinon il se fait manger. Donc en fait la nouvelle recrue n'a pas le droit à l'erreur.

Participant : Donc le poisson risque c'est le prestataire ?

GI : Pas forcément, c'est tous les risques, tout ce qui engendre...

Participant : Ca peut être le risque d'exploitation...

GI : Ce que je veux dire c'est que le nouvel embauché, il n'a pas le choix, il est obligé de réussir. »

(Groupe génération intermédiaire, réunion de bilan, 2010)

Le dessin donne une idée du vécu de la situation par ses proportions mêmes : le poisson symbolisant les compétences est plus gros que le celui qui figure le jeune embauché, qui a donc implicitement les yeux plus gros que le ventre. Le commentaire est explicite sur ce point : on doute qu'il aura le temps sinon la capacité, l'appétit suffisant ou l'estomac assez solide pour absorber les compétences dont il se trouve encore bien à distance. On voit bien la métaphorisation de l'appropriation orale et de l'incorporation qui reprend la métaphore bionnienne de la pensée comme digestion, on est donc bien sur la scène psychique. Au contraire le poisson symbolisant les risques – tous les risques – n'est pas vu par le petit poisson, qui avance dans une totale inconscience de ce qui l'attend. Il ne peut qu'être imaginé par le spectateur parce qu'il dépasse la représentation au sens propre et figuré, il est de l'ordre de l'irreprésentable. Autant que les risques eux-mêmes, c'est l'affect lié à ces risques qui dépasse la capacité psychique qui ne peut le contenir. C'est une forme de panique latente qui est

exprimée à la place du jeune embauché qui ne peut en avoir complètement conscience ou ne peut que la dénier parce qu'il est condamné à réussir, « il n'a pas le choix ». Ce contexte et cette pression de la situation modifient fondamentalement les conditions de l'apprentissage pour les jeunes recrues, dont l'accès à l'autonomie est bouleversé, il devient une conduite ou une marche forcée.

Si ces évocations concernent bien l'exercice des métiers et prennent leur source dans une fragilisation au cœur de l'expérience du travail et dans l'exercice d'une responsabilité particulièrement exposée, la peur semble se diffuser comme un risque généralisé. L'expression à partir de dessins en donne des images qui permettent d'appréhender la manière dont la logique rationnelle est débordée. Cela nous semble particulièrement important par rapport à la fonction que nous avons donnée à la connaissance comme permettant de se doter d'un cadre de pensée capable de contenir le danger dans une corpspropriation suffisamment adéquate aux situations provoquées par l'outil de production. Le sentiment lié à l'exposition au danger peut changer la valence du connaître et lier l'objet à un inconnu mortifère ou à un inconnu vivant. La perte du cadre de connaissance adéquat remet le sujet face à la valence menaçante et mortifère de la relation d'inconnu. C'est alors un sentiment de menace qui se diffuse et contamine l'expérience.

Je peux sur cette base rapprocher le vécu du risque généralisé des remarques inquiètes ou indignées sur la couverture maladie par la mutuelle de l'entreprise. Evoquée déjà par certains membres du panel précédent en 2008 :

« Le gros souci ici c'est l'administratif, on s'est aperçu en juin lors de l'arrivée différée d'un nouveau (suite au décès d'un nouvel embauché sur la route du travail) que nous devons tous refaire nos papiers pour la mutuelle et la carte vitale, c'est lourd. Il y a alors de l'incertitude mais bon, je me dis que vu la notoriété de l'entreprise, on est quand même protégé. » (entretien panel 2008)

Elle est mentionnée en particulier lors de la réunion du panel de préparation des troisièmes Rencontres où est restituée une discussion en sous-groupe suite à la présentation des éléments tirés des entretiens avec les participants du panel.

« Deuxième chose, c'était une grosse inquiétude concernant l'assurance maladie, c'est dire que quand on arrive, qu'on n'a pas de mutuelle (nom de la mutuelle), pas de carte vitale et que si jamais la personne tombe malade, elle se pose tout de suite la question de savoir comment elle va faire pour se faire rembourser ».

Ma collègue rappelle à ce moment que près de la moitié des 34 membres du panel ont eu ce type de problème.

Dans ces deux expressions, on retrouve l'affect d'insécurité lié à une exposition non consciente à un risque par un défaut de protection. On se rend compte en plus *a posteriori* qu'on était exposé alors qu'on comptait sur l'entreprise. La question est au fond la même que pour l'exercice du métier : suis-je

protégé ? et le sentiment de fragilisation apparaît également. La représentation de l'entreprise reste sur une image de solidité et de pérennité capable de protéger, mais quelque chose d'un doute s'installe néanmoins, qui touche le sentiment de protection individuelle des nouveaux embauchés. Cette expression se situe aussi dans la suite d'une remise en question de la réalité des « avantages » liés au statut de l'entreprise. Ce sont il me semble autant d'indices d'une progression du sentiment d'insécurité parmi les jeunes embauchés, qui traduisent une crise dont il est difficile de tracer les contours autrement qu'en s'appuyant sur l'affect qui se diffuse.

6. De la « casse » matérielle à la « casse » psychologique

Ce jeune « qui n'a pas le choix » est mis sous une forte pression, qui se présente sous la forme d'un cercle vicieux - il doit réussir parce qu'il y a du danger, et il y a du danger parce qu'il n'a pas toutes les connaissances pour réussir - ou d'une injonction paradoxale - tu dois (obligation) réussir parce que tu dois (fatalité) échouer -. A la suite des commentaires à propos du dessin restitués ci-dessus, les managers évoquent alors les conséquences psychiques de l'erreur pour le jeune.

« Certains se retrouvent opérateurs au bout de 2 ans, il fallait qu'ils soient en doublettes en permanence parce qu'on savait que le moindre accident ils ne pouvaient pas le gérer. Donc c'est faire prendre des risques collectifs, autant aux agents qui sont sur le terrain, autant au service exploitation, et autant au jeune, on peut casser un jeune, parce que moralement, s'il fait une grosse boulette, psychologiquement pour lui c'est dur.

Animation : C'est palpable pour vous qui êtes manager, ce risque de casser quelqu'un ?

Manager : Ça dépend des individualités, après certains jeunes vont être capables de tenir la pression plus que d'autres. Ça on peut le voir qu'au premier incident.

Animation : Vous avez déjà eu des exemples ?

Manager : Oui, à l'exploitation tout ne va pas toujours bien,

Manager : On en parle de plus en plus des facteurs humains. On a eu des gros incidents sur le parc et du matériel dégradé à cause de gestes humains, oui.

Animation : Et vous soulignez que c'est aussi le moral de l'agent ?

Manager : Non, la psychologie de l'agent on n'en parle pas trop.

Animation : Et vous comme manager vous sentez que c'est...

Manager : Ça commence à être pris en compte.

Membre du groupe animation (parle ici en tant qu'ancien chef d'exploitation) : On commence à réfléchir, notamment avec le retour d'expérience d'autres entreprises, celui qui fait une erreur, il ne faut pas l'accabler, faut le comprendre, l'accepter, surtout dans les métiers très techniques. On sait que même le

meilleur professionnel fera une erreur un jour ou l'autre. Donc il faut le prendre en compte. » (Groupe managers, réunion de bilan, 2010)

On est ici projeté dans l'après-coup des risques, une fois que les problèmes, que l'expression « grosse boulette » a du mal à euphémiser, sont arrivés. Au-delà du danger physique et de l'accident matériel qui sont l'objet des discours et des attentions, on découvre un autre risque, psychique, qui concerne la manière pour le sujet d'assumer les conséquences de ses actes. Il s'agit de l'engagement du sujet dans son travail, de l'épreuve de réalité qu'il en attend parce qu'elle mesure l'adéquation de sa corpspropiation, l'ajustement de son corps subjectif au réel. C'est évidemment un point récurrent de l'apprentissage, celui qu'on rappelle régulièrement parce que c'est la manifestation du réel qui s'y fait jour. Pourtant, la question de l'après-incident ouvre la question de l'accompagnement du moment où le sujet doit faire face à son erreur, à la preuve de son désajustement, à la remise en question des capacités acquises, et surtout à la perte de la confiance en soi face aux actes futurs à effectuer. On peut « casser un jeune » si ce moment n'est pas accompagné adéquatement puisqu'il n'a pas pu être anticipé. On touche ici à la limite de l'apprentissage « protégé », on ne peut savoir si on est capable de résister qu'une fois l'épreuve passée, et c'est parce qu'il ne peut être protégé qu'il prend aussi une signification pour le sujet en terme d'autonomie. Inversement, l'échec doit être reconnu comme ouvrant une possible crise du sujet qui peut gagner tout ce qui constitue son rapport à la réalité, ses connaissances particulières ou, plus profondément, sa manière de connaître et d'entrer en rapport de connaissance avec son objet. Son rapport à lui-même touche directement au rapport au milieu où il déploie son action. Mais la crise peut toucher aussi son rapport à son groupe d'appartenance ou de référence, ou comme trahison de son identité professionnelle. Comment contenir ce glissement ? devient l'épreuve d'accompagnement par l'encadrement du jeune. Or c'est bien le groupe dans lequel s'inscrit le sujet qui semble particulièrement déterminant dans ces situations et qui permet de donner un statut à l'acte qui a manqué son but, qui contient la culpabilisation, comme introjection individualisante du négatif. Seul un collectif peut réussir à réinscrire l'acte dans une dimension plus large et bien réelle d'une activité collective soutenue par une identification possible entre pairs, « même le meilleur professionnel » est susceptible de faire une erreur. Ce dont fait part le manager ici, c'est que le contexte ouvre une nouvelle perception de l'accompagnement des jeunes plus adaptée à la confrontation au risque de « casse » du matériel et de danger pour les personnes. On comprend que c'est une dimension qui a pu être relativement ignorée sinon déniée jusqu'ici du fait d'un processus de formation plus lent et maîtrisé, mais aussi du fait d'un changement du rapport au matériel, comme on l'a déjà souligné.

A ce titre on peut suivre le fil de ce thème de la montée des risques par le défaut de compétences jusqu'au discours de clôture des dernières Rencontres. On peut voir la manière dont les responsables,

les directeurs, réagissent à ce thème et s’y prennent pour produire un discours qui vise clairement à contenir l’affect lié aux expériences de risque et de danger, telles qu’elles sont vécues et commentées dans les centrales, et dont nous avons eu un échantillon dans les réunions de préparation du dispositif. Trois temps doivent être distingués dans les Rencontres : tout d’abord un atelier consacré au thème « risques et opportunités dans la prise de responsabilité rapide » que je co-anime avec une jeune ingénieure membre du groupe animation, puis les commentaires par certains directeurs d’entité de la Division, qui réagissent et commentent la restitution partielle de l’atelier, et enfin le thème est repris par le directeur général dans son discours de clôture, qui s’adresse aux participants en plénière également.

Dans l’atelier, nous procédons de nouveau en séparant jeunes et nouveaux d’un côté et managers-anciens de l’autre avant une mise en commun. L’expression des jeunes est contrastée, certains exprimant leur anxiété par rapport aux conditions trop rapides et dégradées de la prise de responsabilité, d’autres relativisant le risque, et disent leur envie « d’aller de l’avant ». On constate des rapports différents à l’expérience du risque parmi les jeunes présents, même si l’atelier ne permet pas de développer le contexte collectif de l’activité des participants. La réaction des managers est intéressante, au-delà d’un appel à la dédramatisation et du rappel toujours ambivalent que « le risque zéro n’existe pas », le message est reçu avec étonnement et beaucoup d’attention. Je note qu’il y a une hésitation correspondant au fond aux deux discours exprimés par les jeunes entre une attitude partiellement volontariste : « allez-y, n’ayez pas peur », et une attitude protectrice qui tente de reconstituer du collectif solidaire autour du jeune : le risque de confier la responsabilité est pris par le manager, et « c’est lui qui aura des problèmes en cas d’incident ». Par contre, il est reconnu que cette décision nécessite un ajustement fin entre manager et jeune qui n’est pas facile à trouver : « quand est-on prêt ? quand se sent-on prêt » ou quand l’autre est-il prêt ?

La restitution des points principaux de cette discussion en plénière alerte sur la mise en responsabilité de jeunes qui ne seraient pas prêts à les assumer, et propose de fixer des règles communes. Ces éléments très succincts suffisent pourtant à mobiliser des directeurs de site membres du comité de direction à qui ont été présentées en amont les principales préoccupations des réunions de préparation, et qui ne découvrent donc pas tout à fait ces thèmes. Ils savent l’inquiétude qui s’est exprimée sur la perception d’une montée des risques. Leurs interventions soulignent d’abord le fait que la mise en situation rapide doit être vue comme un progrès par rapport à des accès à l’autonomie que certains ont pu trouver trop lents jusque-là, suscitant ennui et frustration. La responsabilité collective est également réaffirmée « les risques on les prend tous ensemble ». Un autre directeur se fait plus précis et rappelle que l’environnement est dangereux :

« en exploitation on n'est pas sur des installations totalement inodores, il y a des dangers, des dangers électriques, des dangers vapeur, des dangers mécaniques, et on peut donner l'impression que d'aller trop vite c'est prendre des risques vis-à-vis de soi ou des machines. Et ça me rassure parce que ça veut dire que vous avez conscience du risque. »

Enfin, c'est quasiment une interdiction qui est posée :

« il est hors de question d'aller vite alors que vous n'êtes pas rassurés sur tel ou tel risque, parce que c'est jamais sympa de voir quelqu'un qui se fait mal sur une unité, et puis sur trois heures qu'on a voulu gagner, derrière c'est trois-quatre mois qu'on perd parce qu'il faut faire une enquête ». (plénière restitution des ateliers, Rencontres 2010).

Ces interventions témoignent, dans le cadre d'un exercice limité en temps, d'une prise en compte de la question, notamment dans le soin pris pour nommer non pas des risques mais des « dangers » liés aux installations, sans paraître cependant prendre en compte l'importance des ruptures de la transmission qui ne sont pas du tout évoquées.

Le thème est en tout cas suffisamment important pour être repris par le directeur général dans le discours qui clôt l'événement. Il pose lui plus directement que :

« nous sommes bien obligés de vous mettre en situation assez rapidement, peut-être plus rapidement qu'on ne le faisait avant »,

tout en rappelant que la prise de fonction reste moins rapide que chez les concurrents ou elle est « brutale ». Puis il réaffirme fortement :

« mais sachez que de toutes façons vous n'êtes pas en risque seuls, vous n'êtes pas en risque pour vous, physiquement sur une installation, vous avez bien compris qu'on fait tout pour que la sécurité soit assurée et surtout votre propre sécurité. »

Il donne ensuite une interprétation personnelle des propos des jeunes :

« cette prise de risque, moi j'ai bien compris que vous l'exprimez dans le domaine de la réussite, de l'atteinte de vos objectifs, peut-être en cassant un peu de matériel au passage. Si c'est ça, je dirais que c'est pas trop grave, mais moi je n'ai pas reçu ce message comme un risque personnel ».

On voit que son discours sur l'absence de danger physique est posé sur le registre de la contenance même formulé de façon performative et adressé individuellement visant à persuader chaque sujet que son intégrité physique personnelle n'est pas menacée. Cette mobilisation me semble répondre à la dimension fantasmatique d'une peur qui menacerait de se diffuser partout. Par son interprétation – énoncée comme telle : « j'ai bien compris que » - il remet par ailleurs la question du risque au bon endroit pour les jeunes en la ramenant à la réalisation de leur projet professionnel, c'est-à-dire à l'endroit où elle peut faire sens pour eux. C'est à cette dimension qu'il relie, comme à une conséquence de la prise d'initiative et de leurs objectifs, les incidents matériels éventuels, qui sont

relativisés. Il les débarrasse aussi d'une partie de la pression liée à la crainte de la casse, soutenant par là l'ensemble du collectif chargé de les accompagner dans le sens d'une possibilité de contenir la culpabilité. On aurait tendance à dire qu'il fallait oser le faire dans un contexte de maîtrise budgétaire plus exigeant. Mais il répond ici de manière à mon avis pertinente à la problématique qui se noue sur le terrain. On peut noter que c'est le deuxième point abordé dans le discours, après celui qui rend compte du « sentiment de distance » des jeunes par rapport à leurs managers, qui concerne plus la mobilité, mais qui témoigne du fait que l'encadrant est perçu avec moins de confiance, qu'il se montre comme les tuteurs et collègues moins présent parce qu'absorbé par ses fonctions opérationnelles. Sont-ils par là aussi vus comme moins aptes à protéger le jeune embauché parce que moins à l'écoute ? Là aussi, on comprend que les affects qui parcourent le corps social sont sous l'influence de multiples facteurs qui s'entrecroisent et alimentent finalement un même sentiment de fragilisation. C'est à ce sentiment que l'encadrement doit faire face, qu'il doit aussi contenir pour agir.

7. Ce que révèle la crise : cycle d'apprentissage et formation du corps subjectif collectif

L'ensemble des points relevés jusqu'ici nous font conclure à l'existence d'une situation de crise du dispositif d'apprentissage ou de transmission, selon qu'on le considère sous l'angle des jeunes qui entrent dans le métier ou de l'organisation qui les accueille, parce qu'il ne parvient plus aussi efficacement à protéger l'accès à l'autonomie et à la transmission d'un cadre de pensée et d'un corps de connaissances collectif suffisamment adéquat à l'outil de production et à la réalité sur laquelle il est censé pouvoir agir efficacement. C'est une crise qui se généralise quand elle touche la production elle-même, la finalité de l'organisation, et qu'elle témoigne d'une désarticulation du corps, quand les relations qui permettent son fonctionnement suffisamment adéquat à ses buts sont perturbés. C'est une crise du type de connaissance qui fondait jusque-là le métier au contact de l'expérience de terrain et introduisait à la connaissance partagée par une communauté et des sous-communautés conjonctives. C'est ce modèle qui se trouve mis en question par la dégradation des conditions qu'il implique. Cette crise touche le sens même de l'activité quand les sujets se trouvent clivés entre deux composantes essentielles de leur métier : production et transmission, et que plane le risque d'un défaut de contenance qui ne permettrait plus de protéger suffisamment l'épreuve de réalité de celui qui se forme et apprend. Le sens se perd également pour le sujet qui entre dans la communauté conjonctive si la construction de son expérience est mise en défaut en ne lui permettant plus d'intégrer l'erreur qu'il commet dans un espace où elle peut être interprétée et où peut se négocier la part de la responsabilité individuelle et collective.

Le caractère implicite du modèle est inévitable dans la mesure où il est difficile de rendre compte de la complexité de l'apprentissage et des voies qu'emprunte la transmission. La description de l'intégration à une communauté conjonctive aboutissant à la formation d'un corps subjectif collectif permet d'en saisir les processus *a posteriori*, en particulier par ses dysfonctionnements incarnés dans les expériences subjectives de ses membres. En cela la crise est une critique, un moment qui permet le discernement. Elle enseigne d'abord sur les conditions mêmes de la création du corps subjectif collectif d'une communauté d'expérience conjonctive.

Une mesure de la crise de la transmission : le cycle d'apprentissage collectif

Une des personnes qui s'est montrée le plus explicitement consciente d'une situation de crise dans la Division est l'expert de la «mission patrimoine intellectuel» qui a été nommé après les premières Rencontres dans le cadre de l'axe de travail sur la documentation. Il vient de la Division Nucléaire où il a été formateur, mais il se montre très sensible à la problématique de la transmission qu'il connaît bien, comme il connaît les métiers de l'exploitation. Il est plutôt pessimiste sur la situation de la Division qui s'y est prise trop tard selon lui.

« Moi je pense que côté (Division) on s'est réveillé très très tard... on est à la limite de la dead zone là (silence) de la dead line là, je pense qu'on aurait du préparer ça il y a... les gens qui s'occupent de transfert de compétences à la (Division Hydraulique) ils ont mis comme délai... période de recouvrement un an, et le type à qui j'en parlais ce matin me disait mais il y a des endroits où il aurait fallu prévoir 3 ans. » (entretien expert patrimoine intellectuel, 2008)

La facilité avec laquelle il peut dramatiser, exprimer qu'un processus mortifère est en route, est un indice de sa relative extériorité à la Division autant qu'un appel à constater qu'on l'a fait venir trop tard lui-même, qu'il ne peut prendre en charge avec son seul projet une cause qui apparaît comme perdue d'avance. Il témoigne sur la base de son expérience des centrales nucléaires de la temporalité longue de la construction de la connaissance dans sa composante expérientielle et conjonctive.

« et c'est logique,... le compagnonnage ça se fait pas en un an, un compagnon qui transmet à son apprenti ça se fait sur 4-5-6 ans, donc nous à vouloir faire ça sur 3 mois, c'est irréaliste, tu transmets... C'est vraiment le minimum, t'apprends où sont les outils, les outils puis les gammes. La transmission et l'acquisition de compétences ça se fait pas comme ça en 5 minutes... C'est un travail de maturation, c'est très très long. Donc tout ce que faisait les anciens à travers le compagnonnage qui durait 3 4 5 ans... ça dans notre management de compétences c'est absolument pas pris en compte. (...)

Oui mais les gens qui vont partir en retraite maintenant c'est des gens qui ont 25 ans d'expérience, 25 30 ans, donc c'est des mecs qui ont appris leur métier il y a 30 ans, 25 ans, donc ils ont fait comme tout

le monde, ils ont mis 10 ans avant de comprendre leur métier et après ils ont mis 20 ans à le peaufiner... » (idem)

Les durées indiquées reprennent les estimations les plus hautes parmi celles que nous avons vues dans le débat de la conduite. Il décrit bien la différence entre la période d'apprentissage par compagnonnage, qui peut durer jusqu'à cinq ans, et se prolonge en fait sur dix ans par l'apprentissage au fil de l'eau, auxquels s'ajoutent les vingt ans pour « peaufiner ». Ces estimations dans leur exagération disent l'ampleur du décalage entre un apprentissage dans une maturation lente, qui tient de l'exercice spirituel par la patience qu'il faut pouvoir déployer, et les délais impartis à la transmission dans la situation présente. Il dénonce la naïveté de ces tentatives. Dans la dynamique de l'entretien, il joue le rôle de la fée qui n'a pas été invitée à temps, et qui se venge des parents imprévoyants en maudissant l'innocente génération à venir.

« mais comme le recouvrement il va être très très court, les autres, les gens qui vont venir, ils vont découvrir les mêmes... ils vont se retrouver devant les mêmes problèmes à traiter. Donc ils vont pas profiter de l'expérience des anciens. Comme ils auront pas passé assez de temps avec eux, ils vont pas profiter, donc ils vont découvrir les mêmes problèmes qu'il y a 25 ans, donc c'est le risque de faire les mêmes erreurs... »

DF : ouais, ouais eh ben...(rire embarrassé)

Expert : c'est le cycle d'apprentissage, qu'est-ce que tu veux... » (Ibid.)

Le cycle d'apprentissage est évoqué sous le signe de la malédiction de Sisyphe dont le rocher roulera jusqu'au bas de la montagne qu'il lui faudra gravir à nouveau. Avant les témoignages sur le climat montant de crainte des risques, qui n'apparaîtront comme tels que presque deux ans plus tard dans le cadre de nos groupes (cf. ci-dessus), il fait le lien entre les erreurs et incidents d'exploitation et la relève générationnelle. La notion de cycle d'apprentissage en constitue le concept clé, qu'il précise.

« je sais que j'ai senti ça récemment parce que j'ai vu récemment un incident encore une fois dans le nucléaire, parce que les gars ils avaient oublié un commutateur pour faire une remise en service de source électrique, et ça c'est des trucs il y a 25 ans quand j'ai commencé, on faisait en stage, et justement on montrait au mec que ce commutateur là il était très important, alors je m'étais dit 25 ans plus tard tout le monde est au courant de st'affaire, et puis l'incident est réapparu, alors je me suis dit tiens c'est bizarre, comment ça se fait qu'il y ait encore des mecs qui ne sachent pas ça, et après je me suis dit ben oui, eh (rire) c'est des nouvelles générations, ils sont en train de faire le même cheminement que nous on a fait il y a 25 ans pour découvrir l'installation, pour découvrir les détails, les trucs, et comme ça a pas été à la rigueur tracé, bon le savoir s'est perdu, ben les types ils font les mêmes erreurs que nous il y a 25 ans et j'avais conclu que c'était un saut de génération. » (Ibid.)

Cet exemple (et il en donnera un autre à propos d'un accident arrivé dans le thermique) présente le corps subjectif collectif dans la perspective de sa genèse et de son développement. Il indique que les cycles d'apprentissage individuels s'inscrivent dans des cycles collectifs donnant une réalité temporelle délimitée à la communauté conjonctive. Le cycle d'apprentissage est une construction progressive et collective de personnes qui sont arrivées sensiblement à la même période et on acquies la connaissance de la centrale en construisant ensemble un corps de connaissance adéquat à partir de leur expérience. Il bat en brèche l'idée d'une continuité intemporelle de ce corps collectif et d'un idéal de transmission « totale » qui épargnerait la redécouverte de l'outil de production dans certains de ses aspects tout au moins. Cette remarque inscrit aussi l'idée de perte comme incontournable, même dans un environnement où un certain nombre de moyens de transmission ont été mis en œuvre, comme la formation ou la formalisation des procédures dans les centrales nucléaires.

La construction réciproque de la centrale et du collectif

Cette réalité d'un cycle d'apprentissage collectif correspond à la réalité historique des centrales qui, malgré leur longévité, ont bien un début et une fin. Le cycle technique des centrales se fait aussi par « génération », l'ouverture de nouvelles centrales introduit des innovations techniques, en particulier le passage de « paliers » de puissance (125, 250, 600 pour le thermique classique) qui nécessitent à chaque fois la redécouverte des particularités d'un outil. Un même type de centrale est construit sur une certaine période qui produit un ajustement du corps subjectif collectif et l'acquisition d'une expérience nouvelle, qui peut être en partie transférée entre centrales de même profil technique, jusqu'à la prochaine innovation. Il y a donc des « générations » de collectifs de techniciens qui sont liés à des générations de centrales et se forment mutuellement. C'est ce qu'illustre l'expression qui caractérise la doctrine de formation au démarrage des projets de construction de nouvelles centrales : « construire l'homme en construisant l'usine » (Larroque, 1997), c'est-à-dire de former le personnel au moment de la construction de la centrale et non ensuite, une fois la centrale construite comme cela se fait souvent. Cette pratique originale de l'entreprise, développée dans les années 60, se fait parce que l'initiateur de cette vague de constructions a l'intuition que la connaissance que le personnel peut acquérir à ce moment-là est cruciale pour la suite, qu'elle permet d'éviter des incidents et se révélera avantageuse économiquement. Selon lui « l'exploitant agit souvent en médecin, diagnostiquant de l'extérieur la santé de son matériel. Mais, médecin des machines, il a cet avantage sur le médecin des hommes de pouvoir assister à la création, à la fabrication du corps qu'il aura à soigner. Quel meilleur enseignement de l'anatomie peut-on imaginer que celui qui intervient dans le lieu même de la

création ? »⁴³⁹. D'autre part, « dès les premiers démarrages de circuits auxiliaires, le matériel vit, son histoire commence, et il convient de la consigner dans les registres qui l'accompagneront jusqu'à son déclassement. Ainsi, tel incident qui surviendra ultérieurement trouvera peut-être son explication dans une anomalie de fonctionnement des premières heures. » (*ibid...* p.350). L'installation apparaît bien comme un être vivant et singularisé par une histoire propre, ce qui est la base de la connaissance conjonctive, qui est une connaissance historicisée. La connaissance adéquate à son fonctionnement devient alors non seulement celle de la connaissance des principes universels de physique qui la régissent mais également celle des événements qui ponctuent son devenir et la singularise. C'est en ce sens qu'il y a bien construction réciproque du corps de la centrale et du corps de la communauté, non pas d'un seul homme mais d'un homme-pluriel, d'un corps subjectif collectif. Il semble y avoir là une expérience initiale de l'installation qui fait que ceux qui sont là dès le début s'identifient concrètement à l'installation qu'ils voient sortir de terre, dont ils observent la gestation et aux premiers pas de laquelle ils assistent. C'est bien sûr ici autant que dans la vie humaine, l'enfant qui forme ses parents à le devenir. Il y a une réciprocité de formation qui mobilise psychiquement les sujets qui y participent. C'est ce savoir là qui se forme de manière à chaque fois originale, à chaque démarrage d'installation, et qui est un pur savoir conjonctif résultat d'une subjectivation individuelle et collective, dont ils devront transmettre quelque chose à leurs successeurs. En effet, la durée des installations techniques excède généralement celle de la carrière d'un individu et du groupe qui s'est formé en même temps avec la construction d'une centrale. Le renouvellement se fait donc en grande partie par groupes générationnels, et nécessite alors une transmission de l'expérience conjonctive qui a été accumulée et métabolisée par les membres du corps collectif initial. Compte tenu de la date de mise en service de la plupart des tranches (les plus anciennes datent des années 60, les plus récentes des années 80 (hors Turbines à combustion plus récentes), il est peu probable que beaucoup d'agents qui ont connu la mise en service soient encore en activité.

Et c'est seulement à l'occasion de la crise de transmission que se découvre pleinement en quoi consiste ce savoir qui est issu de l'activité de connaître de tout un groupe social, qui forme bien en ce sens une communauté d'expérience conjonctive. L'hypothèse du cycle d'apprentissage éclaire sur la nature de la situation de crise et sur celle de la transmission, puisque c'est une rupture dans la transmission des connaissances singulières des centrales, acquises dans l'expérience conjonctive qui pose problème par les départs massifs et structurellement, quoiqu'involontairement coordonnés.

⁴³⁹ je reprends directement la citation faite par l'auteur à partir d'un entretien avec M. Silvère Seurat qui est l'inventeur de cette pratique (Larroque, p.350). On notera au passage la présence de la métaphore organique pour la description de la centrale dont l'opérateur devient le médecin, un médecin qui aurait la chance de pouvoir assister à la genèse de l'organisme, à l'origine de la vie même quand elle se donne, ce qui confirmerait notre hypothèse présentée ci-dessus qu'elle se situe en objet de perspective cachant/révélant l'inconnu de l'origine de la vie.

Il y a donc nécessité d'affronter les situations pour produire malgré tout. Comme nous l'avons vu, il n'y a de transmission que dans la récréation, le fait de refaire des gestes, parce que la corpspropriation est singulière. A travers l'ambivalence de l'autonomie évoquée ci-dessus, nous pouvons voir que l'attitude qui insiste sur la nécessité d'une transmission directe et porteuse de garantie en matière de risque et de réticence à « être exposé », est contrebalancée par l'envie de faire soi-même, qui sous-tend toute démarche d'apprentissage et qui passe par un éprouvé qui ne se trouve que dans l'agir en responsabilité, que Mendel nomme « l'acte-pouvoir » (Mendel, 1998). Il peut y avoir de la « casse », mais ce risque désigne aussi le vif de l'activité vécue comme subjectivation. C'est ce qui ressort des paroles du Directeur, qui pose qu'il peut y avoir « un peu de casse ». Le risque en vaut la peine et l'invention est possible, et c'est précisément ce que beaucoup disent apprécier dans le thermique par rapport à l'activité dans les centrales nucléaires où le risque est d'étouffer l'activité sous le poids du prescrit.

Face à cela, l'attitude de l'encadrement et de la direction rejoint celle des responsables de nombreuses organisations, d'où la question de la transmission de l'expérience est absente ou sous-estimée. Il y a une évidence implicite partagée sur le fait que ceux qui travaillent et se trouveront face aux situations « devront bien faire » au sens de la nécessité de « faire bien », que cet invisible du travail est en fait un présupposé partout présent où les mailles de la prescription se relâchent tellement qu'elle fait naître un sentiment de flottement, voire d'abandon. Dans les cas de turn-over important par exemple, le travail de formation, d'information, est assimilable au sabotage quasi délibéré des routines de travail et de la formation du corps subjectif collectif. Cette logique s'est répandue à un point tel que c'est la prise en compte de cette dimension dans les politiques de formation au démarrage des centrales « former l'homme – et le collectif – avec l'usine » qui étonne aujourd'hui. Mais il faut aussi compter avec le fait qu'il est plus facile de se mobiliser pour un projet qui démarre, la création d'une centrale, que pour envisager sa fermeture, qui renvoie chacun à sa propre finitude.

8. Les tensions des changements dans la formation

Face à ces difficultés se pose la question du renouvellement ou du dépassement du modèle de transmission. On peut reprendre d'abord les traits principaux du fonctionnement de ce que nous avons nommé un « modèle implicite de la transmission » avant la période qui nous concerne. Il ne s'agit pas d'en faire un modèle issu d'une vision cohérente et décidée une fois pour toutes, mais plutôt d'un équilibre construit au fur et à mesure de l'histoire de l'entreprise par ajustement aux orientations et au développement de l'outil de production, des évolutions des métiers mobilisés dans les centrales, des groupes qui s'y sont succédés et bien sûr du cadre socio-politique de l'éducation technique.

L'apprentissage et la transmission sont restés longtemps une affaire interne, avec les écoles d'entreprises et une intégration sur le terrain assurée par les équipes, voire par les syndicats, qui prenaient en main l'intégration des nouveaux recrutés et la transmission des métiers. Dans une période de stabilité démographique, c'est-à-dire d'un renouvellement au fur et à mesure du personnel, la proportion entre anciens et nouveaux permet d'accompagner une prise de responsabilité progressive sans mise en risque particulière où en tout cas, dans les limites reconnues par les tenants du métier. Pendant la durée du fonctionnement des centrales, les connaissances se transmettent d'abord par la co-présence et l'imprégnation de l'ensemble de traits qui constituent la communauté conjonctive et ses sous-communautés de métier. La transmission est donc non seulement orale mais incorporée - des gestes sont effectués, des attitudes sont mises en jeu - et intersubjective par les relations qu'elle active, la co-présence et le partage d'un espace conjonctif commun. C'est toujours cette scène qui fait référence, même quand on passe par la forme de la documentation technique. Peu importe à ce moment qu'il y ait un tuteur désigné ou non, un directeur rappellera à un moment que cette fonction a été créée ou étendue aux nouveaux embauchés à l'occasion de la démarche d'intégration massive accompagnant la « renaissance » de la Division thermique. Le rôle de tuteur devient par contre un symptôme de la crise puisque son institution est contemporaine de la dégradation des conditions d'exercice de sa mission.

Ce qui fait éclater littéralement le modèle est un mélange de revirement stratégique sur la pertinence du thermique classique, du manque d'anticipation du besoin de recruter de nouvelles compétences pour mener à bien ce projet lui-même concomitant du départ massif d'une génération de techniciens et de cadres, qui percute le développement de la sous-traitance, le tout dans une reprise d'activité visant une amélioration de la performance globale. Comme on l'a vu, ce changement met à l'épreuve tout le corps social et la substance même de la communauté conjonctive. Les départs des anciens expérimentés et la surmobilisation sur le terrain de ceux qui restent privent le jeune embauché du contact avec le rapport qu'entretien l'ancien expérimenté à l'outil, l'amputant du principal vecteur de transmission de la connaissance conjonctive. Il doit faire face à l'outil réel en étant privé de médiations suffisantes quand les collègues ne sont pas disponibles.

La question qui se pose alors, si l'éloignement d'un modèle de transmission et d'apprentissage est avéré, c'est celle de ce qui est mis en place pour y suppléer. Et il est vrai que face à ce changement radical, la direction cherche à faire évoluer l'organisation de différentes manières, comme on l'a vu. Elle privilégie un recrutement de personnels, les techniciens, ayant une formation théorique plus poussée issus de filières BTS ou DUT, dont un certain nombre font leur apprentissage en alternance dans les centrales où ils pourront être recrutés. Elle recrute des personnels ayant déjà une expérience professionnelle acquise ailleurs, et notamment chez les sous-traitants, ou dans d'autres grandes

entreprises de process. Elle met en place un réaménagement de ses filières métier et un cursus de formation spécifique pour ses différents métiers mais, comme on l'a vu, en ordre successif, commençant par la conduite puis les métiers d'appui à la conduite (chimie...) puis la maintenance. En 2008, un projet similaire est envisagé pour l'ingénierie dans les années suivantes. Enfin des actions ponctuelles visant à recueillir les « compétences critiques », sont mises en place peu à peu dans certaines centrales. Il s'agit de cas où la menace pesant sur la perte d'expertise s'est faite suffisamment forte.

« à H. où ils ont 5-6 personnes qui partent l'année prochaine en retraite, et puis ils se disent : « comment on va faire parce qu'il n'y a que lui qui sait comment ça marche ce truc là ? ». Alors du coup il faut mettre en place une démarche pérenne, alors à mon avis le projet de la (Division hydraulique) avec (la démarche compétences critiques) il répond bien à ça. C'est-à-dire eux ils ont conceptualisé cela comme il faut. Mais ça n'empêche qu'avant que toute la ligne hiérarchique de la (Division hydraulique) ait pris conscience de ça et que chaque manager ait pu identifier dans son service les compétences spécifiques un peu particulières qui existent et les transmettre il va se passer du temps... mais c'est le compagnonnage tout ça, et c'est une des parties le compagnonnage, et ça c'est pour l'instant que du conceptuel, il y a rien de décidé au niveau de la (Division). » (entretien expert patrimoine, 2008)

On comprend que si les questions de transmission sont prises en compte, et que des démarches sont lancées, y compris des démarches de fond comme celle qui réorganise les filières métiers, elles le sont inégalement et, surtout, dans une inadéquation temporelle avec la réalité des départs et des arrivées. Au point que dans certains cas, il soit clairement trop tard.

« (...) à XXX ils sont en train de faire toute une action qu'ils appellent partage parce qu'ils ont jamais entretenu ce genre de savoir faire ou de compétence et du coup ils se rendent compte qu'il y a des mecs, il y a un mec en particulier, le seul qui sache découvrir clairement une fuite chaudière, ben il s'en va en retraite... donc il a pas transmis son savoir à un mec qui va arriver derrière lui en plus ils ont pas écrit comment il faut faire alors qu'ils se retrouvent sans rien (...) » (entretien expert patrimoine, 2008)

Les différentes démarches pèchent aussi par leur manque de coordination, malgré un projet global censé les articuler. On comprend cependant la difficulté des responsables face au nombre de « fuites » qu'il s'agit de colmater en sachant qu'on part en retard. Mais l'ensemble de ces initiatives s'appuient-elles sur un modèle alternatif de la transmission et de l'apprentissage qui donnerait une perspective à ces démarches ?

La tension interne – externe et le sentiment d'appartenance

Dans ces circonstances de décalage temporel, on peut douter qu'un modèle clair préside à la mise en œuvre de ces démarches. Un indice de ce manque de visibilité est l'apparition de la référence aux

écoles de métiers internes d'EDF dans les entretiens et les discussions du panel 2008. Dans cet entretien avec Stéphane, la référence arrive dans la continuité de l'évocation des pertes de compétences à la maintenance.

« Une chose qui... enfin, je pense que tout le monde est pareil, c'est qu'on sous-traite beaucoup trop. C'est-à-dire que je pense, qu'on perd vraiment les connaissances, à EDF, il y avait vraiment des gens qui avaient des connaissances, du savoir-faire EDF, je prends l'exemple des écoles EDF qui ont disparu par exemple. Il y avait vraiment des connaissances qu'on avait et qu'on est vraiment en train de perdre. (...)

DF : Mais par rapport à ça, c'est donc les écoles EDF, ça fait déjà quelque temps que c'est fini ?

Stéphane : Mais on en entend parler quand même hein !

DF : Oui, voilà, c'est ça que je voulais dire, comment c'est dit ça ?

Stéphane : Les anciens c'est eux, ils trouvent que c'est vraiment bête d'avoir arrêté ça quoi... »

Je m'étonne effectivement de la référence aux écoles internes. Cette référence réapparaît lors de la réunion du panel de préparation des deuxièmes Rencontres, par un membre du panel au titre de « nouvel arrivant » dans la Division. Il a déjà réalisé une partie de sa carrière dans l'entreprise, et il était dans la dernière promotion des écoles internes de l'entreprise.

*« Ça se passait sur 2 ans où on était pris à 100% dans une école EDF. Au terme de ces deux ans, on intégrait directement EDF. Donc, pas du tout sur le marché de l'emploi. On était pris sur notion de concours. Et pendant ces deux ans on assimilait la partie éducation nationale, tout ce qui était nécessaire pour avoir le diplôme, et la partie purement compétence EDF pour intégrer un poste assez rapidement. (...) Il n'y avait plus de notion où... on était deux ans en « promotion » où l'éducation nationale se déplaçait sur le site, nous faire les cours et on apprenait le métier directement sur le site.»
(participant réunion panel 2008)*

Ce témoignage est suscité par le désarroi où ce « faux-jeune » voit ses collègues par rapport à ce que leur ont dit des anciens concernant ces écoles et plus largement par rapport aux positions qu'ils manifestent. Ce participant se situe en médiateur pour aider à comprendre, sans relayer lui-même de nostalgie particulière pour ce temps où le lien entre éducation générale et technique et apprentissage sur le terrain étaient coordonnés à l'intérieur du site, en interne, accueillant même les enseignants de l'éducation nationale. Le système qui est décrit et qui fait l'objet de la nostalgie des anciens apparaît aux jeunes comme une organisation qui pourrait répondre à leur crainte concernant la transmission parce qu'elle semble réunir les deux facettes théorique et pratique dans une inscription locale, interne, de la diffusion des savoirs. Ce témoignage et le rapprochement possible avec les positions des anciens provoque la prise de parole d'un membre interne du groupe animation qui se sent en devoir de rappeler aux jeunes l'histoire et les raisons de la fermeture des écoles.

« Pour faire un petit peu d'histoire, je vais leur expliquer pourquoi il y a eu ces écoles et pourquoi aujourd'hui elles sont fermées. Ces écoles ont été créées après la nationalisation, après la guerre. L'Education Nationale ne pouvait pas répondre aux besoins d'EDF. Donc, EDF a ouvert des écoles, à Tulle ou dans le Nord ... et, en fait, on prenait des jeunes à un certain niveau, il y avait un concours et ensuite ils rentraient dans cette école pendant deux ans. Ça formait des gens dans la distribution au niveau des monteurs, il y avait de l'exploitation, de la maintenance, en fait, quand ils sortaient, ils avaient la partie éducation nationale et la partie métier. Donc, quand ils arrivaient sur les sites, ils étaient pratiquement opérationnels. Donc, avec le temps, l'Education Nationale a repris sa place, ces écoles ont commencé à fermer il y a une vingtaine d'années à peu près, EDF n'avait plus besoin de faire ces formations et il faut savoir aussi que ça coûtait cher. Voilà pourquoi ces écoles ont fermé ensuite. »
(membre du groupe animation, réunion du panel 2008)

Cette explication, très claire d'un point de vue historique,⁴⁴⁰ montre bien les raisons qui ont conduit à l'état actuel mais ne rassure pas forcément : c'est aussi le récit d'une externalisation qui suit le même chemin que celle qui sera appliquée plus tard à la maintenance. L'Education Nationale, comme un prestataire présent au début en interne, sort de la centrale, l'entreprise se recentre sur son métier et délègue donc la formation théorique et générale et rationalise ses investissements. Voilà la logique que tous ces jeunes, embauchés sous d'autres auspices que ceux qui ont présidé à la création de l'entreprise doivent pouvoir suivre et approuver au nom de la différence de la reconnaissance des évolutions socio-économiques et qu'on leur demande implicitement de ne pas remettre en question. Or l'explication donnée sous le sceau de la rationalité dit en même temps que les personnes formées dans ce cadre étaient « pratiquement opérationnelles » à leur arrivée sur le site et que ce système semble bien répondre à leur préoccupation la plus actuelle. L'articulation réalisée par la formation des écoles internes entre théorie et pratique est précisément ce qui est difficile à mettre en œuvre. C'est ce qu'exprime Stéphane en revenant sur les mérites des écoles et ce qui différencie des anciens.

« Bon, en même temps c'est vrai que eux ne faisaient pas beaucoup d'études, ils s'arrêtaient au BEP, BAC pro, des trucs comme ça, mais ils disaient que c'était vraiment pour eux quelque chose qui était important, parce que c'était vraiment spécifique aux centrales EDF. C'était quelque chose qu'ils voyaient et que le lendemain ou la semaine d'après, ils pouvaient voir sur site. Donc ils mêlaient la théorie à la pratique... »

Jeune panel co-intervieweur : Et toi dans ton apprentissage, le cursus alternance, c'était pas un peu comme ça ?

Stéphane : Ben, non, parce que nous en cours on faisait beaucoup de théorie. Parce qu'on est supposés en faire en entreprise, et ici il n'y a pas les chantiers-école que notre chef de service a remis

⁴⁴⁰ Une présentation un peu plus étoffée de ces écoles et de la première d'entre elles à Gurcy-le-Chatel, comme du contexte de leur création, montre à quel point la formation a accompagné le développement technologique de l'entreprise et a été elle-même un lieu d'innovation pédagogique. (Larroque, 1997, p. 356-363)

*en place, sinon moi, depuis que je suis ici, ça fait un an et demi, j'ai démonté une seule pompe. »
(entretien Stéphane, 2008)*

Ce qui paraît très difficile à comprendre pour les jeunes embauchés, c'est que l'entreprise semble avoir perdu une manière de transmettre caractérisée par l'articulation entre formation théorique et pratique. On comprend ici que la partie générale est bien vue en école à l'extérieur, mais que la partie pratique assurée normalement dans l'alternance par la présence en entreprise pose problème pour les raisons que nous avons vues plus haut. L'entreprise réagit pourtant en revenant à ce modèle. Les chantiers-écoles dont Stéphane n'a pas pu bénéficier pendant sa période d'apprentissage, sont mis en place pour la maintenance afin de palier aux manques identifiés : il s'agit d'activités qui ne nécessitent pas d'intervention en urgence, et qui sont investies spécifiquement pour montrer aux jeunes et nouveaux, leur donner l'occasion de pratiquer des démontages, réparations, entretien sur des matériels temporairement hors-circuit. Ces chantiers restent cependant ponctuels et ne font pas partie d'une démarche de formation entièrement organisée comme c'est le cas à la conduite.

Ce dispositif de formation est en quelque sorte un retour à une alternance organisée, sans toutefois se référer aux cursus des écoles internes, qui restent le repoussoir, ou au passé qu'il faut s'efforcer d'oublier. Pourtant un œil extérieur peut y voir une reprise au moins partielle de son principe. La différence avec l'école métier est avant tout le fait que ces formations ne sont pas appelées à durer, elles sont un dispositif ponctuel. Le cursus conduite réaménagé reprend les grandes lignes de l'expérience de formation antérieure en proposant une alternance entre des temps de formation théorique et pratiques assurés au sein d'un centre de formation technique interne et dédié aux promotions d'arrivants dans le thermique. Il prévoit que le tuteur présente au jeune sur son site d'affectation les aspects concrets et locaux de ce qui a été vu théoriquement et de manière générale dans le centre de formation, intitulés « mises en situation professionnalisantes ». Cette démarche rencontre cependant les mêmes problèmes d'articulation entre théorie et pratique. Je les évoque avec le responsable de ces cursus sollicité comme « expert » afin de faire un lien entre l'expression des jeunes du panel et les différentes initiatives mises en œuvre dans la Division.

La partie de la théorie qui est prévue pour tous les nouveaux arrivants ne pose pas de problème. Le responsable de la formation dédié aux nouveaux cursus en rend compte ainsi :

« Donc, dans ce stage on explique le principe de fonctionnement d'une installation et surtout on fait une visite de site commentée pour montrer en réel comment ça fonctionne, qu'est-ce que c'est qu'un condenseur et ainsi de suite, suivi de ce stage il y a un module qualité sécurité environnement, qui est co-animé (Division et organisme interne de formation). On en met vraiment une couche. » (entretien expert, responsable de formation, 2008)

Il décrit ensuite les sessions spécialisée par métier, en particulier celle qui est maintenant déclarée comme « rodée » du cursus conduite. En l’entendant, on comprend que lui et son équipe sont dans une recherche d’adaptation la plus fine à la situation et aux exigences d’efficience, comme s’il n’y avait pas vraiment de modèle préexistant. Il parle d’une recherche d’innovation pour s’écarter au maximum d’un modèle scolaire. Parmi ces innovations, il inclut l’externalisation des modules théoriques, qui tient compte aussi de la pénurie de personnel : les agents de terrain qui faisaient autrefois cette formation sont mobilisés sur la production. Mais les réactions entendues de la part des jeunes sur ce point, et ce à plusieurs reprises, montrent que cela passe mal.

« Resp. Formation : il y en a qui font la théorie chez nous et il y en a qui font la théorie chez le prestataire, et ils disent c’est pas la même chose. Donc là on est en train de travailler sur combler l’écart, bon sachant on est vraiment sur l’expérimentation de sous-traiter la théorie et nous de nous recentrer sur le cœur de process.

DF : quand ils disent c’est pas la même chose... vous introduisez déjà plus de choses concrètes ?

Resp. formation : je pense que nos formateurs sont plus pragmatiques par rapport aux installations sur lesquelles les stagiaires vont...

DF : ils donnent des exemples..

Resp. formation : oui, voilà voilà, côté théorie prestataires externes, ils sont pas capables de le faire... Ça c’est déstabilisant pour le stagiaire. Mais d’un autre côté pour moi ça permet de nous... peut-être d’identifier ce qui manque vraiment au stagiaire quand il revient chez nous. » (entretien expert, responsable formation, 2008)

Les jeunes qui sont en formation interne dans l’entreprise s’attendent à bénéficier d’un savoir qui est contextualisé, adapté à l’outil qu’ils devront maîtriser, comme c’est le cas pour les formations au fonctionnement d’une centrale qui se déroule entièrement en interne, sur un site de production, avec des formateurs internes. Or ils trouvent parfois des formateurs externes qui n’ont pas cette expérience des centrales et ne peuvent donc faire suffisamment de liens avec la réalité du terrain.

« Resp. Formation : effectivement les gens qui font l’animation théorique sont peut-être trop théoriques... mais c’est à creuser puisque nous les objectifs sont les mêmes que ce soit un prestataire externe ou nous qui animons, euh si on fait de la thermodynamique on fait de la thermodynamique. Ils interviennent dans un champ bien défini suivant un cahier des charges et on essaye de détecter pourquoi il y a cette remontée, on est en train d’analyser. » (Ibid.)

La formation reste donc « théorique », non parce qu’elle représente un savoir universel en tant que tel, mais parce qu’elle est présentée hors du contexte particulier de l’exercice de l’activité de l’apprenant. Au contraire, les formateurs internes qui ont l’expérience des centrales peuvent présenter la théorie de l’intérieur de la sphère de l’activité. Ce n’est donc pas l’extériorité en soi, ou statutaire,

qui pose problème, mais l'extériorité par rapport à la communauté conjonctive. Il y a confusion entre le fait de ne pas appartenir à l'entreprise et le fait de ne pas être suffisamment en lien avec les interlocuteurs et leur milieu de travail spécifique. Une fois de plus, pourrait-on dire, l'externalisation présente une faiblesse dans l'adéquation des connaissances, qui vient blesser le sentiment d'appartenance.

La tension formel - informel et les choix pédagogiques

La formation retourne vers le cadre scolaire qu'elle voulait éviter, le savoir redevient un savoir en soi qu'il reviendra au jeune de recontextualiser par lui-même, alors que la plupart attendent de cette formation une insertion dans la communauté conjonctive, et donc souhaitent partager dès la formation interne un rapport à l'installation comme environnement qu'il faut s'approprier, incorporer. Cette attente est d'autant plus forte que le contexte de responsabilisation plus rapide met aussi une pression sur les apprenants. La réflexion sur le décalage y trouve une réponse.

« Je pense que le jeune aujourd'hui il est en attente non pas de la formation dans sa globalité mais ce qu'il a besoin à l'instant « t » de réaliser.

DF : c'est plus immédiat ?

Resp. formation : oui, aujourd'hui le stagiaire il est plus ou moins en doublure, il est plus ou moins en poste et il doit réaliser par exemple des activités de tous les jours. La peur et la crainte du stagiaire c'est qu'il n'a pas aujourd'hui vraiment cerné son champ d'intervention au moment à l'instant « t » et tout ce qu'on lui présente dans le processus de formation c'est quand même une capitalisation sur du long terme. » (Ibid.)

La remarque porte donc sur le fait que le jeune embauché est à la fois un débutant sur le terrain et un apprenant. Deux logiques s'affrontent qui produisent la tension chez le responsable de formation. La formation intègre l'accent mis sur l'opérationnalité, notamment par le souci d'optimiser individuellement les parcours de formation en fonction de ce qui est déjà connu par le nouvel embauché. La formation est raccourcie autant que possible pour ne pas trop peser sur les organisations des centrales. Cependant cette logique a ses limites, la logique propre de la formation ne peut tenir compte des situations et des besoins individuels, de la logique de l'adaptation à l'immédiat, au risque de faire éclater son parcours. Le responsable de formation se voit donc quand même contraint de temporiser, de rappeler qu'il faut regarder plus loin, de faire référence à un temps incompressible de la subjectivation. Ainsi c'est lui qui oppose l'attente des jeunes, qui relayent eux-mêmes l'attente d'opérationnalité qui pèse sur eux, au long terme que nécessite la formation du cadre de connaissance du métier de la conduite.

« Aujourd'hui nous on construit et on propose un cursus d'un agent de terrain dans sa globalité. On a construit le parcours, on fait de la théorie et après on fait la mise en application. Or comme l'agent il est déjà plus ou moins en poste, au moment où on va lui dire qu'on fait l'hydraulique des pompes, il va peut-être être amené à faire des manœuvres sur le dépoussiéreur, pour les broyeurs qui n'ont rien à voir avec les pompes et lui il va dire « mais moi c'est le dépoussiéreur, les pompes j'ai pas le temps de faire le truc ». Or on est tellement obligé de cadencer le parcours de professionnalisation puisqu'on est obligé de le structurer et de l'organiser que effectivement, à l'instant « t » on est sur le module pompe et que ça va peut-être représenter pour l'agent de terrain, un dixième de ce qu'il aura à faire dans les 15 jours 3 semaines qui vont suivre. » (Ibid.)

L'opposition entre un cadre d'apprentissage formel et informel est donc manifeste. Si l'apprentissage se fait en rapport avec l'activité, il ne peut être qu'individualisé par les nécessités et les demandes de ce qui se présente au cours de l'exploitation, et donc réalisé au sein de l'équipe sur le site de production. Au contraire le cursus formalisé a sa propre logique, une progression « abstraite » guidée par la logique des contenus et la supposée articulation des savoirs entre eux pour pouvoir être généralisé et proposé à un ensemble d'apprenants, quelle que soit leur situation singulière. On retrouve donc une reconstruction didactique et scolaire des connaissances en savoirs explicites.

La question de l'externalisation des modules théoriques rejoint celle de l'articulation entre formation et terrain à travers les exercices d'application. Dans les deux cas, il s'agit du lien avec le caractère conjonctif de l'apprentissage au sein de la communauté et son insertion dans la logique de l'activité. Ce sont les deux faces d'une même question. Dans la demande de théorie adaptée au terrain, c'est le terrain et la logique de l'informel qui pousse la formation à s'adapter, dans les exercices d'application, c'est la formation qui demande au terrain de suivre sa logique.

« Parce que à la limite, le stagiaire il trouve du sens quand il vient chez nous mais après il y a une barrière. On a l'impression qu'il vient en formation et qu'une fois qu'il est reparti pour !, il y a la coupure et il reprend le travail de tous les jours. Et je pense que le gros gage de travail qu'on aurait à réaliser ce serait sur la cohérence, c'est ça la grosse difficulté. » (Ibid.)

C'est donc bien le point de vue du formateur, puisqu'il perçoit la coupure dans le sens formation – terrain. On peut être attentif à la difficulté du travail du débutant-apprenant qui doit passer d'un cadre à l'autre et alternativement d'une tâche de généralisation (terrain – formation) à une tâche de singularisation (formation – terrain), de la forme de connaissance communicative à la forme conjonctive, tâches qui supposent des chemins psychiques différents et nourrissent des conceptions différentes de l'apprentissage.

Le rapport à un modèle nouveau proposé par la direction semble donné par un dessin et son commentaire produit lors de la réunion du métier conduite de 2010. Le dessin intitulé « trouver un

équilibre » représente une balance à plateaux sur lesquels sont posés deux petits oiseaux. L'un des plateaux marqué « trop d'information » est rempli d'eau dans lequel l'oisillon se noie en disant «gloups », dans l'autre, marqué « tout ce que l'on cherche nous le retenons mieux », l'oisillon picore en disant « j'ai cherché 8 heures une vanne, je sais où elle est ».

« Le petit oiseau est le jeune embauché qui vient d'arriver. Nous avons voulu représenter l'équilibre dans la formation : d'un côté, il y a le jeune qui est surchargé d'informations (il est gavé), il se noie dans l'information, il n'est pas canalisé. Ce ne sera pas constructif pour lui. Il se comporte comme à l'école, il est passif. De l'autre côté, le jeune « picore » les informations une à une pour bien les comprendre : il apprend par lui-même. Cette méthode est très formatrice : on apprend par soi-même et on retient mieux. C'est long, et ce n'est pas forcément ce que veut la Direction. Il faut trouver l'équilibre, même s'il n'a pas encore été trouvé. « Il faut aider le jeune, mais pas trop, sinon c'est pas constructif ». (Groupe tuteurs et collègues, Réunion métier conduite, 2010).

On comprend avec ce commentaire que du point de vue du terrain, deux modèles existent bien, et se différencient sur des philosophies de l'apprentissage qui animent tout débat sur les démarches de formation depuis Rousseau. Le modèle antérieur et privilégié ressemble fort à celui de son « éducation négative » où Emile est enseigné le plus possible par son environnement, et où le référent de la formation vient soutenir l'interprétation après-coup de l'expérience pour aider à expliciter le sens que l'apprenant est censé y avoir déjà trouvé. Ce modèle donne le temps au jeune de faire sa découverte le plus possible lui-même, au titre d'une conception de l'efficacité de l'apprentissage. On voit aussi que cette efficacité n'est pas forcément de l'efficience, qui se rapporte à une proportion ajustée entre fin et moyen... L'autonomie maximale de l'apprenant ici peut éventuellement se transformer en sentiment d'être abandonné si le cadre de l'apprentissage n'est pas partagé entre apprenant et responsable de l'apprentissage. Il faut qu'une confiance suffisante les relie et permette de donner du sens à une errance heuristique. C'est un modèle centré sur l'exercice de la recherche d'autonomie. C'est à partir de celle-ci que la connaissance est recherchée et intériorisée. Mais la direction n'en veut pas... ou plus. Le modèle qu'on lui attribue à travers l'expérience de la mise en place de cursus de conduite (il y a déjà deux ans de recul à ce moment là) tel qu'il est décrit par des tuteurs de conduite, est dans une perspective de façonnage en vue d'une autonomie considérée comme dépendante des connaissances acquises. Ces connaissances sont essentiellement des connaissances théoriques sur le fonctionnement de l'installation, la compréhension et la représentation du système de production. C'est une approche intellectuelle qui met entre parenthèses le rapport direct du corps subjectif à l'espace conjonctif, et sollicite d'abord ses capacités de représentation abstraites. Il privilégie la formation d'un cadre de pensée *a priori* susceptible d'accélérer l'interprétation et de là l'intériorisation de l'expérience comme fournissant des contenus de pensée. Il y a donc une tension entre un apprentissage formel, très vite assimilé au « scolaire », et un apprentissage informel, dit « sur le tas »,

laissé aux aléas des événements et de la construction individuelle du cadre de connaissance. Dans les deux cas, les structures et les groupes qui les soutiennent diffèrent. C'est l'équipe de formation et l'ensemble des formateurs internes et externes, ou c'est l'équipe, les collègues avec qui on partage l'épreuve de la réalité. On sent dans le dispositif *ad hoc* qui a été monté et dans l'expression de son responsable, le souhait de réunir ces deux modalités.

Il s'agit là sans doute d'un idéal dont on trouve une trace dans un article du magazine du service de production qui relate la transformation d'une ancienne centrale déclassée en « école », où les organes ont été ouverts pour permettre la compréhension du fonctionnement et qui accueille les formations des futurs rondiers. La pédagogie est décrite ainsi : « le cours s'organise autour des questions des stagiaires, sensibilisés par une visite des lieux. Après vient la classe proprement dite, animée par un enseignant, complétée par des travaux pratiques en laboratoire. (...) sur douze semaines de stage, quatre se déroulent au sein d'une équipe de quart » dans une centrale proche en activité, mettant les stagiaires « à l'épreuve du réel ». La « centrale pédagogique » qui a à sa disposition tout un matériel pédagogique développé spécifiquement, suit un principe : « c'est la règle pour toutes les bases de formation, elle n'emploie pas de « professeurs ». Responsables et instructeurs ont fait toute leur carrière au sein de la Production » et retournent y travailler pendant les vacances scolaires... L'article se conclut sur cette phrase significative par rapport aux tensions analysées ci-dessus : « Les centrales classiques ont réussi un mariage qui pourrait laisser rêveuses des générations de ministres à l'Education Nationale : un enseignement sur le tas à l'école » (« Génération », septembre-octobre 1985, p.12-13). C'est la résolution de la contradiction avec laquelle se débattent les formateurs, dans des conditions socio-économiques très différentes mais qui permet de comprendre les regrets nourris par les anciens collègues. C'est aussi une pratique que l'on trouve dans la formation des équipes des centrales construites dans les années 60...⁴⁴¹.

9. Une crise déniée par les acteurs

Nous ne formulons pourtant le diagnostic d'une crise qu'après les deuxièmes Rencontres lors du débriefing avec le groupe animation auquel nous proposons l'expression de « crise du modèle d'apprentissage ». Nous ne la mettons pas encore en lien de manière aussi étroite avec la question du

⁴⁴¹ « Refusant de puiser dans l'arsenal de la formation sur le tas, le SPT (Service de Production Thermique) tient tout autant à conserver ses distances vis-à-vis d'un enseignement de nature théorique. » Puis d'après un rapport rédigé en 1958 : « Le recours à l'enseignement professé directement aux agents par des représentants des constructeurs, se révèle, sauf exception, être d'un très mauvais rendement : le plus souvent le conférencier ignore la qualité et les connaissances de son auditoire et se perd rapidement dans le dédale d'une technologie trop détaillée ou d'une théorie trop ambitieuse, l'une et l'autre non-accessible aux non-initiés. » Enfin, il affirme que l'enseignement est l'affaire « d'instructeurs en contact permanent avec les agents, connaissant individuellement à la fois le poste de travail et l'homme qui s'y trouve affecté. De tels instructeurs étaient tout désignés. Il s'agissait des ingénieurs chefs de service, des contremaîtres principaux et chefs de quart » (Larroque, 1997, p.351-2)

risque, qui apparaît plus insistante lors de la préparation de la dernière édition, malgré cet avertissement de notre expert. Ce lien entre crise de la transmission et risque concret m'est apparu rétrospectivement dans la phase de reprise du matériel recueilli dans le cadre de la recherche comme un fil présent pourtant dès le départ mais de manière non encore « avérée » dans les questionnements sur la remise en cause du modèle de l'apprentissage en conduite et en maintenance que j'ai restitué au début de ce chapitre. Cependant l'expression, proposée à ce moment et prononcée quelques fois ensuite, n'a pas fait recette... elle n'est pas reprise par le chef de cabinet qui pilote le projet, ni par les membres présents du groupe d'animation, qui ont pourtant contribué à recueillir les éléments et à y réfléchir en apportant la mise en perspective de leurs précieux point de vue « d'acteurs de terrain ». Comme si « il ne fallait pas exagérer quand même ».

Dans le même sens, et plus généralement quand nous sommes amenés à présenter des éléments critiques aux différents acteurs, « experts » responsables d'un domaine précis comme la sécurité, l'environnement, les carrières, la formation etc., ou directeurs, que nous sollicitons dans la préparation des Rencontres, la plupart de nos interlocuteurs ont tendance à chercher à relativiser le propos, questionnant leur ancienneté où leur statut dans l'organisation d'autant plus que notre panel est composé d'ingénieurs et de techniciens. Très souvent nous ne leur apprenons pas grand chose qu'ils ne sachent déjà... Parler de « crise » pose problème à deux niveaux, celui d'une remise en question de leur action ou de l'évaluation de la situation qui sert de base à celle-ci, mais c'est aussi au niveau de l'image globale de l'entreprise et en particulier de celle qu'elle peut offrir aux jeunes embauchés. C'est à cette occasion que nous mesurons à quel point elle est porteuse d'une garantie protectrice et qu'elle mobilise un sentiment d'appartenance puissant. L'entreprise et ses représentants ne doivent pas décevoir. La notion de crise n'est pas un outil d'analyse qui permettrait aux acteurs d'accéder sur une meilleure compréhension de leur action. Elle semble n'être prise que comme un signal de gravité de la situation qui ne peut pas correspondre, en tant que diagnostic global, à la réalité de l'organisation ou en tout cas à l'image qu'ils en ont intériorisé. Cette « résistance » à la notion de crise, n'est pas un déni complet, mais une réticence à inscrire l'expérience sous le signe d'une négativité trop explicite, qui ne permettrait pas de qualifier la totalité de l'expérience.

Or du côté des jeunes embauchés, il y a un contraste très fort entre l'expérience vécue par ceux qui se trouvent dans le régime par défaut de la crise du modèle implicite de transmission, et l'expérience de ceux qui se trouvent encore, au contact de leur tuteur, compagnon ou équipe expérimentée, dans une situation « normale » où les conditions de la transmission sont réunies.

« Il y a d'autres occasions de transmission en interne : il (le jeune interviewé) cite le démontage d'une vanne avec les anciens : « ils m'ont tout expliqué » et il constate aussi que ces anciens se réfèrent à ceux qui les ont précédés : « ils nous ont expliqué ce que les anciens faisaient déjà ». « L'ancienneté

des sites permet une transmission sur plusieurs générations de thermiciens ! » Du coup il répète qu'il ne s'est pas senti concerné par les problèmes soulevés lors des rencontres. » (entretien panel 2008)

Ce passage montre une scène d'un temps quasiment suspendu, hors de l'urgence, du bruit et de la fureur du « temps réel », qui visiblement laisse le temps de se parler et aux anciens d'évoquer leurs propres conditions de transmission. On voit qu'elle remonte même à une autre génération, ce que permet comme nous l'avons déjà souligné « l'ancienneté des sites ». L'autre point intéressant est que ce jeune a visiblement assisté aux précédentes Rencontres en tant que participant et qu'il se trouve interrogé dans le cadre du « panel » de l'édition suivante selon le hasard des échantillons décidés par les sites. Or il dit ne pas s'être reconnu dans les problèmes évoqués lors de cet événement. On comprend que cette expérience, présentée comme heureuse, doit être préservée des problèmes rencontrés par les autres.

On peut avoir parfois l'impression que tous n'appartiennent pas à la même organisation, tant l'expérience de la transmission est le plus souvent contrastée. Ceux qui bénéficient de bonnes conditions tiennent généralement à ce qu'on ne généralise pas les problèmes, ils veulent préserver leur expérience et ne pas contribuer à exprimer ce qui est perçu comme une critique de l'organisation, voire de leurs collègues anciens.

Le concept de « ligne iso-affective », tel que le définit Lewis S. Feuer comme nous l'avons vu dans la partie méthodologique, paraît utile à mobiliser ici (Feuer, 1978). Le corps social de la Division se distingue selon des expériences qui peuvent être reliées abstraitement comme traçant les lignes de niveaux d'une géographie des expériences vécues. Sur le plan de l'expérience de la transmission et du tutorat, il y a bien deux lignes qui ne se recoupent pas, comme situées effectivement à des altitudes différentes, selon qu'elle est satisfaisante ou non. Il y a bien ceux qui perçoivent une situation de transmission telle qu'elle a pu se dérouler jusqu'ici, dans une conformité suffisamment forte avec les modalités qui ont précédé cette période critique pour satisfaire les deux parties. Au contraire, les endroits où les conditions actuelles remettent en cause le modèle, provoquent de l'insatisfaction ou des inquiétudes, en tout cas ouvrent un espace d'expérience différent et décalé. Ainsi la vision des uns ne peut être mise en concurrence avec celle des autres, mais permet aux participants, en particulier à la direction, de choisir d'écouter la « ligne iso-affective » qui leur convient ou qui leur semble la plus compatible avec leur image intériorisée de l'entreprise. On touche ici chez les jeunes embauchés comme chez les plus anciens - et l'encadrement en particulier - au contrat narcissique qui les lie à l'entreprise. L'idée d'une crise dévalorise l'ensemble dont ils font eux-mêmes partie et dont ils tirent un fort bénéfice d'appartenance. Pour les jeunes embauchés, la crise vécue par soi-même ou par d'autres suppose un réaménagement de l'entreprise espérée, dont l'image pouvait attirer de l'extérieur. Elle suppose une adaptation comme passage du souhait à la réalité. Pour les anciens et

l'encadrement, le travail est un peu différent, il s'agit de renoncer à une part idéalisée mais aussi à la part qui les a satisfaits dans leur construction subjective et sociale. Les éléments concrets de crise autant que l'emploi du terme même de crise, peuvent créer un malaise. C'est celui-ci qui s'exprime dans la demande d'une jeune ingénieure, membre du panel, que soit vérifiée par un questionnaire quantitatif l'extension des phénomènes que nous soulevons à partir des entretiens : ainsi on en aura le cœur net : on saura si on est dans la crise ou pas ! Notre méthodologie n'étant pas quantitative, les propos recueillis et leur interprétation sont régulièrement soupçonnés de proposer une image inexacte de la réalité, alors qu'elle est tournée précisément vers la perception des lignes iso-affectives non entendues par l'organisation. Là où un sujet s'exprime il peut y avoir une expérience répétée mais invisible qui forme une ligne iso-affective pouvant se révéler déterminante dans le succès où l'échec d'une action concrète. La question serait alors de savoir à partir de quand une situation peut être considérée comme tolérable par l'organisation, à partir de quand elle doit faire l'objet d'une action corrective ? Il n'y a évidemment pas de réponse objective sur ce point. Les organisations peuvent fonctionner en réprimant l'expression de certaines lignes iso-affectives reliant les sujets par leur vécu similaire d'une situation. Ce qui rend d'autant plus difficile d'entendre la critique des faits de l'expérience par rapport au modèle implicite, c'est que bien que l'éloignement de celui-ci est perçu comme une perte. Sa critique n'est pas menée par l'organisation elle-même, comme cela a pu être le cas à chaque fois que celle-ci a eu affaire à un défi d'adaptation technique – comme l'ouverture des centrales nucléaires par exemple, ce sont les faits eux-mêmes qui s'en chargent, la situation n'ayant pas pu être anticipée. Autrement dit, je fais l'hypothèse que cette situation est bien vécue par l'encadrement et la direction de la Division comme une perte et comme un défaut d'anticipation.

Chapitre 4 : Une rencontre sous tension entre les « jeunes » et les « anciens »

Les premiers chapitres montrent l'épreuve de l'arrivée, de la découverte et de la rencontre de la centrale pour les nouveaux et souvent « jeunes » embauchés du point de vue de la connaissance qu'ils ont à en acquérir dans une « épreuve de subjectivation ». Cette épreuve leur « donne » dans un même espace conjonctif l'objet centrale et la communauté conjonctive constituée. C'est dans ce contexte que leur intérêt de connaissance va devoir trouver son chemin et dessiner les caractéristiques de leur activité dans ses dimensions sociales et psychiques. Nous avons vu ensuite les caractéristiques du moment historique où se fait leur arrivée et leur apprentissage comme une crise et une transition entre deux modèles que les acteurs peinent à reconnaître et à formuler comme telle. Le flou engendré pèse sur les conditions de la transmission et celles de l'apprentissage, qui sont les deux faces d'une même pièce. Ces conditions forment la trame de fond de leur intégration et donne un cadre à la rencontre entre les jeunes embauchés et ceux qui les précèdent. Nous verrons successivement les deux points de vue, tels qu'ils se laissent saisir dans les réactions, le vécu de cette rencontre, celui des « jeunes » d'abord puis celui des « anciens ». Il s'agit de prolonger la méthode utilisée jusqu'ici de repérage à partir du vécu exprimé ou observé des situations de rencontre, de reconstituer les processus psycho-sociaux à l'œuvre dans ce moment de la vie de l'organisation. Ainsi, la partition du corps social établie sur la base de l'ancienneté dans l'organisation (qui est là et depuis quand ?) fait-elle apparaître des vécus dont les différences sont suffisamment fortement ressenties pour qu'on voit se dessiner des rapports de groupes qu'on peut définir par la différence de « génération ». En reprenant la caractérisation psycho-sociologique posée par Mannheim, on retrouve le fait que c'est la situation de rencontre qui fait naître le « sentiment de génération », qui lui-même s'explique par le fait d'avoir été exposé à des moments socio-historiques différents. C'est donc une réalité sociale reconstituée que nous proposons derrière cette notion et non un *a priori*.

Le choix de la présentation est de partir de la vision des jeunes embauchés interviewés et de remonter de là vers le point de vue des « anciens » qu'on peut reconstituer à travers leur point de vue et les débats qui émergent au sein du panel.

1. Du côté des jeunes : un exercice diplomatique

Savoir questionner et trouver sa place

L'épreuve de l'entrée dans la communauté se traduit pour le jeune embauché, au niveau individuel, par une adaptation au milieu, où l'on peut voir le prolongement de l'ajustement subjectif réalisé par le jeune arrivant dans la centrale. L'inscription dans le groupe construit comme une communauté conjonctive suppose de développer les bonnes attitudes, voire des stratégies relationnelles pour accéder aux « anciens » et à leurs savoirs. On peut voir à partir du point de vue d'une jeune technicienne, et de sa position marginale dans un monde majoritairement masculin, le type de travail nécessaire à l'intégration effective :

« Estelle : Moi ça me dérange pas en BTS Sira j'étais déjà la seule fille de ma classe, je sais que le technique c'est un domaine très peu féminisé, donc bon, j'impose ma façon de travailler, je m'impose moi-même, et moi je sais, je vais apprendre un métier, je sais les connaissances que je vais avoir. Et puis je sais qu'il va falloir que je travaille deux fois plus pour m'imposer donc voilà ça me dérange pas ils racontent un peu ce qu'ils veulent, moi je sais ce que j'ai à prouver, je sais ce que je leur prouverai et s'ils sont pas contents c'est pareil.

DF: d'accord et quand tu dis « j'impose ma méthode de travail », un exemple ?

Estelle : je sais pas c'est plutôt une façon de faire, je sais qu'il y a certains jeunes techniciens qui sont timides ils restent dans leur coin, moi je vais vers les gens, je discute, j'essaye d'apprendre, j'attends pas qu'on me dise tiens faut faire ça ! Je vais faire le travail, j'aimerais bien apprendre ça est-ce que je peux le faire ? J'attends pas que tout tombe tout cuit quoi. J'essaye de prendre l'initiative. » (Estelle, 2008)

Elle affirme à coups de « je sais » (répété six fois) une posture forte, qu'elle met en lien direct avec le fait d'être une femme dans un milieu très majoritairement masculin. Cependant, le fait que cette situation l'oblige à surjouer l'affirmation n'en fait pas une exception dans notre perspective, elle met plutôt en évidence une épreuve qui se joue avec plus ou moins d'intensité pour tous les jeunes embauchés. Il faut noter que l'objet de ce savoir qu'elle affirme consiste à mesurer ce qu'il y a à apprendre pour savoir faire et d'affirmer qu'elle pourra y arriver. C'est un « je sais » qui ne s'oppose pas à un manque de connaissance, mais à un doute sur sa capacité. C'est le moment de la « certitude de soi », comme affirmation d'un sujet qui peut être contenant, sûr de sa capacité à intérioriser, absorber des contenus dans le sens d'un mouvement de subjectivation où apprentissage, conquête d'une place sociale et d'une autonomie d'action se rejoignent. La timidité des autres jeunes embauchés est liée inversement à la difficulté à ressentir sa propre existence par soi, qui les met dans

la dépendance du regard des autres. Plus loin dans l'entretien, on voit qu'elle semble recueillir les fruits de cette posture :

« J'ai vite été mise sur l'installation, on m'a vite demandé des choses, mais je pense que c'est le fait d'avoir travaillé avant et de connaître le monde du travail, ça aide aussi, alors que certains jeunes qui sortent de l'école qui n'ont pas trop d'expérience, qui ne savent pas trop comment s'y prendre, comment ça fonctionne... je pense que le fait d'avoir de l'expérience et de connaître déjà ça aide aussi à se mettre en avant.

DF : « comment ça fonctionne », c'est quoi ?

Estelle : de savoir qui on doit aller voir si on a des soucis, la direction, son supérieur hiérarchique, de comprendre comment fonctionne le monde du travail en général... Ça s'apprend sur le tas, c'est plus facile de se mettre en avant ensuite, et de dire : tiens il y a ça à faire, j'y vais ! On me montre une fois et après c'est parti, on a plus de facilité après à s'engager dans le travail.

DF : par rapport à d'autres jeunes...

Estelle : oui, j'ai l'impression qu'ils ont plus de mal à s'avancer vers les autres, à demander ils sont plus en retrait. Ils regardent comment ça se passe et j'ai l'impression qu'ils ont plus de difficulté à s'avancer.
» (Estelle, 2008)

On comprend qu'elle peut être une collaboratrice, que ses collègues peuvent s'adresser à elle pour effectuer des tâches concrètes. Il ne s'agit plus seulement de connaître les personnes, mais une fois entrée en relation, de trouver sa place dans le travail au sein d'un monde où les relations sont différenciées fonctionnellement et hiérarchiquement. Ce qui compte ici d'après Estelle elle-même c'est son expérience préalable du monde du travail (sur une durée de 2 ans). Mais ce constat rétrospectif lui montre qu'elle a transformé sa propre expérience à l'occasion de l'entrée dans ce nouveau contexte de travail⁴⁴².

Pour beaucoup, qui ne disposent pas de cette expérience, on voit se dessiner une autre attitude, en particulier chez ce jeune qui a été embauché suite à son apprentissage.

« DF : Et est-ce que lui, avait déjà cette expérience du tutorat ?

Raphaël : Je ne crois pas. Non, je crois que c'était la première fois qu'il faisait du tutorat.

DF : Et donc, ça lui a bien plu à lui aussi apparemment ?

Raphaël : Je ne sais pas si ça lui a plu, il faudra que je lui demande, apparemment ça ne lui a pas déplu. Je suis assez conciliant, je ne pense pas être difficile. Je suis facile à vivre (rire) enfin je pense. Oui, ça s'est très bien passé avec mon tuteur, et puis généralement avec mes collègues. J'ai la chance d'être

⁴⁴² La comparaison permet donc de mieux comprendre ce qui se joue pour ceux qui n'ont pas encore les moyens de participer et d'affirmer une posture. Cependant, cette affirmation de soi est chez Estelle plutôt un ressort intérieur qui lui est nécessaire par rapport aux remises en question qu'elle reçoit par les autres équipes de conduite.

« dans un service qui est assez solidaire et puis quand il y a un pépin, une question ou quoi que ce soit, il y a toujours quelqu'un de disponible pour aider. » (Raphaël, 2009)

On voit pointer derrière la satisfaction de cette expérience du tutorat, certaines zones plus floues. Il semble que le jeune n'a pas accès à la manière dont le tuteur a vécu la relation et comment il a investi son nouveau rôle de tuteur, ce qui questionne sur les limites de l'espace offert par leur relation. C'est à sa personnalité qu'il attribue la réussite de l'expérience, à sa souplesse de caractère comme facteur facilitant de la relation. Il ne faut pas être difficile, pas trop en demander peut-être, faire preuve d'humilité pour que la relation fonctionne. Le fait de dire qu'il a « la chance » d'être dans un bon service est la mise en pratique de cette humilité, et pourrait aussi suggérer que tous les services ne sont pas si disponibles ou aidants... Au-delà du moment de l'accueil et de la disposition réelle à aider les nouveaux arrivants, reste l'idée que cette relation nécessite une certaine prudence. C'est ce qui apparaît quand je demande à Estelle, dont nous avons vu qu'elle avait trouvé sa place dans son équipe, si elle voit déjà des choses où sa manière de faire serait différente.

« Estelle: Oui, la conduite j'ai pas eu le temps de manipuler, mais ce que j'ai fait c'était des rondes avec un rondier, oui la façon dont il déroule son programme de ronde, il commence par tel endroit, c'est vrai que bon, maintenant que je connais les installations, je me dis que ce serait peut-être plus malin de commencer par là, ou de voir telle ou telle chose en priorité, ce qu'ils ne font pas automatiquement, en fonction de l'état de l'installation, qu'on est en marche ou pas, voilà ils déroulent leur programme et ils regardent pas forcément si il y a des choses à voir en premier donc je me dis ce serait peut-être mieux de commencer par là ou...

DF : tu oses le dire ou tu gardes un peu ?

Estelle : pour l'instant je garde un peu, je vois comment ça se passe, j'essaye de faire mes rondes avec plusieurs personnes pour voir comment chacun s'organise et puis après quand j'aurai un peu plus d'assurance, où que je pourrai un peu plus expliquer comment ça se passe, je pense que je commencerai à donner mon avis. (Estelle, 2008)

Le regard peut se faire critique mais témoigne bien de la conscience qu'on n'en sait pas encore assez pour être autorisé à intervenir dans les manières de faire au nom d'un regard neuf ou extérieur, par ailleurs sollicité par l'équipe dans le cas d'Estelle. En parallèle avec la prudence pour agir sur l'installation, on retrouve la même prudence pour intervenir auprès des « anciens ». Tant qu'on n'a pas « manipulé », on n'est implicitement pas autorisé à dire. On préfère attendre, observer encore, même s'il n'y a pas d'habilitation qui restreint réglementairement les interventions dans les interactions, les jeunes ne se la délivrent pas d'emblée.

Je retrouve ce souci d'une adaptation à l'interlocuteur dans le déroulement même de l'entretien avec Estelle. J'ai l'impression d'un entretien très convenu, assez lisse, porté par l'information destinée au

représentant de la direction que « tout va bien ». Je note juste après l'entretien qu'il m'a semblé que les positions s'étaient inversées : c'est elle qui est à l'écoute de mes attentes et qui fournit autant que possible ce que je veux entendre. On voit dans cet extrait qu'elle reprend le terme que j'emploie pour commencer son intervention « tu gardes un peu ? » - « je garde un peu », procédé qu'elle répète tout au long de l'entretien. N'est-ce pas ce qu'elle doit faire en permanence depuis son arrivée dans la centrale, où elle est particulièrement attendue en tant que première jeune femme embauchée dans une équipe de conduite de la centrale : donner le change par rapport à ce qui est projeté sur elle et s'appuyer sur un quant à soi qui lui permet de poursuivre son chemin comme elle l'a décidé ? Ce n'est qu'en relisant pour analyser son entretien que je prends conscience qu'elle a aussi profité de mon extériorité pour parler de cet écart qui fait que le « tout va bien » n'est pas un message de surface, et que derrière ses réponses où rien ne dépasse, elle dit sa maîtrise de la situation devant une adversité qu'elle ne cache pas.

L'expérience de Paul sur ce point précise la nature de cette ligne à ne pas franchir.

« Paul: ça arrivait aussi que, pas spécifiquement sur cette intervention là mais en général, que j'apporte des idées, si je voyais qu'il arrivait pas trop... au début j'étais un petit peu hésitant parce que c'est toujours difficile de dire à quelqu'un qui a 25 ans d'expérience « ouais, mais est-ce que ça pourrait être ça ? » quand nous-mêmes on n'a pas d'expérience, ça fait un... enfin je voulais pas non plus paraître euh comment paraître arrogant, de dire : oui mais bon est-ce que c'est ça quoi ! J'ai souvent tendance à avoir ce ton désinvolte donc j'essaie de... »

DF : On vous l'a dit c'est ça ?!

Paul : On me l'a dit ! C'est pour ça que j'essaie de... c'est d'apporter une solution qui me paraît logique pour moi, mais de la lancer comme ça, enfin je ne sais pas comment expliquer mais en fait de dire à la personne « ben oui, c'est logique ! » (rires) il y a pas pensé, donc que la personne se retrouve un peu... moi je l'avais pas ressenti, et justement c'est mon maître d'apprentissage qui m'a dit « fais attention », notamment quand on faisait mes oraux blancs quand on faisait mon projet, il me disait « tu parles à des gens qui n'ont pas forcément la vision industrielle, qui n'ont pas forcément les connaissances, donc après ils vont se sentir bêtes si tu veux, si tu balances ça comme ça », donc... d'essayer de me retenir parce que je ne vais pas tout savoir, donc faut pas se leurrer, surtout que je débute donc c'était d'éviter de blesser les gens pour justement mieux m'intégrer aussi. » (Paul, 2007)

L'expérience de Paul laisse entendre que la prise d'initiative est appréciée mais dans la limite du respect pour le savoir de « l'ancien » ou... de son ancienneté tout court. La posture d'humilité devient plutôt le souci d'éviter d'humilier. L'arrogance, celle qui guetterait aussi Estelle, c'est de s'immiscer dans le rapport construit avec l'outil, alors qu'on n'a pas développé soi-même une intimité suffisante,

et les connaissances qui y prennent corps. Cet écart parfois menaçant montre la concurrence qui se fait jour pendant l'apprentissage entre les savoirs hérités du rapport des anciens à la centrale et le rapport qui se construit pour le jeune embauché directement avec l'outil dans les interstices du premier. L'expérience même nourrie de l'intermédiaire des savoirs institués et qui ne sont délivrés que par la médiation des « anciens », reste une expérience qui prend la forme d'une synthèse individuelle. C'est une reconstruction qui laisse la possibilité d'une distance avec les rapports déjà établis, et qui ouvre la possibilité de l'instauration de nouveaux rapports à l'outil. Le jeune embauché s'appuie sur ses ressources et sur la configuration du moment, elle est singulière et actuelle donc marquée par l'historicité du rapport à l'outil.

Différence de formation et autonomisation des jeunes embauchés

Une des dimensions de la singularité est par exemple la différence de formation, ou le moment de la formation. Estelle a été apprentie, elle est embauchée avec une expérience de deux ans ailleurs. Paul est aussi un technicien qui a obtenu deux BTS dont le deuxième en une seule année d'apprentissage effectuée dans la centrale où il est maintenant embauché. En tant que techniciens, ils ont bénéficié d'une formation théorique plus poussée que celle de leurs prédécesseurs. C'est cet écart qui se manifeste sous la forme d'une possible « arrogance ». Les techniciens ont aussi un autre rapport à l'entreprise, entre cadres et ouvriers, leur positionnement est souvent difficile. Sur certains points, ils sont plus proche des cadres, notamment dans ce que le maître d'apprentissage de Paul (qui est cadre), nomme « la vision industrielle » dont le sens me paraît être la représentation d'une intégration plus étroite des éléments techniques dans le process global, mais aussi une conscience souhaitée plus assumée de la dimension de la rationalité économique dans laquelle est inséré l'acte technique⁴⁴³. Cette différence de vision se manifeste de manière encore plus forte pour les ingénieurs et complexifie les stratégies relationnelles à développer.

« Isabelle : J'ai des exemples, on va dire que c'est un langage, qui est... qui est différent de celui qu'on peut employer... un langage technique je dirais. Moi, je parle de la combustion parce que c'est ce que j'ai étudié principalement, donc on va dire que j'ai des connaissances assez poussées dans ce milieu-là, et du coup j'ai un vocabulaire on va dire qui est celui d'un ingénieur confirmé dans ce milieu-là, sans me jeter des fleurs ! (rire) C'est comme ça !

DF : C'est normal !

Isabelle : Et quand j'échange par exemple avec un Technicien, pour parler de la combustion de façon générale, sur les brûleurs ou des choses comme ça, il a un langage...

⁴⁴³ (Bouffartigue, 1994). Sur une étude comparée de la socialisation des jeunes ingénieurs et techniciens.

Intervieweur 2 : imagé ?

Isabelle : très imagé ! « Ah la flamme, elle est jaune, elle est accrochée, et puis si tu mets trop d'air, et ben ta combustion, ben il n'y en a plus ! » D'accord... ! Donc, là euh (rire) c'est pas facile parce qu'on essaye un petit peu d'apporter un petit peu de rigueur et de connaissances un peu plus carrées, enfin voilà ! Bon au départ... il faut pas non plus... on ne peut pas arriver et dire : « Je connais tout, je vais tout vous apprendre ! Vous ne savez rien ! » Parce que sinon ça ne marche pas, et ce n'est pas le but non plus. Le but, c'est vraiment d'échanger et d'amener les gens vers le haut ! Donc, notamment avec un technicien, on peut avoir des échanges comme ça, et de son côté c'est vraiment un vocabulaire imagé, et je vais apporter des choses un peu plus rigoureuses. Et inversement avec des gens avec le contact avec la direction, ou un Chef de service, on va avoir un vocabulaire type ingénieur, et puis avec une vision un peu plus, pas lointaine, mais qu'est-ce qu'on pourrait faire pour améliorer ? La démarche est complètement différente. Ce que je veux dire, c'est qu'on a des interlocuteurs très différents ! » (Isabelle, 2008)

Ce sont bien deux types différents de savoir sur la même réalité qui se confrontent dans cette rencontre. Le savoir qu'on dirait empirique plus que technique sans doute, utilise des mots courants pour différencier les états de la combustion, ce sont des termes sensibles, des couleurs, qui se glissent dans le vocabulaire dont on a vu qu'il était très spécialisé, et font directement référence aux données perçues par le corps sensible. Ces termes suffisent la plupart du temps parce qu'ils sont des critères ancrés dans l'expérience et la mémoire des événements. Malgré leur simplicité apparente (telle que restituée par Isabelle), ils sont reliés à une complexité de liens établis dans l'expérience conjonctive qui leur donne une signification singulière et qui permettent de différencier les situations rencontrées en fonction d'une mémoire conjonctive, comme l'indique Isabelle juste après dans l'entretien :

« (...) la façon d'aborder les problèmes, ça manque énormément de rigueur, mais leur expérience est là. Et si quelque chose va mal fonctionner, ils vont immédiatement nous dire : « Là, ça vient de là ! » « Ah bon pourquoi ? » « Ah je sais, j'ai déjà eu ce problème-là ! ». D'accord... ! Alors nous, on essaye de comprendre de façon un peu plus structurée, plus rationnelle. Et on peut arriver complètement à la même conclusion, alors que lui aura pris deux minutes et nous, on aura pris un peu plus de temps pour tout comprendre. Mais aussi parce qu'on est nouveau, et parce qu'on doit apprendre plus de choses ! » (Isabelle, 2008)

La différence d'approche crée bien des différences groupales : il y a des sous-communautés ancrées dans des modes de connaissance différents de la centrale. Elle fait explicitement partie de celle des ingénieurs mais aussi des cadres, les deux se confondant la plupart du temps. La différence des formes de savoir recouvre des différences sociales à l'intérieur de l'organisation et bien sûr en dehors. En ce qui concerne l'entrée en relation, la différence de type de savoir mobilisé est redoublée par la difficulté de la position où son porteur est situé dans la relation. Être porteur de « connaissances

poussées » issues d'un doctorat sur la combustion devient un risque perçu de se mettre en avant « se jeter des fleurs » : on ne va pas se mettre en situation de leur apprendre, puisqu'ils savent à leur façon et qu'ils en retirent une efficacité certaine, même si on espère « tirer vers le haut », la démarche doit rester discrète et permettre à l'interlocuteur de ne pas perdre la face, de garder son honneur de technicien. La différence de point de vue est aussi fondée sur des positions différentes par rapport à la gestion. L'expression de « vision plus lointaine » pour caractériser ce qui est partagé avec les cadres désigne le fait qu'on s'éloigne d'un rapport engagé directement avec l'outil et qui aurait trait à la seule connaissance de l'outil.

La perspective de l'amélioration gestionnaire est un rapport surimposé à l'engagement du corps subjectif. Celui-ci cherchera des améliorations dans l'économie du geste, dans son perfectionnement associant la moindre dépense d'énergie psychique et physique au service de la beauté du geste, dimension esthétique du travail comme la désigne C. Dejours⁴⁴⁴. L'amélioration gestionnaire peut au contraire aboutir à des décisions qui iront contre la logique de l'engagement subjectif, comme la décision de sous-traiter qui occupe beaucoup le secteur de la maintenance comme nous l'avons vu.

Le nouvel arrivant peut développer une vision propre de l'outil et un rapport singulier à celui-ci, d'autant plus que son bagage théorique est élevé. Et ce, même dans le cas très spécifique d'un outil doté d'un cycle de vie long et d'une grande complexité, qui oblige à passer par ceux qui savent parce qu'ils ont acquis l'expérience de ce outil et en portent une image incorporée subjectivement. Le processus d'acquisition des connaissances auprès des « anciens » n'est pas une pure imprégnation de leur rapport à la centrale, ce rapport est reçu dans un contenant en grande partie formée par l'expérience préalable et le cadre théorique au sens large que ceux-ci ont construits pendant leurs études. Leur corps subjectif, « l'appareil à penser les pensées » ou à recevoir et traiter les perceptions, est différent au départ. Avec l'externalisation ou la disparition des métiers non qualifiés dans la centrale, l'acquisition de connaissances ne se fait pas principalement « sur le tas » et sur la base du rapport établi par les prédécesseurs comme cela a pu être le cas pour certains anciens. Nous retrouvons là un des arguments de la Direction pour raccourcir les temps de formation.

Pour autant, les jeunes doivent passer par les « anciens », travailler avec eux et apprendre d'eux, même quand ils ont, comme Jean, de l'expérience en particulier quand il s'agit de métiers « qu'on ne peut pas apprendre à l'école » :

« Jean : (...) moi je faisais de l'électricité mécanique donc ça s'apprend... on l'apprend sur papier et en théorie on va démonter je ne sais pas moi, un moteur électrique on peut le démonter à l'école par contre conduire une centrale on apprend pas ça à l'école c'est je ne sais pas comment dire... Mais il y a les

⁴⁴⁴ voir aussi les descriptions des méthodes développées par des ouvriers pour poser les tableaux de bord sur une chaîne de montage automobile, in Durand, Grains de sable sous le capot...

bases qu'il faut quand même avoir... il faut avoir les bases pour comprendre, les bases de mécanique et les bases thermiques, les bases électriques toutes ces bases là, il faut les avoir mais après c'est vraiment un métier à part entière la conduite. Moi je vais aller en conduite, c'est pas comme si vous alliez interroger des personnes en mécanique, c'est différent mais moi le métier de conduite c'est vraiment un métier qu'on apprend sur le tas... qu'on apprend vraiment sur le tas, ouais c'est ça... avec des bases... il faut avoir de bonnes bases. » (Jean, 2007)

Il s'agit bien pour ce technicien qui a déjà six ans d'expérience, de s'appuyer sur un savoir préalable, les «bases » qui forment le contenant des apprentissages lesquels se font ensuite par l'expérience au contact des anciens. Cette articulation du savoir préalable et l'acquisition de connaissances ne se retrouvent pas qu'à la conduite. Dans tous les cas, et comme nous l'avons vu, même pour les ingénieurs, elle suppose donc une articulation avec les « anciens ». Il y a un dosage subtil d'initiative et d'autonomie et de recours aux sachants qui relève bien du développement d'un type de connaissance spécifiquement relationnel mais également d'une connaissance de soi et d'une juste estimation de ses propres capacités.

« Stéphane : Oui, c'est moi qui choisis vraiment. Soit moi je prends la décision, je le fais, auquel cas après, je rends des comptes au Contremaître ou au Chargé d'Affaires en disant : « J'ai fait ça, parce que ça, parce que ça ! » Soit directement, je dis : « Là franchement ça me dépasse et je ne sais pas quoi faire ! » Et dans ces cas-là, lui prend la décision, et moi j'exécute derrière.

DF : Mais c'est bien vu ? Ça marche bien ça, il y a des retours ?

Stéphane : Oui, c'est bien vu, oui ! Le fait de... à EDF ils aiment bien qu'on pose des questions quoi, enfin dans mon service, ils aiment bien qu'on pose des questions. Ils n'aiment pas qu'on fasse quelque chose «comme ça ». Mais ils aiment bien aussi, des fois, qu'on réfléchisse un peu par nous mêmes aussi. Qu'on ne soit pas là, «cul-cul la praline », enfin : « Il manque un écrou est-ce que j'en remets un ? » Enfin des questions comme ça, ils n'aiment pas. Mais en revanche quand il y a vraiment des choses importantes, ils aiment bien qu'on pose des questions. (Stéphane, 2009)

On voit qu'il y a beaucoup d'implicite dans les règles à suivre, et surtout la manière de questionner. La tentation de généraliser l'attitude rencontrée dans le service à toute l'entreprise indique le contact avec une culture de la transmission et une position commune qui se dégagerait de l'expérience qu'en fait le jeune embauché. Il y a bien une orientation, qui se fait par le filtrage des bonnes et des mauvaises questions et vise à développer la réflexivité du jeune professionnel sur son activité.

La première réunion du panel 2008 est l'occasion pour les jeunes embauchés de remarquer l'importance de la posture de questionnement.

« Dans la catégorie « défaut », on a noté une nécessité d'être pro-actif pour échanger avec des anciens qui eux n'étaient pas pro-actifs dans le domaine, que c'était à nous d'aller vers eux et que ça nous

rendait, a priori, tributaire de notre propre nature, si je puis dire, et aussi de leur disponibilité, de leur état d'esprit. Ce n'est pas vraiment un défaut mais plutôt à classer dans la catégorie « freins ». Pro-actif = capacité à prendre des initiatives, aller de l'avant. » (panel 2008)

Le questionnement est à sens unique, et la manière dont les jeunes le présente comme « un défaut » est significative d'une part du poids que représente pour eux toujours le fait d'aller vers les « anciens », il serait plus facile en effet que les informations arrivent « tout cuit », au contraire il faut montrer sa dépendance. On peut donc voir l'attitude des « anciens » sur un double plan : il s'agit d'une stratégie d'apprentissage consistante visant à engager le développement de l'autonomie de l'apprenant, mais c'est aussi insister sur l'imposition d'un rapport asymétrique qui identifie clairement demandeurs et donneurs. Il y bien un sens au questionnement qui précède la question elle-même...

2. Du côté des anciens : une relève menaçante

Le jeune imaginaire (1) : un être sans passé

On voit par là se dessiner peu à peu l'attitude des « anciens », la manière dont ils perçoivent les jeunes, les accueillent et conçoivent leur rôle dans la transmission. On peut tenter d'en faire le portrait « en creux » et de comprendre ce qui se joue dans l'instauration d'un rapport dont l'enjeu semble être de signifier aux nouveaux arrivants l'asymétrie des savoirs et des places.

« Estelle : Ils ne savent pas vraiment ce que j'ai fait à l'école, ni ce que j'ai fait par la suite dans ma première expérience et puis apparemment le métier de conduite c'est quelque chose d'assez particulier donc il y a vraiment tout à apprendre donc je pense qu'ils voient plus la chose comme il faut absolument tout me transmettre, je démarre vraiment à zéro, j'ai vraiment tout un système à apprendre, donc la question de savoir ce que je connais et ce que je ne connais pas se pose pas trop. C'est vraiment... je suis une débutante et j'ai vraiment tout le système à apprendre. Donc la question ne se pose pas trop, ils viennent vers moi et ils m'expliquent, si j'ai quelques notions c'est plus facile, mais sinon... » (Estelle, 2008)

Le point de vue des « anciens » apparaît particulièrement bien dans ce que dit ici Estelle, qui contraste avec la position d'affirmation et d'autonomie de jugement qu'elle assumait (voir ci-dessus). On perçoit mieux les raisons de l'humilité dont les nouveaux embauchés font preuve. Il y a un accord sur une asymétrie totale puisqu'elle a « tout à apprendre » et que eux ont « tout à transmettre ». Il y a coïncidence exacte entre la tâche d'apprentissage et la tâche de transmission, le besoin correspond aux ressources, dans laquelle apparaît le fantasme d'une position de nourrisson qui attend tout de son parent. Le nourrissage a vocation à combler exactement le besoin, sans tenir compte de l'activité

propre et surtout des « bases » ou de l'expérience préalable qu'elle peut avoir. C'est sans doute ce point qui vient entacher la relation d'adéquation parfaite qui se dessine ensuite. On est onc conduit à penser que cette perception traduit plutôt la vision implicite qu'en ont les « anciens ». Le jeune embauché apparaît comme une page vierge, avec qui on « démarre de zéro ».

C'est un point qui ressort particulièrement dans l'enquête auprès du panel 2008, et auquel ils réagissent au moment de la restitution.

« La première remarque va complètement dans le sens de la présentation sur le manque de reconnaissance sur les expériences antérieures, au niveau de la prise de responsabilité au début ainsi que la négociation salariale. » (réunion panel 2008)

Les filtres mis en place sont ceux des habilitations, que certains qui ont une expérience préalable n'obtiennent pas d'emblée ou suffisamment rapidement et qui les tient à l'écart d'une position d'autonomie dans le travail. On voit là que ce sentiment d'une absence de reconnaissance s'étend aussi pour certains au niveau salarial, ce qui donne une forme de cohérence à la remarque. Ces éléments tendent à poser que l'arrivée dans l'entreprise correspond à tremper le nouvel arrivant dans le fleuve Léthé, mais l'effet s'en fait surtout sentir sur ceux qui l'accueillent...

On touche ici à une représentation imaginaire du jeune embauché qui se rend sensible par l'absence de question et d'intérêt pour ce avec quoi arrivent les nouveaux embauchés, leur parcours où les connaissances qu'ils ont déjà. C'est cette représentation qui semble motiver particulièrement le souci d'accompagner le jeune embauché et de répondre à ses questions. Au contraire, se mettre à l'écoute de ce qu'il amène, c'est risquer de se voir remis en question dans sa position. Il s'agit en fait d'une double protection contre la menace d'un savoir supérieur ou qui inverserait l'asymétrie, mais aussi contre la menace de ne pas savoir suffisamment et de ne pas pouvoir combler le désir de savoir du jeune. L'insistance sur l'asymétrie de l'apprentissage permettrait de ne pas être mis en défaut de savoir, ce qui arrive pourtant.

« Ils peuvent être occupés, ne pas avoir envie tout simplement. Ou parfois même ils ne savent pas, il y en a qui ne savent pas et qui ne veulent pas l'admettre. J'ai eu le coup une fois, avec mon chef de bloc, lors de mon immersion, il n'y a pas longtemps, j'étais en immersion exploitation, pour bien apprendre les circuits. Et puis bon évidemment je questionnais, et à un moment je demande à ce fameux chef de bloc, bon, il m'envoie péter tout simplement, et me dit clairement qu'il ne veut pas me répondre, que ça ne me concerne pas. Et vingt minutes plus tard, il me répond à la question, entre temps il avait été feuilleter ses schémas, pour me répondre. Donc voilà, on comprend bien qu'il y a des gens bien, et il y a aussi des gens qui sont... euh !

DF : Mais il vient quand même te répondre après.

Raphaël : Oui, il vient quand même me répondre après, parce que ça s'est passé devant d'autres personnes, et dans son amour propre, il n'a peut-être pas accepté de ne pas pouvoir répondre, d'avoir été collé ! Bon ça arrive, il y a tellement de choses à savoir, c'est très complexe. » (Raphaël, 2009)

Le chef de bloc en question qui a une position de responsabilité, est visiblement bousculé par la mise en évidence d'une lacune et de l'impossibilité momentanée où il est de pouvoir répondre - face aux autres collègues dont il est vraisemblablement responsable.

On peut tenter de comprendre ce qui se joue là pour les « anciens ». Les jeunes embauchés qui arrivent représentent une certaine force de dérangement plutôt que d'apparaître immédiatement comme une « ressource » selon l'affirmation sur laquelle s'appuie la démarche. Il y a le dérangement d'une arrivée de l'extérieur avec d'autres formations, d'un niveau technique et théorique généralement plus élevé que celui de ceux qui se sont formés dans les années 80 dans un contexte de niveau de qualification moins élevé⁴⁴⁵. Face à cela, certains « anciens » peuvent se sentir potentiellement en défaut. Ne rien vouloir savoir de l'expérience ou de ce qu'ont appris les jeunes techniciens pendant leur formation est une manière de ne pas avoir à faire face à cette différence.

Cette attitude est rendue possible aussi, parce que quel que soit le niveau des arrivants, ceux-ci doivent partir de zéro dans la connaissance de la singularité de la centrale et, souvent, de son procédé même. Il y a donc une logique du point de vue de l'outil qui privilégie la dimension conjonctive de la connaissance, mais qui ne rend pas compte des différences de modalités d'apprentissage. En partant de zéro, en déniait au nouvel embauché toute connaissance utile préalable, les « anciens » neutralisent les différences de capacités issues du parcours diplômant. La centration sur le diplôme obtenu empêche aussi de le voir comme un processus. Il y a une réduction métonymique : la différence entre « anciens » et « jeunes » se réduit au fait de posséder le papier lui-même qui, on en conviendra, ne permet pas grand-chose en tant que tel... Les écarts sur les raisonnements, l'organisation du travail, la méthode relèvent typiquement des savoirs que ne peuvent pas forcément appréhender ceux qui ne sont pas passés par ces cursus, et c'est ceux-là qui ressortent chez Paul et Estelle.

La tendance centripète du collectif des « anciens » vient à la fois du fait qu'ils ne savent pas ce que les jeunes savent, et que cette ignorance entraîne souvent un mouvement de repli, devenant alors une méconnaissance, perçue par les jeunes comme une non-reconnaissance. Les jeunes sont cependant eux-mêmes dans une ambivalence : ils peuvent reconnaître qu'ils ignorent tout de la centrale, mais ils savent qu'ils ont d'autres atouts, et savent quand même quelque chose. Face à ce qui inquiète, tout se passe pour les « anciens » comme s'il fallait ramener le nouvel arrivant dans le domaine du connu. Ce

⁴⁴⁵ On passe, selon la hiérarchie officielle des niveaux de formation, d'une majorité de niveaux 5 (Brevet professionnel, CAP) avec quelques niveaux 4 (Bac professionnel), à une population diplômée au niveau 4 et majoritairement au niveau 3 (Bac +2).

mouvement touche même ceux qui sont pleinement dans une volonté de transmission du savoir. Après tout, la partie se joue bien sur leur terrain, ils ont l'initiative du choix des armes, et ils prennent celles qu'ils manient le mieux. Cette métaphore duelliste vise à souligner une ligne de tension dans la transmission et l'accueil, et la manière dont on peut accueillir l'autre tout en ne l'accueillant pas en tant qu'autre.

Un accueil qui méconnaît l'altérité

C'est le paradoxe de l'accueil dans la tension engendrée par l'altérité. C'est une source de malentendus profonds parce que celui qui accueille peut se sentir trahi à l'endroit même de sa générosité. C'est ce qu'on peut repérer dans l'accueil lui-même tel qu'il est décrit par certains nouveaux embauchés.

« J'ai vraiment ressenti un accueil euh limite à bras ouverts, comme si on se connaissait depuis toujours... non là-dessus, au niveau de l'accueil moi je, franchement, j'ai ressenti aucun souci. » (Paul, 2007)

Le sentiment communiqué est positif sans aucun doute, mais cette reconnaissance immédiate dit aussi très exactement la réduction de l'altérité. Si on se connaît depuis toujours, nous n'avons pas l'occasion de faire connaissance, de nous éprouver dans le mélange de familiarité et d'étrangeté de la rencontre que préserve le fait d'être reconnu comme étranger. Le tutoiement immédiat en cours dans les centrales, et plus largement dans l'entreprise, a aussi cette fonction paradoxale, que peut difficilement reconnaître celui qui par cet usage pense accueillir à bras ouverts, à savoir d'éviter la rencontre de l'altérité du semblable⁴⁴⁶. Il semble donc que l'extériorité soit plus dérangeante que le conflit. Elle se situe plutôt dans un modèle familial, quasiment revendiqué comme tel par les personnels, où c'est l'intimité qui permet la conflictualité, au contraire d'autres modèles professionnels où l'extériorité et le maintien de la distance délivre des obligations de politesse et d'un engagement affectif trop fort qui est perçu comme limitant la possibilité de manifester ses désaccords. Le système en cours pose par contre une limite particulièrement pénalisante dans le contexte de l'intégration des jeunes embauchés : s'il faut d'abord partager des valeurs pour pouvoir entrer en conflit, il est par contre impossible de s'opposer sur celles-ci. C'est ce qui semble pourtant se produire dans la rencontre entre jeunes et anciens et provoque les non-dits ou les malentendus. Le défi de l'intégration va buter sur le fait que, par leur socialisation dans un contexte socio-économique différent, les jeunes arrivent souvent avec d'autres valeurs, comprises ici comme l'expression des cadres sociaux qui permettent au sujet de s'orienter dans le monde social, de la perception des situations jusqu'à la conduite adoptée pour y répondre.

⁴⁴⁶ J'ai pu ressentir moi-même cette tension en tant que prestataire au cours du déroulement de l'intervention. Le tutoiement très rapide dans lequel nous avons été pris en tant qu'intervenants semble être la condition de l'entrée dans une relation de travail où les choses peuvent se dire plus franchement.

La méconnaissance et le déni sont donc des attitudes qui agissent comme des retardateurs de la rencontre. Ils autorisent un accueil tolérant et ouvert mais ils diffèrent la confrontation avec les différences qui constituent l'autre et qu'on ne peut pas reconnaître d'emblée sans un travail de reconnaissance de ces différences et d'élaboration de celles-ci. On ne saurait mieux résumer la visée de ces Rencontres telles que nous les avons envisagées au-delà des différents objectifs de l'entreprise.

Ainsi apparaissent les éléments qui complexifient la tâche de la transmission. Elle est sous-tendue par l'anxiété qu'elle crée chez les anciens, qui ne savent pas forcément où situer ces jeunes : est-ce un renouvellement ou une concurrence ? Cette alternative est sous-tendue sur le plan signifiant par l'opposition entre continuité et rupture dans ce qu'il y a à transmettre. Le renouvellement induit plutôt une validation de leur identité et de leur position dans la transmission et l'intégration, la concurrence signifie plutôt une invalidation de leur position, et donc une rupture au sein de la communauté. Cette tension est recouverte par l'expression du « passage de relais », qui ne dit rien des asymétries et des déplacements que cette situation produit de part et d'autre. Les entretiens nous apprennent qu'il n'y a pas que l'asymétrie qui met les « jeunes » en position basse en tant que destinataires d'un savoir que les « anciens » possèderaient. Les « jeunes » occupent aussi une position haute par la différence de diplômes et du type de savoir acquis pendant leur formation, ils inversent ainsi l'asymétrie par la valeur sociale de leur « capital symbolique ».

Le jeune imaginaire (2) : la lutte des places avec la génération BTS

Le poids de la concurrence des diplômés

On peut percevoir cette tension en revenant à l'entretien réalisé avec Paul.

« DF : comment vous avez l'impression que les anciens ils vous voient avec votre BTS ?

Paul : (rire) ben justement ce qui me faisait peur au début c'est qu'ils se disent «ben encore un qui sort de l'école qui croit tout savoir et qui fait rien ». J'avais vraiment peur que ce soit cette relation-là.

DF : vous l'avez entendu ça ?

Paul : Non pas du tout ! C'est la seule peur qui moi me retenait un peu, mais bon après quand j'ai vu que ça se passait pas du tout comme ça, ben j'étais content forcément. (rire) Parce qu'il y avait pas cette impression qu'on arrive et que tout le monde croit qu'on est en terrain conquis, et qu'on nous mette un peu à l'écart ou qu'on nous rembarre, ... moi j'ai jamais eu ça, donc après c'est déjà ça ! » (Paul, 2007)

Même dans le cas d'une expérience positive, la crainte est clairement exprimée, et c'est bien ce qui se joue pour d'autres. L'arrivée des jeunes vient bousculer un ordre établi dans la communauté

conjonctive qui tient moins au rapport de connaissance de la centrale qu'à la place dans l'organisation et sa traduction en termes de rémunérations. Cette situation d'asymétrie des diplômés peut être saisie plus directement dans le seul entretien réalisé avec un « ancien », présent dans les entretiens en tant que « nouvel arrivant » et non en tant que « nouvel embauché ». Comme il le dit lui-même au début de l'entretien que je réalise avec un jeune ingénieur du panel de l'année précédente qui travaille comme lui au service qualité : « je suis un jeune embauché depuis 1982 ! », indiquant par là un relatif décalage avec l'esprit du dispositif que j'ai présenté comme très centré sur les nouveaux et jeunes embauchés. D'ailleurs il ne participera pas aux regroupements du panel. Son point de vue est particulièrement intéressant parce qu'il décrit un rapport aux jeunes techniciens embauchés à partir de son expérience dans une autre Division d'EDF où il était lui-même considéré comme un « ancien ». Il définit ainsi son parcours :

« Donc, je suis rentré tout en bas de l'échelle, comme beaucoup, comme ouvrier professionnel. Et puis petit à petit on gravit les marches, à force de travail tout simplement et puis d'aide des collègues qui nous apprennent les métiers, et qui nous permettent de nous développer intellectuellement et professionnellement. Je suis arrivé jusqu'à ce début d'année où j'étais responsable de projet, enfin je n'avais pas le poste de Chef de projet, mais on gérait des projets télécom. et informatiques. » (Patrick)

En fait cette présentation se fait déjà dans la perspective de la comparaison avec les jeunes techniciens, elle est la matrice de l'opposition qu'il va exprimer dès le début de l'entretien mais qui n'éclatera - comme la vérité - que vers la fin de celui-ci. Ce qui l'a amené à postuler pour le poste ouvert à la centrale de F. c'est certes le fait qu'il connaissait certaines personnes pour y avoir conduit un projet telecom, et qu'il y a rencontré des gens « passionnés », mais c'est aussi les impasses de sa carrière dans les services informatiques.

« Globalement lorsque j'étais rentré, il y a cinq ans maintenant, dans l'équipe, c'était pour le projet, il avait été annoncé un poste de chef de projet junior au départ évidemment, et puis après ça s'est modifié en d'autres appellations de poste, enfin ils ont favorisé plutôt les jeunes diplômés que les anciens qui étaient moins diplômés. (...) C'est un choix qu'ils ont fait, je le respecte, néanmoins, étant donné que les perspectives d'avenir et d'évolution surtout, étaient quand même moins... même si le métier était toujours intéressant, ça il n'y avait pas de problème là-dessus, mais les perspectives d'évolution étaient quand même moindres que par rapport à certaines personnes, donc ça m'a déplu ! » (Patrick, 2008)

L'amertume qui pointe là est directement liée aux choix - respecté mais qui déplaît - de recrutement de l'entreprise, qui privilégie l'intégration de jeunes techniciens au détriment, de son point de vue, de ceux qui « ont gravi les échelons ». C'est ce ressenti dont on entend par ailleurs les échos dans les entretiens avec les jeunes techniciens, qui contribue à forger cette image des jeunes embauchés dont témoigne les craintes de Paul dans l'extrait ci-dessus. Il tient à faire part de sa vision des jeunes :

*« Patrick : Comment je perçois ces jeunes qui arrivent : il y en a beaucoup qui ont les dents longues !
(rire)*

DF : Et comment ça se décrit ?

Patrick : Il y en a beaucoup qui ont un BTS minimum a priori, pour certains d'entre eux, et donc ils aimeraient bien rapidement gravir les échelons, alors que les anciens qui sont là, qui connaissent parfaitement leur métier, qui connaissent parfaitement leur outil de production sont toujours dans des plages GF inférieures, ils n'ont peut-être pas évolué aussi rapidement que ces jeunes-là ! (Patrick, 2008)

Le jeune aux dents longues apparaît ici clairement dans la différence de diplômes. En revenant ensuite dans l'entretien sur cette expression, Patrick explicite une certaine rancœur, il s'identifie alors aux « anciens » de la centrale. Se forme alors une image de violence et d'agressivité qui prend finalement le pas sur la vision rationnelle par laquelle il pondère son discours. Les jeunes iraient jusqu'à « marcher sur la tête » des anciens pour leur passer devant...

« Oui, mais je pense que ça ne les gênerait pas ! Je ne travaille pas avec eux, mais d'après ce que je vois, d'après le ressenti des anciens qui sont là, apparemment s'ils pouvaient marcher sur les anciens pour aller plus vite en haut, je pense qu'il y en a certains que ça ne gênerait pas ! Effectivement, je pense qu'ils sont plus à même de maîtriser les outils informatiques de faire de la com. Ils sont peut-être plus formés à tout ce qui est relationnel, que les anciens, tu leur parles d'ordinateur, de machin bon ! (...) C'est pour ça que je suis assez surpris, quand je vois les anciens qui ne vont peut-être pas progresser et des jeunes qui risquent de monter très vite. Même s'il y a certains diplômés qui sont là, mais bon on ne peut pas faire fi comme ça de l'expérience acquise ! » (Patrick, 2008)

Derrière le fantasme de l'ambition démesurée et dépourvue de tout scrupule attribuée aux jeunes, dont on a vu au contraire le souci de garder de bonnes relations et de rester prudent, il s'agit bien d'une question d'équité du rapport entre savoir et progression. Il ne pose pas la même équation que la direction. Conformément à son propre parcours, il prend comme référence le savoir issu de l'expérience et la capacité opérationnelle qui est selon lui à l'avantage des « anciens ». Il se situe délibérément dans la perspective de la valeur de la connaissance conjonctive, qui est celle de la communauté des praticiens par rapport auxquelles les savoirs des diplômés sont annexes : informatique, capacité relationnelle et de communication. La direction qui privilégie le diplôme au détriment de l'expérience se situe donc dans un ordre de valorisation qui serait déconnecté du travail proprement dit.

Des savoirs incommensurables

Mais ce qui semble se dégager c'est en fait l'incommensurabilité des savoirs. Le diplôme devient le symbole d'un savoir d'un autre ordre que celui de l'expérience, il introduit de l'arbitraire dans la valorisation des parcours et crée une incompréhension de fond pour les « anciens » devant les

progressions de carrière des jeunes techniciens. La différence de trajectoire devient ainsi une violence qui est projetée sur les jeunes techniciens comme une caractéristique psychologique ou morale d'une génération, qui deviennent des êtres sans foi ni loi et trahissent la solidarité de la communauté conjonctive. Revenant à son contexte de travail antérieur, Patrick semble juxtaposer des équivalences qui ne correspondent pas vraiment, et sur lesquelles bute la cohérence de l'explication de la différence de traitement.

« Mais tous ces jeunes avec qui je travaillais, avec qui j'étais l'équivalent, qui avaient eux des diplômes BTS, DUT, voire au delà, je conçois qu'ils arrivent très haut, parce que c'est des gars qui étaient plutôt bien dans leur tête ; donc c'était pas mal pour le service où j'étais, mais ils sont montés très vite quand même ! Très, très vite ! Mais c'était un choix de la direction. Et là, c'est un peu semblable, mais je ne sais pas s'ils vont y arriver ces jeunes-là dont je parle... » (Patrick, 2008)

L'équivalence porte bien sur les missions et le travail réalisé, opposée à la non-équivalence du diplôme mais aussi de qualités psychologiques ou intellectuelles : « plutôt bien dans leur tête », mais qui ne suffit pas finalement par rapport à l'inégalité des progressions, qui revient à un choix arbitraire de la direction. La différence avec la situation de la centrale, c'est qu'il y a un doute sur le fait que les jeunes techniciens puissent réussir à atteindre le même niveau que les « anciens » dans la réalisation de leur mission. C'est bien la connaissance conjonctive qui domine et condamne quasiment ces jeunes qui ne pourront pas apprendre avant que les « anciens » ne partent.

Un choix injuste de l'entreprise qui produit la conflictualité

Le rapport d'asymétrie originel entre anciens et jeunes qui met ces derniers en position de destinataires du savoir issu de l'expérience des anciens est bouleversé par ce qui apparaît soit comme une injustice du point de vue de la connaissance conjonctive, soit comme une incommensurabilité entre savoirs, et donc entre statuts. On voit bien la position intermédiaire qu'occupent les jeunes techniciens. Paradoxalement le sentiment d'injustice les met en lien avec les ouvriers professionnels, alors que l'incommensurabilité et l'inégalité de statut les renvoient plutôt dans la position des cadres. On peut donc constater dans ce cas, qui exprime le vécu de nombreux « anciens », que la différence de type de connaissance et de constitution du rapport à la centrale comme outil de travail est mise en lumière par la politique de l'entreprise. C'est le choix de recruter et promouvoir selon une logique de diplôme qui en fait une ligne de clivage entre des « jeunes » qui ne sont plus seulement des « jeunes recrutés » mais surtout des « jeunes diplômés » à bac+2. Cette logique dépasse largement l'entreprise qui ne fait que reprendre la classification des formations laquelle traduit elle-même des logiques sociales liant développement économique et développement de la formation. La catégorie des techniciens supérieurs diplômés bac+2 répond à un besoin de montée en compétences du système productif et crée un nouveau groupe entre cadres et ouvriers qui répond bien à ce que Paul

Bouffartigue nomme une « ascension sous tension » (Bouffartigue, 1994, p.160). Le « jeune imaginaire » aux dents longues dont il est question est donc plutôt une création issue de la peur d'un déclassement de la génération qui a pu bénéficier d'une progression en interne valorisant l'expérience, et qui est confrontée aux conséquences bien réelles en termes de choix de recrutement et de promotion dont les jeunes diplômés sont bénéficiaires malgré eux.

L'altérité du genre, une déstabilisation des identifications au travail

L'altérité peut porter sur la formation initiale et les modalités du connaître acquises par les jeunes techniciens. Elle vient bousculer les identités construites dans un cadre institutionnel et socio-historique donné. Avec l'arrivée de la nouvelle génération, l'entreprise fait aussi le choix, en lien avec les évolutions sociales, de recruter des jeunes femmes sur les postes techniques. Le changement prend donc aussi la forme d'une confrontation à la différence de genre. Là encore, c'est le changement, qui se traduit concrètement par l'arrivée d'une jeune femme dans une équipe de conduite, qui fait apparaître que cette dimension est structurante pour l'espace d'expérience conjonctif, dans le rapport à la centrale et au sein de la communauté conjonctive.

Une menace dans le rapport psychique à la centrale

Estelle décrit ainsi son accueil en tant que première femme recrutée dans une équipe de conduite à la centrale de B. :

« Donc je suis arrivée dans mon équipe, toute mon équipe m'a acceptée tout de suite, puisque c'était un des chefs, le chef de mon équipe était un des chefs que j'avais vus dans mon entretien, donc il avait demandé l'avis à ses collègues de savoir si ça les dérangeait pas d'avoir une fille dans l'équipe parce qu'ils n'avaient pas d'a priori sur ces sujets là, ça dérangeait personne dans mon équipe donc ça s'est vraiment bien passé, je suis arrivée, tout le monde m'a aidée, j'ai vraiment été très vite intégrée... Par contre pour le reste des autres équipes c'est plus difficile... là il y a beaucoup de personnes qui sont... toujours réticentes et qui l'ont été plus ou moins dès mon arrivée, parce qu'il y a beaucoup d'a priori : une fille dans le technique, pour eux c'est inimaginable ». (Estelle, 2008)

L'altérité que représente la femme dans ce monde masculin fait l'objet d'une acceptation sans réserve et enthousiaste de la part de l'équipe qui accueille effectivement la jeune femme, la réaction négative, qui manifeste le rejet de l'altérité qu'elle représente en tant que femme, est prise en charge par les autres équipes qui au moins admettent que c'est « inimaginable ». L'accueil surjoué, la serviabilité excessive qu'Estelle décrit par la suite de la part de l'équipe marque le même dérangement mais connoté positivement, comme un phénomène de mascotte, où l'étrangère garde une place à part mais qui oblige le groupe à refouler ses sentiments négatifs. En termes de pensée, on serait face à une

forme d'introjection directe, sans élaboration, qui s'oppose à la réaction de défense et de rejet de ce qui vient déranger trop fortement le cadre groupal conscient et inconscient qui fonde leur identité sociale.

On a accès par cette réaction à l'imaginaire des équipes des centrales qu'il faut considérer dans sa dimension socio-historique. Comme on l'a vu la dimension du danger est omniprésente, l'histoire du thermique d'avant l'automatisation est celle d'un travail pénible, mobilisant la force des ouvriers dans un contexte de risque⁴⁴⁷. L'identité est marquée par cet héritage qui s'est constitué en un imaginaire qui met la virilité au cœur du rapport au travail comme on le retrouve dans d'autres univers de travail. Même si l'automatisation, notamment des dispositifs d'ouverture et de fermeture des vannes, a fortement progressé et est omniprésente dans la conception des centrales existantes (construites dans les années 70 et 80), le recrutement des équipes de conduite a toujours été masculin. C'est seulement à l'occasion de ces vagues d'embauches que les choses changent et que la Direction autorise, voire impose, le recrutement des jeunes femmes dans les métiers de la conduite. De même, une femme a été récemment nommée Directrice de centrale. On peut bien sûr s'interroger sur ces mesures et leur intention de faire bouger les lignes. C'est bien l'esprit du temps qui pénètre dans cet univers longtemps fermé, et il a pour effet aussi de radicaliser les prises de position pour ou contre les changements. Sur le plan plus inconscient, et dans le prolongement de ce qui a été présenté sur l'origine de la vie comme inconnu moteur de la connaissance, la référence à «la» centrale semble indiquer la répartition entre un pôle masculin constitué par le groupe des opérateurs et un pôle féminin identifié à l'installation technique, elle-même identifiée à un corps vivant et fécond. En rapport à ce niveau fantasmatique qui irrigue l'imaginaire, on peut faire l'hypothèse que l'arrivée d'une femme dans les équipes bouscule la construction inconsciente du rapport à l'outil et à la nature de l'activité, et oblige les opérateurs hommes à remanier - inconsciemment - leur identité. La violence des réactions « des autres » bien sûr, serait à mesurer à cette aune.

L'humour pour dire et tolérer la différence

Mais il y a des cas où l'épreuve de l'altérité s'exprime sur la modalité de l'humour. C'est ce dont témoigne Sabrina, jeune ingénieure venue d'Algérie en évoquant son accueil dans la centrale.

« Mais par contre la relation avec les vieux, enfin les vieux... avec les moins jeunes, elle est pas trop mal, enfin moi je m'entends bien, il n'y a pas de souci. Enfin ils nous taquinent un peu parce qu'on est jeunes et qu'on connaît pas grand chose... » (elle explique qu'il y a deux groupes d'âge 20-30 et 50-55 et pas de génération intermédiaire)

DF : Et le « taquinement », il porte sur quoi ? Le fait d'être jeune, mais à propos de quoi ?

⁴⁴⁷ Larroque (1997, p.45)

Sabrina : euh... à propos de quoi ?

DF : Un exemple, comme ça...

Sabrina : j'ai rien qui me revient...

DF : c'est sur le boulot lui-même ? C'est sur des façons de voir, de se comporter ?

Sabrina : Non, sur le boulot. Parfois on a des remarques comme : « C'est toi l'ingénieur, c'est toi qui doit savoir ! » quand on pose une question.

DF : Mais c'est dit sur quel ton, sur le mode de l'humour ?

Sabrina : Oui, sur l'humour, mais il y a toujours un fond de vérité dans les blagues on le sait bien (rires) ! Après je ne sais pas... Moi, c'est différent, parce que je suis trop petite, tout ça, donc on me taquine plutôt sur ma taille, et je suis plus jeune... Sinon on a fait une journée de formation sur « Diversity day » ils expliquaient que souvent quand on parle de discrimination, on pense à « femme » et « arabe », et comme moi, je suis les deux, alors on se moque de moi ! (rires) je remplis tous les critères : jeune, femme et arabe, tout ce qui ne va pas quoi ! (rire) Non, mais on me taquine sur ça, mais sinon ça va ! » (Sabrina, 2008)

C'est la première que j'entends parler de « vieux » pour désigner les « anciens » (formule adoptée jusqu'ici et censée être plus respectueuse), elle se reprend d'ailleurs pour utiliser l'expression dont le caractère politiquement correct tourne à l'absurde : « les moins jeunes ». C'est à l'image de son attitude pendant l'entretien, où elle affiche une forme de franchise et de légèreté qui donne parfois l'impression de la désinvolture comme dans ce passage où elle évoque la manière dont elle est perçue par ses collègues anciens. Il s'agit en fait de se montrer distante et non touchée par ce que cette perception peut avoir de négatif ou de discriminant à son égard. On peut comprendre rétrospectivement l'utilisation du terme de « vieux » comme un juste retour des choses en termes d'humour qui la met dans une situation de réciprocité. Aucun exemple ne vient sur l'humour qui s'adresse à elle en tant que jeune, puisque c'est ce qu'elle évoque. L'humour semble se suffire à lui-même, il n'y a pas besoin de l'interroger précisément parce que sa fonction est de dire sans trop dire, de manifester sans approfondir des points qui touchent et impliquent la subjectivité, en particulier quand il s'agit de la manière dont l'altérité de l'autre affecte le sujet, c'est le « fond de vérité qu'il y a dans les blagues » comme elle le relève⁴⁴⁸. Elle permet de dire une différence voire une rivalité tout en la rendant tolérable et en s'appuyant sur elle pour entrer en relation, elle maintient une certaine paix sociale effectuant un double travail sur la conflictualité qui est symbolisée et à laquelle peut s'attacher des affects de plaisir puisqu'on en rit. C'est une adresse qui met à distance la violence raciste tout en

⁴⁴⁸ On retrouve ce que décrivent Beaud et Pialoux sur les rapports entre ouvriers immigrés et locaux qui les « chambrent » (Beaud & Pialoux, 1999). Ce qui peut être interprété comme des « relations à plaisanteries » décrites en ethnologie.

ne cachant pas le fait que la différence affecte. L'humour, la plaisanterie dans ce type de contexte ouvrent un espace à l'ambivalence et au travail subjectif sur les effets psychiques de l'altérité.

Revenir aux différences connues, une manière de contenir l'altérité

La plaisanterie peut porter sur plusieurs différences. Son champ se limite d'abord au travail et renvoie à l'opposition déjà mentionnée entre l'opérateur et l'ingénieur. Pendant ce moment de l'entretien où j'essaye de savoir ce qu'il y a autour des rapports de « taquinerie », j'ai l'impression de jouer au chat et à la souris autour de la question non évoquée du racisme. C'est ce qui rend le sujet de la plaisanterie plus difficile à aborder, moins à titre personnel (elle dit ne pas se sentir concernée parce qu'elle a grandi en Algérie), que parce que ce sujet engage la manière dont je vais percevoir ses collègues de la centrale avec qui elle a globalement de bonnes relations. Sabrina dit plus haut qu'elle n'a pas de problème à poser des questions et que tout le monde prend le temps de lui répondre, ce dont elle s'étonne presque.

C'est à ce moment que le cadre de la formation contre les discriminations au travail est évoqué, sous son nom anglais de « journée de la diversité » qui permet une certaine neutralisation du sujet voire une tentative de le rendre léger ou « fun ». Cette formation de sensibilisation à l'usage des stéréotypes discriminants dans la relation à l'autre semble légitimer la possibilité de parler des différences qui font l'objet des plaisanteries, comme sa « petite taille » qui touche l'apparence physique, et puis celles, plus significatives du point de vue de l'altérité sociale de « femme » et « arabe ». Comme dans l'exemple d'Isabelle que nous avons vu plus haut, elle « remplit tous les critères » de l'altérité vis-à-vis du groupe des anciens de la centrale. Mais en questionnant la manière dont la session a été perçue par les autres participants, on retrouve une différence plus connue.

Sabrina : C'est assez nouveau, et les gens de la centrale, ils parlaient plus de discrimination par rapport aux cadres et pas cadres. Ils parlaient surtout de ça.

DF : Du côté cadre et du côté non-cadre ?

Sabrina : Ils étaient tous du côté non-cadre, c'est pour ça que je me suis sentie visée. Ils disaient qu'il y avait de la discrimination, je donne un exemple : quand on est en déplacement, le forfait cadre est supérieur au forfait... euh non-cadre, je ne sais pas comment on appelle ?

DF : Agent ?

Sabrina : Oui, c'est ça, agent : aux autres agents, donc ils ont le droit d'être dans de meilleures conditions, voilà.

DF : Et donc, il y avait une discussion là-dessus ?

Sabrina : Oui, moi ça me paraît assez logique ! Quand on se déplace par exemple, un cadre a 50 € pour la nuit, pour choisir son hôtel, alors que l'agent n'a que 30€. Il y a des différences qui ne s'expliquent pas vraiment... » (Sabrina, 2008).

Ainsi le thème de la discrimination qui porte sur des différences sociales que l'on peut retrouver au travail, et que Sabrina a bien perçues, sont ramenées à une différence familière et interne du groupe social de l'entreprise. Les agents inversent le sens du message implicite de la formation, qui vise à leur faire prendre conscience des discriminations qu'ils véhiculent potentiellement, en parlant d'une différence de traitement par laquelle ils s'estiment eux-mêmes discriminés. Il y a certainement dans cette attitude une résistance à la leçon de morale qu'on veut leur infliger. La question de l'autre est donc refermée après avoir été admise à se manifester sur le mode de l'humour.

On peut penser que le registre défensif domine quand l'inconnu de l'autre est remplacé par une opposition établie et historique bien connue entre cadres et non-cadres, qui permet de recouvrir les différences qui font par ailleurs l'objet de plaisanteries. Leur jeune collègue se sent néanmoins visée sur le moment. Pourtant, l'arrivée des jeunes embauchés bouscule l'image de soi du groupe social, alors qu'on préférerait pouvoir inclure les nouveaux « sans histoires » et donc sans « leur histoire », en déniaient leur différence. Pour que le dérangement subjectif puisse s'élaborer, et donc au préalable s'exprimer dans une forme qui ne compromette pas complètement l'unité de la communauté, il faut pouvoir trouver une différence légitime. Celle de la différence de genre ou d'âge en tant que telle ne peut être retenue parce qu'elle produirait un écart trop grand avec les évolutions sociales en ce qui concerne le genre⁴⁴⁹. L'ancien risquerait d'apparaître comme « ringard » ou discriminant. La différence des modalités du connaître reste cependant selon moi un impensé des tensions sociales dans les centrales.

⁴⁴⁹ J'en fais l'expérience quand, suite aux entretiens réalisés avec des jeunes femmes pour les deuxièmes Rencontres, je propose au groupe animation de travailler sur le thème de ce que provoque l'arrivée des jeunes femmes dans les métiers techniques en particulier. Ce thème n'est pas retenu, on ne sait pas par quel bout le prendre, je sens que ce n'est pas prêt. Il n'est pas non plus totalement hors du champ, comme je l'apprends à cette occasion, puisqu'il existe un réseau des femmes dans une des entités de la Division, mais il y a une réticence à porter ce thème – et peut-être des revendications sur la « place publique » particulière des Rencontres. Il apparaît cependant dans les commentaires et éléments de bilan rédigés par les participants à la fin des Rencontres 2009 dont les formulations sont reprises textuellement : « Porter le métier d'exploitation vers le monde féminin » et « Agir pour l'intégration des femmes en CPT : vestiaires, équipements de taille adaptée... ». La brièveté de ces deux commentaires perdus dans la centaine de phrases recueillies leur donne la tonalité de messages trouvés dans des bouteilles jetées à la mer...

3. L'entreprise dans le miroir des générations

Le rapport à l'entreprise : l'ingratitude des jeunes...

Le rapport plus général à l'entreprise apparaît comme un point où émerge également une différence dans la perception des « anciens » et des « arrivants ». Le fait que ce rapport apparaisse plutôt au cours de la deuxième édition des Rencontres et de leur préparation peut être compris comme celui d'une plus grande légitimité du dispositif lui-même et du caractère cumulatif de ses effets. Alors que la première année était celle de la découverte par le groupe animation comme par les jeunes embauchés sollicités pour la première fois dans le cadre d'un « panel », la deuxième s'appuie sur une position déjà instituée, un rôle déjà endossé par les précédents qui s'intègre à la perception réciproque des différents acteurs. Ainsi, des domaines qui ont plus directement trait aux « intérêts » des nouveaux arrivants sont abordés, tels que les avantages sociaux en nature liés au statut et les grilles de salaires. C'est un domaine que nous évoquons aussi bien dans les impressions sur le choix de l'entreprise et les conditions de l'arrivée – qu'est-ce qui vous a fait choisir EDF ? - que dans celles qui concernent la mobilité et le parcours professionnel futur, la « carrière » - comment vous projetez-vous dans l'avenir ? Dans les entretiens avec le panel de 2008, c'est surtout l'absence d'information claire à l'embauche sur le fonctionnement des grilles salariales et des progressions comme sur les avantages sociaux, qui est évoquée par certains interviewés sur un mode peu revendicatif. Par contre, lors de la réunion du panel pour un travail à partir de la restitution de l'analyse des entretiens, les échanges au sein des sous-groupes semblent fonctionner comme une autorisation à aborder plus franchement le sujet. Je m'intéresse ici en particulier à une séquence où un membre du panel ingénieur, comme presque la moitié des membres du panel, reprend les interrogations sur les règles de rémunérations et des avantages, et sur certaines incohérences qui ont pu émerger dans les échanges.

« Il y en a qui ont été embauchés dans la plage B, je ne sais pas si vous êtes au courant de ça, mais il y en a d'autres qui ont le même poste en plage C et, finalement, même si ça ne se voit pas dans la rémunération, ça a un impact pour le futur parcours professionnel également parce qu'au lieu de leur donner un (niveau de rémunération), on pourra leur dire on vous passe en plage C au lieu de donner une rémunération supplémentaire. Le côté statutaire finalement, c'est assez irritant aussi de se dire qu'il y a un an d'essai au lieu des 6 mois dans le privé. Qu'on n'a pas les primes d'intéressement, pour les cadres, qui étaient existantes encore il y a 2 ans, qui ne sont plus existantes aujourd'hui. Ce sont des petites choses comme ça qui font des irritations. C'est léger, ce n'est pas grand-chose mais à la fin, c'est vrai qu'on y pense et par rapport aux personnes qui, il y a deux ans, en ont profité, on ne comprend pas. C'est notre première année, certes, on se forme, on a un investissement à l'entreprise, de là à dire qu'on n'a pas cette prime cadre parce qu'on n'est pas productif... » (réunion du panel 2008)

Il me semble que le ton n'est pas particulièrement revendicatif, mais c'est le détail de ce qui est abordé qui est une quasi mise en cause de l'honnêteté de l'entreprise et de la manière dont elle assure l'équité des rétributions et de la progression des carrières. D'autre part, il compare la durée de la période qui permet de confirmer l'embauche dans le cadre du statut issu de l'entreprise publique, qui s'étend sur une année, avec la période d'essai du droit privé qui ne peut dépasser six mois. Dans son questionnement, cette distinction du statut est clairement remise en question et elle apparaît comme une forme d'abus et d'absurdité qui « irrite ». Derrière le « on ne comprend pas » quand il s'agit d'une prime qui n'est plus versée, c'est le choc de cadres de pensée hétérogènes qui résonne. L'effort pour atténuer son propos : ce sont « de petites choses », « c'est léger, ce n'est pas grand-chose » renforce presque le sentiment d'un écart qui se creuse avec l'institution. Il continue après qu'une personne membre du panel ait tenté de revenir sur la prime... sur les « avantages sociaux ».

« Sur le deuxième volet après le salaire, c'est l'opacité qu'il y a sur tous les avantages sociaux. Parce qu'avant d'entrer chez EDF, on s'imagine qu'on va avoir pleins d'avantages sociaux et ça fait 5 mois que j'y suis et en fait, il n'y a pas plus d'avantages que dans une autre entreprise. Donc, ce serait aussi de clarifier ça lors des entretiens. C'est-à-dire donner les avantages sociaux réels qu'il y a et les conditions d'obtention de ces avantages comme par exemple l'aide au logement. » (réunion du panel 2008)

Le propos est le même, on retrouve à la fois la remise en question des « promesses » de l'entreprise et de ce qu'offre son statut, et le fait que finalement les avantages dont se prévaut l'entreprise ne sont pas si évidents. D'un point de vue méthodologique, ce qui apparaît significatif n'est pas que ce propos soit représentatif de ce que pense une majorité d'ingénieurs ou des recrutés. J'affirmerai même qu'il représente une vision clairement minoritaire, mais ce qui est significatif, c'est qu'il soit possible sur le fond et assumé dans un espace d'énonciation interne à l'entreprise. Comment mieux dire la fin du monopole et de la place symbolique de l'entreprise publique nationale ? Ces propos se mesurent à leur effet sur les membres du groupe animation et à un effet de clivage au sein du groupe du panel sur lequel je reviendrai ci-dessous.

A la pause, plusieurs « anciens » du groupe animation se disent choqués de ce qui est perçue comme une trahison plus que comme une critique. Je note dans mon journal :

« Suite à cette séquence, le GA, X. et Y. expriment leur impression de quasi trahison. Cela bouscule. « S'ils ne sont pas contents, ils peuvent aller voir ailleurs ! ». Il y a de l'inquiétude, et surtout de l'ambivalence. C'était très lisible dans les entretiens. Et c'est à ce moment que s'exprime le négatif, après un tableau plutôt modéré le matin. »

Il y a une corrélation entre la perception d'une expression comme étant trop critique, et une anxiété forte qui s'empare du groupe. Dans le cadre de la recherche, j'interprète rétrospectivement les questionnements émis dans la réunion qui suit avec le groupe animation sur « l'objectivité » et la

représentativité de ce que nous faisons émerger dans le dispositif. C'est le rapport qu'ils ont tissé avec l'institution qui se trouve remis en question à travers ces critiques, vécues comme des attaques du lien tissé avec l'entreprise. On touche la dimension du contrat narcissique (Kaës, 2009), où le sujet s'étaye par identification au groupe et à l'institution à laquelle il appartient, introjectant ses qualités (caractéristiques) pour donner un contenant et un contenu à sa cohérence interne sous la forme d'une image positive dans notre cas. Cette réaction fait apparaître l'institution en tant que personnage doté de qualités morales d'honnêteté, de grandeur, d'attention protectrice et d'équité. Elle provoque immédiatement un sentiment de rejet vis-à-vis de celui qui porte une identification différente ou une ambivalence vis-à-vis de l'institution. La remise en question de la spécificité de l'entreprise par son histoire d'entreprise nationale et publique et par le statut privilégié qu'elle offre à ses membres apparaît comme particulièrement agressif pour ses membres⁴⁵⁰.

Ce type de réaction aux propos des jeunes se retrouve régulièrement dans les groupes de travail, tout en restant difficile d'accès pour l'intervenant extérieur tant les propos restent apparemment mesurés. Il reste toutefois beaucoup plus clair chez les ingénieurs du centre d'ingénierie, comme en témoigne la réunion « sur site » que j'anime après la réunion mentionnée⁴⁵¹.

Ces extraits permettent d'approcher les changements en cours en écho aux propos précédents.

« La spécificité d'EDF et les représentations du parcours dans l'entreprise : Pour les anciens présents, il ressort de la présentation qu'on n'explique pas assez EDF aux jeunes embauchés, alors qu'il y a bien une culture particulière à EDF qui est à prendre en compte pour les jeunes embauchés. De là, c'est la spécificité du modèle de carrière de l'entreprise qui paraît se trouver en décalage avec la vision des jeunes ingénieurs en particulier : on remarque une différence entre les jeunes et les anciens qui rentraient à EDF pour faire leur carrière, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. » (compte rendu, réunion sur site, ingénierie)

La réunion fait émerger des différences de point de vue qui n'apparaissent pas dans la « vie courante » et les différents extraits permettent, sous les formulations prudentes, d'entendre le désarroi des « anciens » face à la façon dont les jeunes ingénieurs voient leur carrière en particulier. La nécessité exprimée par les anciens de donner plus « d'explications » sur ce qu'est l'entreprise et sa « spécificité » suppose que les autres en ont une représentation fautive, ce qui témoigne surtout du

⁴⁵⁰ Une participante, jeune ingénieure, issue du panel de l'année précédente est également touchée, mais je ferais l'hypothèse que ce n'est pas sur la base de la même identification. Il s'agit plutôt de la crainte que fait naître l'autorisation d'une parole critique envers l'employeur. Elle se montre en effet soucieuse de proposer de recourir à un questionnaire pour plus d'objectivité. Il s'agit d'endiguer la critique de l'institution en tant qu'elle permet l'expression. Cela nous montre la difficulté de tenir ce type de dispositif centré sur l'expression de l'intérieur de l'organisation.

⁴⁵¹ Pour mémoire, ces réunions « sur site » sont destinées à intégrer le point de vue des « anciens » dans le dispositif sous la forme d'une pré-rencontre en comité restreint avec les nouveaux embauchés. Sont invités à cette réunion quelques nouveaux embauchés et leurs tuteurs ou compagnons et des managers. Le dispositif des réunions sur site permet de recueillir les réactions aux principaux éléments issus du travail avec le panel des tuteurs et managers d'une part et des nouveaux embauchés d'autre part avant d'ouvrir le débat en commun.

fait qu'on a du mal à admettre un autre rapport à celle-ci, à se décentrer par rapport à la vision qu'on en a soi-même. C'est en particulier la représentation de la carrière qui révèle l'écart dans le rapport à l'entreprise. En affirmant qu'il ne vient plus pour « faire sa carrière », le jeune exprime un écart entre son histoire et celle de l'entreprise alors que les deux étaient visiblement étroitement mêlés pour les précédentes générations.

« Ce processus de recrutement qui n'est pas centré sur un poste particulier mais sur des profils en fonction de besoins à moyen et long terme reflète un modèle basé sur un carrière longue dans l'entreprise. Un ancien reconnaît que le fait que les jeunes veuillent un poste adapté dès l'entrée est quelque chose de nouveau pour EDF. Il faut sans doute s'adapter à cette nouvelle « demande ». » (réunion sur site, centre d'ingénierie 1, 2008)

L'acceptation qui prévalait d'une entrée dans l'entreprise sans poste défini permet de préciser la nature globale de l'appartenance à l'institution et d'une certaine passivité de l'acteur qui s'en remet à la grande institution pour trouver son chemin et satisfaire ses besoins. C'est le fait de constater ce qui est compris comme un manque de confiance qui heurte le plus le sentiment des « anciens » vis-à-vis d'une institution qui peut pourvoir à tout et dont on est persuadé des bonnes intentions.

« Pourquoi EDF ? La réunion a permis de faire apparaître des points de décalages et des attentes parfois fortes de la part des jeunes, ce qui a amené à poser la question inverse : pourquoi le choix d'EDF par rapport à ces difficultés exprimées ?

Pour les jeunes présents, c'est l'image d'EDF qui est attractive, le secteur porteur et la technologie. Le choix que fait un prestataire de rentrer à EDF est lié aussi aux conditions d'emploi qui restent perçues comme favorables.

Le choix du thermique est fait par rapport au postes proposés et aussi parce que c'est un domaine moins connu. » (compte-rendu de la réunion sur site centre d'ingénierie 1, 2008)

La question qui est retournée aux jeunes ingénieurs en fin de réunion illustre le même effet que celui produit lors de la réunion du panel, à savoir un sentiment d'ingratitude vis-à-vis de l'institution-mère. Le choix de l'entreprise relève beaucoup plus d'un calcul dans lequel rentrent les « avantages » de son statut mais dans une certaine limite, comme si la divergence d'intérêt entre l'individu et l'entreprise était un fait acquis. On veut un poste pour enrichir aussi son CV, et non plus une « place », mais aussi pour pouvoir se projeter plus clairement par rapport à ses propres intérêts de connaissance. L'agent n'est plus un individu pris en charge pour toute sa vie professionnelle dans une communauté, il est devenu un acteur stratégique qui peut à tout moment revoir le contrat qui le lie à une « société » devenue « anonyme »... On peut supposer que pour les ingénieurs qui trouvent là leur premier poste, ce raisonnement puisse s'atténuer dans le temps, mais il est beaucoup plus ancré chez les personnes recrutées avec expérience, qui comparent avec d'autres entreprises et montrent beaucoup plus de

distance. La question, on le voit, arrive en particulier par des ingénieurs. Il reste à savoir si les techniciens des centrales adoptent aussi ces critères et ce nouveau rapport à l'entreprise.

Se voir dans le regard des jeunes, un miroir déformant ?

Les réunions sur site permettent de faire évoluer la composition des groupes de travail. Il se font donc dans les centrales ou dans les centres d'ingénierie. Dans les centrales, la proportion de techniciens est beaucoup plus importante, les ingénieurs sont en minorité et ceux qui sont présents partagent un certain nombre des conditions d'emploi avec les techniciens. On retrouve les mêmes questions au travail.

Les confrontations peuvent être plus ou moins marquées, mais les mêmes thèmes sous-tendent les débats :

« Des conditions d'embauche trop implicites : Beaucoup notent comme le panel 08, « l'absence de négociation et de reconnaissance lors de l'embauche » ainsi que le « flou au niveau du contrat » et « le manque d'information sur le CE et les avantages » » (réunion sur site, centrale H., 2008)

Souvent, les éléments présentés dans la restitution issue du travail avec le panel suffisent à faire réagir les anciens.

« Les remarques et les questions qui apparaissent dans la présentation des points clés du panel 08 et celles qui sont amenées par les jeunes présents dans la réunion donnent le sentiment à certains anciens qu'ils oublient les points positifs de leur intégration dans l'entreprise. La question leur est donc posée directement par un ancien. » (réunion sur site, centrale I., 2008)

Le sentiment d'ingratitude perce à travers le reproche qui est fait « d'oublier les points positifs ». C'est le sentiment d'une vision très négative qui domine et qui parce que le dispositif le permet, produit une adresse directe d'un ancien aux « jeunes ». Ce pas n'est pas toujours franchi, mais il produit généralement des explicitations instructives qui font avancer parce qu'elle détournent de la rumination des décalages. Ainsi le groupe des jeunes répond :

« Ils apprécient le cursus de formation d'intégration de 3 semaines réalisé sur le site, qui leur permet de constituer aussi un réseau de jeunes sur le site. La démarche en cours leur donne aussi le sentiment d'être impliqués et concernés par ce qui se passe sur le site et dans l'entreprise. Mais la formation d'intégration ne permet pas non plus de répondre à toutes les questions, notamment sur ce qui fait la particularité d'EDF, son historique et sa vie sociale. » (Ibid.)

La réponse satisfait sans doute en partie par la reconnaissance du fait que l'entreprise fait des efforts pour les accueillir, mais elle dit aussi l'importance pour les jeunes de se constituer en groupe de pairs partageant une même condition de génération face à une communauté instituée dans laquelle elle ne se reconnaît pas complètement, comme en témoigne le besoin très lucide d'explication sur la

constitution de l'identité de l'entreprise et de ce qui se présente à eux comme une « particularité » plus spécifiquement dans sa « vie sociale ». Si le texte ne donne pas plus de précisions, on peut revenir à la perception présentée ci-dessus d'une communauté conjonctive qui ne se laisse pas intégrer facilement, et fait apparaître des clivages forts tant techniques que hiérarchiques. L'extériorité du point de vue des jeunes, d'autant plus qu'il s'appuie sur la constitution d'un groupe de référence au sein de la centrale, est aussi le produit du fonctionnement et des routines de la communauté conjonctive instituée et appuyée sur un certain rapport à l'entreprise.

D'autre part, on voit apparaître une des causes du ressentiment à l'égard des jeunes.

« Certains soulignent que ce qui est fait actuellement pour les nouveaux embauchés, à savoir un cursus d'intégration de 3 semaines très riche en information, n'a pas toujours existé. Ceux qui ont été recrutés avant 2007 disent avoir dû se débrouiller par eux-mêmes, ce qui leur a permis de développer l'initiative et la responsabilisation. » (réunion sur site, centrale I., 2008)

C'est sans doute un des éléments qui fait naître le sentiment d'ingratitude, la comparaison avec la manière dont ils ont été eux-mêmes accueillis par une organisation qui les a laissés se débrouiller beaucoup plus, dans une conformité certaine avec le cadre d'apprentissage que nous avons identifié dans le chapitre précédent.

Dans la centrale F., le compte rendu de la réunion exprime clairement la position de défiance des « anciens » à l'issue du temps de réflexion en sous-groupe.

« Des perceptions différentes des préoccupations des jeunes embauchés et du rôle des anciens : pour certains anciens, les nouveaux embauchés pourraient ressembler à des « enfants gâtés » mais « leurs questions reflètent sans doute aussi la perception que l'on se fait actuellement du monde de l'entreprise ». Les anciens s'étonnent cependant que les jeunes entrés à EDF n'aient pas davantage confiance car : « EDF est une entreprise solide, les jeunes n'ont pas de quoi s'angoisser pour leur avenir ». Et « au bout de 12 mois de stage statutaire les jeunes n'auront pas à se poser la question de savoir si EDF va fermer ou pas ». Enfin, des anciens rappellent que le parcours professionnel dépend aussi de facteurs personnels et familiaux et pas seulement d'un plan de carrière et de la paye. » (réunion sur site, centrale F., 2008)

L'expression « enfants gâtés » ne laisse pas de doute sur le jugement négatif qui est porté sur la nouvelle génération. L'ingratitude qui est ressentie dans l'écart perçu entre les conditions d'accueil dont les nouveaux arrivants bénéficient, l'entreprise en fait beaucoup, et les critiques qu'ils émettent quand même vis-à-vis d'elle. Mais on entend aussi la différence d'investissement qui fait que les nouveaux n'ont pas la même confiance que leurs prédécesseurs dans l'entreprise pour assurer leur avenir, et ils mettent en avant la « solidité » de l'institution. De même sur le stage statutaire, les

critiques émergent quand même dans les réunions sur site en centrale même si elles sont plus rares chez les techniciens.

« La vision du stage statutaire fait apparaître des décalages : est-ce que c'est un moment de prise d'accompagnement à l'entrée dans l'entreprise ou une période d'évaluation. Est-ce une « formalité » ou bien y a-t-il la possibilité de ne pas être embauché, qui serait donc perçue comme un risque par le jeune ? Il y a deux attitudes : il ne faudrait pas que le jeune considère son intégration comme acquise pour qu'il garde sa motivation, et du côté des jeunes, on souhaiterait avoir plus de garanties pour pouvoir s'impliquer sereinement. » (réunion sur site, centrale H., 2008)

L'ambivalence de la perception du stage statutaire porte précisément sur la question de la sécurité. Dans l'extrait précédent, il est le complément de la garantie de l'emploi à vie. C'est cette sécurité qu'il apporte qui permet, d'une part, que le sujet s'en remette complètement à l'institution qui peut tenir cette promesse et, d'autre part, que le sujet accepte cette marge d'incertitude sur son propre parcours. La prise en charge suffisante du besoin de sécurité du sujet fait qu'il doit pouvoir accepter en retour que la période d'observation dure plus longtemps. Or ce qui sépare le recrutement de la plupart des personnes à qui les « jeunes » ont à faire et leur propre recrutement, c'est le changement de statut de l'entreprise. La perception d'une garantie à vie de l'emploi n'est pas aussi claire pour les nouveaux arrivés, comme le montre le passage suivant :

« Les échanges montrent que les jeunes ont une vision très contrastée de l'entreprise : qui est d'une part celle d'être cotée en bourse et d'avoir le statut de Société Anonyme, et d'autre part, celle de la dimension sociale et des valeurs de service public, qui donnent du sens à l'activité. C'est à la fois une entreprise qui est à la pointe sur certains aspects techniques et qui donne aussi à voir un côté « vieillot » sur ses sites. Les jeunes soulignent aussi comment ces contrastes sont repris au quotidien : les particularités de l'entreprise ont tendance à être données comme des « excuses » à certains dysfonctionnements et permettent de justifier des difficultés ». (réunion sur site, centrale I., 2008)

Les jeunes perçoivent les évolutions et analysent les contradictions dans lesquelles sont pris les responsables et les agents de l'entreprise. Ils mettent en parallèle les changements de statut juridique et de vocation « publique » ou « privée », et les changements techniques, entreprise de pointe et centrales vétustes, qui transforment malgré tout l'institution qui « promet » - mais jusqu'à quand ? - l'emploi à vie. Est-elle à la pointe, et capable d'assurer leur avenir ou est-elle hors du coup, ce qui suppose de se préparer individuellement au pire ? Ce sont donc des stades historiques différents qui cohabitent dans l'organisation qui les accueille et fragilise l'institution empêchant les jeunes de s'abandonner à une confiance bienveillante. La confusion générée par la conjoncture s'entend comme étant déjà vécue par les jeunes embauchés quand ils reprochent à leurs interlocuteurs d'utiliser les ambiguïtés de ces transitions qui se superposent pour ne pas être plus à leur écoute.

Le « contrat moral », une injonction paradoxale

Le rapport à l'entreprise comme institution est donc modifié en profondeur et c'est ce qui bouscule les « anciens ». La différence de génération est aussi convoquée sur la question de la mobilité.

« Sur la mobilité, les anciens sont parfois surpris : pourquoi après 3 mois se préoccuper de sa mobilité alors qu'on n'est pas encore installé dans son premier poste ? (Réunion sur site, centrale B., 2008)

Devant les demandes régulières de certains jeunes d'être mutés, certains managers s'interrogent donc et attribuent volontiers cette spécificité à une différence générationnelle qui affirmerait un penchant plus individualiste. Là encore, le rapport à l'entreprise est concerné ; leur attitude s'expliquerait par un moindre attachement à l'organisation ou à une tendance à faire pencher la balance dans le sens de leur intérêt personnel au détriment de l'intérêt collectif.

Plusieurs discours de l'entreprise coexistent. Tout d'abord celui qui affirme la nécessité de la mobilité, et qui est rappelé par le directeur des ressources humaines lors d'une plénière des deuxièmes Rencontres de 2009. La priorité reste pour lui le besoin de mobilité pour soutenir le projet industriel :

« La mobilité c'est une nécessité à la fois pour l'entreprise afin qu'elle puisse disposer des compétences attendues, c'est l'objectif de la GPEC dont on a parlé tout à l'heure. C'est aussi une nécessité pour l'entreprise EDF qui souhaite garantir l'emploi à vie pour ses salariés et ça, ça passe forcément par l'acceptation de la mobilité. Pour l'individu, c'est aussi une nécessité pour acquérir de nouvelles compétences et c'est une nécessité pour changer d'horizon parce qu'on n'est pas forcé d'avoir envie de rester pendant toute sa vie professionnelle sur le même lieu de travail, à faire la même chose avec les mêmes personnes. C'est une nécessité mais c'est aussi une opportunité. » (plénière sur la mobilité et les parcours, Rencontres 2009).

Le discours affirme l'intérêt de l'entreprise sans exclure celui de l'individu, énoncé cependant dans un deuxième temps. Tous les jeunes embauchés sont soumis à un discours valorisant la mobilité géographique comme un facteur de progression dans la carrière, et signent une « clause de mobilité » qui les oblige à accepter des mobilités dans le cadre de réorganisations. Les directions craignent les situations inextricables où, suite à une fermeture de site, les personnes refusent finalement de changer de lieu de travail et ne peuvent être licenciées du fait de la garantie d'emploi. Or une autre logique est à l'œuvre en parallèle qui tend à limiter la mobilité, fondée sur les besoins d'exploitation des sites. C'est ce qui s'exprime en particulier par les managers présents lors des réunions de notre dispositif.

« Pour les managers, il y a aussi une difficulté : pousser à la mobilité peut aussi apparaître comme « une incitation à la démotivation » par rapport à l'investissement sur le site. On comprend aussi qu'ils

souhaitent « capitaliser sur le nouvel embauché » et utiliser ses compétences sur le site où il a été formé.

En même temps, les managers ont aussi la responsabilité de l'évolution du jeune, de l'aider à se développer. Envisager une mobilité doit d'abord être discuté avec le manager, c'est ainsi que c'est prévu actuellement. » (réunion sur site, centrale I., 2008)

Ils sont donc tenus d'assumer la contradiction entre le discours sur la mobilité et la réalité de l'activité. Dans le contexte de tension sur les effectifs et le départ des agents ayant accumulé de l'expérience sur le processus d'exploitation, les managers ont besoin des jeunes qu'ils forment sur leur installation. Ce qui paraît logique du point de vue des temps nécessaires à l'apprentissage, s'oppose à la logique du discours sur la mobilité qui vise à fluidifier la circulation des effectifs.

« Les jeunes disent ressentir un problème de cohérence entre ce qui peut être dit au moment du recrutement et la réalité qu'ils trouvent sur les sites, en particulier à I. qui peut se projeter jusqu'en 2025 et qui offre des perspectives locales. Il y a, semble-t-il, une difficulté à voir les bénéfices de la formation des jeunes, de manière transverse à la Division, voire au groupe : la logique de compétences du site est plus importante. Cela soulève le besoin de connaître la politique du Groupe sur cette question et comment elle est mise en œuvre à la DPIT. (réunion sur site, centrale I.)

Le problème des jeunes est donc aussi avant tout un dilemme de l'entreprise vécu et agi par ses managers : faut-il suivre leur intérêt local ou celui plus large de la Division ou de l'entreprise ? On aboutit parfois à des refus de mobilité de la part des managers.

« Ce sont en particulier les « jeunes anciens » recrutés dans les années 2000 qui appuient le constat fait par le panel 08 du flou qui entoure les conditions de la mobilité et le poids du « contrat moral ». Leur présence sur le site a été prolongée par rapport à la durée prévue initialement pour répondre aux besoins du site. » (réunion sur site, centrale H., 2008)

Le terme de « contrat moral » apparaît dans les entretiens lors de la deuxième année et dans les différentes réunions ensuite. Le caractère « moral » du contrat doit être entendu dans deux sens différents : c'est un contrat qui n'est pas écrit mais c'est aussi un contrat qui fait appel à une forme de justice. Il affirme qu'il est juste qu'une personne formée sur un site puisse rester sur ce site pour assurer la bonne marche du process. Il y a donc une concurrence entre le contrat signé avec la clause de mobilité et ce « contrat moral » informel qui semble souvent pencher en faveur de ce dernier.

« Membre du panel (restitution du travail d'un sous-groupe) : Un dernier point que j'aurais voulu aborder c'est que j'ai l'impression que l'on est assez nombreux à avoir ressenti le contrat moral mais paradoxalement, le véritable contrat, on ne sait pas trop comment on se situe.

Animateur : Donc le contrat implicite serait plus fort que le contrat explicite.

Membre du panel : Oui. Personnellement je n'ai reçu qu'une lettre d'engagement et je ne sais pas du tout dans quel cadre légal je travaille. » (Réunion du panel, 2008)

L'opposition peut se traduire à travers les concepts sociologiques de société et de communauté. Le contrat formel officiel, qui renvoie au cadre d'emploi juridique est ce qui est signé entre l'individu sujet de droit et l'employeur, c'est l'incarnation des rapports « sociétaires » que définit Max Weber à la suite de Tönnies. Le « contrat moral » est celui qui lie le sujet concret à sa communauté de travail, à l'équipe et à l'organisation dont il fait partie concrètement. Mais c'est bien la même institution de laquelle émanent ces deux contrats, qui tiennent le manager et le jeune embauché sous la forme d'une injonction paradoxale. Or la situation se tend particulièrement dans le contexte de fermeture des sites qui est clairement présenté et discuté lors de la préparation des 3^{ème} Rencontres début 2010, puisque les échéances se sont rapprochées. Un participant énonce clairement la situation :

« Ce n'est pas une critique, les contraintes sont là, et après faut pas faire la politique de l'autruche en disant aux jeunes « ne vous inquiétez pas », surtout dans les entretiens individuels tous les ans sur la mobilité, on sait bien que sur certains sites sur les 4-5 ans à venir, même si les jeunes demandent, il n'y a pas de mobilité possible. L'état actuel des choses c'est comme ça. Je pense qu'il est plus facile d'être mobile à D. vers un autre site, que sur certains sites qui vont fermer. » (participant, réunion de bilan, janvier 2010).

C'est pourtant cette situation qui met les managers en situation de porte-à-faux entre les différents discours de l'entreprise. C'est un manager très directement concerné qui s'exprime :

« Le premier (item) on l'a appelé « investissement dans le temps », ça prend beaucoup de temps aujourd'hui de former un jeune et de transférer des compétences, tant au niveau du management que des personnes d'une équipe. On a en face de nous des jeunes qui sont pressés, qui veulent aller vite, qui sont presque à dire « quand est ce que je m'en vais du site ? », on voulait vraiment mettre ça en avant. Le retour sur investissement, le contrat moral : aujourd'hui c'est quoi ? Pour combien de temps ? Les sites qui sont aussi directement confrontés à ça, parce que ce sont les sites qui globalement à terme d'ici 2015 devraient être fermés, en tout cas la majorité. La problématique c'est qu'il y a des jeunes qui veulent déjà partir en amont de ces dates de fermetures. Donc voilà : leur remettre en avant leur contrat moral, et qu'ils doivent être là jusqu'à la fin de vie du site. (Manager, Réunion bilan, 2010)

La tension qui émane de ces propos dit bien la contradiction dans lesquels les managers sont pris eux-mêmes et qu'ils font peser sur les jeunes. Ceux-ci semblent se mouvoir dans un autre temps, avoir d'autres perspectives. Face à ces jeunes qui ne s'identifient pas suffisamment aux logiques de terrain, et dont on craint la désolidarisation, le contrat moral est mobilisé comme une contrainte qui tient plus du devoir et prend pour le coup un tour moralisateur. On touche ici la matrice d'un portrait de génération produisant des jeunes individualistes et soucieux de leur propre parcours aux dépens de l'intérêt collectif, qui reflète surtout les contradictions de l'organisation.

C'est sans doute à ce « jeune imaginaire » que s'adresse le directeur des ressources humaines dans la suite de la présentation citée ci-dessus des deuxièmes Rencontres :

« Enfin, pour être parfaitement réaliste, la mobilité c'est une contrainte. C'est une contrainte pour l'entreprise parce que dans un certain nombre de cas, effectivement, on peut partir au bout de 2 ans et puis on peut partir au bout de 3 ans, et puis on peut partir au bout de 4 ans, et puis on peut partir au bout de 5 ans, et puis on peut arriver pour 2 ans, et on peut vous dire « oui, mais finalement ... tu restes ! » et puis 3 mois plus tard, finalement, « tu pars ». C'est du vécu, c'est comme ça. Et il y a un certain nombre de fois où on va vous demander de rester et notamment, pour les jeunes cadres, parce qu'on vous a embauché, je pense que pour la plupart des Unités qui vous ont accueilli, c'est un investissement qui est, malgré tout, relativement lourd et on peut avoir besoin de rentabiliser cet investissement, on le dit clairement quand on fait nos journées de recrutement, le fait que vous fassiez deux mandats, ça n'a rien de scandaleux. » (plénière sur la mobilité et les parcours, Rencontres 2009)

La vision qui se dessine est nettement moins en faveur des aspirations individuelles. Adressée à l'ensemble des jeunes embauchés présents, elle sonne comme un rappel d'un principe de réalité qui est surtout la réalité de l'autorité de l'entreprise : « c'est comme ça » est donc censé couper court à toute expression de sujets qui n'auraient pas déjà fait un travail de renoncement. Se dessine une image de l'entreprise qui exige – et contractualise – une soumission voire un sacrifice, au nom de l'intérêt industriel, qui considère le travail sous la forme d'une mission, tout en mettant en évidence le coût des ressources humaines à la charge de l'entreprise. Il faut imaginer l'effet produit par ce discours sur des personnes qui partagent le rapport au travail tel qu'exprimé par une ingénieure chimiste en centrale.

« La pression est importante pour elle qui avoue en fin d'entretien qu'elle n'est pas « faite pour des journées de 10h et pour le stress de la gestion de l'urgence ». Elle s'interroge aujourd'hui « si au bout de six mois elle doit emporter du travail à la maison c'est que quelque chose ne va pas ». « Je pensais en postulant à EDF que c'était une entreprise dans laquelle je pourrais équilibrer vie professionnelle et vie personnelle. Si je m'aperçois que cela n'est pas possible, je n'aurais pas d'états d'âme. De toute façon, dans mon contrat, j'ai dit oui à la mobilité et je constate que les cadres de D. bougent beaucoup ». » (compte rendu d'entretien, 2008)

Dans ce cas, la mobilité semble plutôt jouer un rôle d'échappatoire à une situation dans laquelle on peut être pris, elle est donc inversée et reprise comme une possibilité au service du salarié, détournant même le sens donné à la mobilité comme « opportunité » de carrière, loin de la logique du discours du directeur des ressources humaines. Son intervention en plénière des Rencontres creuse un double décalage. D'une part, elle se montre d'un autre temps en ignorant les aspirations de jeunes qui s'autorisent à affirmer qu'ils sont plus attentifs à l'équilibre vie privée / vie professionnelle. D'autre part, elle décrédibilise fortement les valeurs affichées de l'entreprise sur la prise en considération de

ses salariés issue de son passé d'entreprise nationale exemplaire et vitrine du progrès social qui continue d'attirer les jeunes. Le discours agit un passage en force qui renvoie chacun à garder pour soi le vécu des tensions produites par les contradictions de l'entreprise, ce faisant il se coupe aussi de qui est vécu par les managers.

Le débat sur le « contrat moral » permet au contraire de comprendre les contradictions vécues du sujet en rapport avec une certaine rationalité d'acteur qui permet d'échapper au jugement moral de génération à génération qui plane sur le jeune embauché. Les attentes du jeune embauché répondent à la condition du contrat qu'on lui a présenté et qui est sans doute celle qui lui a été le plus clairement exposée. Mais au-delà des motivations de l'acteur, on peut, il me semble, explorer un registre plus inconscient qui est indiqué par l'expression utilisée par le manager : « ils doivent être là jusqu'à la fin de vie du site ». Il nomme par cette métaphore une dimension de l'expérience qui peut elle aussi expliquer le besoin de mobilité.

Une différenciation au sein du groupe des jeunes, rapport à l'entreprise et précarité

Le décalage entre « jeunes » et « anciens » se manifeste fortement autour de la question du rapport à l'entreprise. Les « jeunes » ne partageraient pas le même rapport de confiance envers l'institution que les anciens. De là l'indignation ou le sentiment de trahison quand les « jeunes embauchés » semblent mettre en cause la capacité de l'institution à répondre à leurs besoins, et à garder une perception plus individuelle de leur parcours. On voit que les mêmes thèmes deviennent les lignes de remise en question de l'entreprise chez les ingénieurs ou chez les techniciens des centrales. S'agit-il pour autant d'une évolution générationnelle ? Ce que renvoient les jeunes techniciens, c'est aussi qu'il s'agit d'une évolution de l'entreprise elle-même, de son statut juridique, et de ce qui en découle en termes de choix industriels, et que semblent ne pas percevoir de la même manière les « anciens ». Et d'ailleurs, à l'intérieur du groupe générationnel créé par le dispositif, les attentes sont-elles les mêmes ?

Un clivage social dans le dispositif

On peut revenir à l'intervention de cet ingénieur lors de la réunion du panel 2008, que nous avons prise comme point de départ pour explorer l'écart dans le rapport à l'entreprise entre « jeunes » et « anciens », et qui suscite une réponse d'un jeune technicien. Celle-ci ouvre une autre ligne de clivage cette fois au sein du groupe du panel.

« Membre du panel : J'ai l'impression qu'il y a un réel décalage entre d'un côté les ingénieurs cadres et les gens qui sont sur le terrain. D'un côté il y a les ingénieurs qui pensent à leur carrière, au salaire, ce sont les questions qui en ressortent. Et de l'autre côté il y a les gens du terrain qui pensent plutôt à :

demain, si je vais sur le terrain, comment je vais faire mon boulot ? Qu'est-ce qu'il va se passer ? Est-ce qu'il y a moins de sous-traitance ? On s'en fout un peu de ce qu'il va se passer après 2015. Ce qui nous intéresse c'est dans une semaine, dans un mois, cette année, comment va évoluer l'entreprise ? Qu'est-ce qu'on va faire pour mieux travailler ? Tant qu'on a un salaire pour vivre, c'est ce qui nous intéresse. »
(réunion du panel, 2008)

Comme les « anciens », ce jeune technicien réagit vivement au propos tenus et cités ci-dessus, mais sur un plan apparemment différent. Il trace une opposition entre des catégories sociales plus que des catégories professionnelles ou sur le rapport à l'institution. Pour les uns il y a la « carrière » et les préoccupations salariales, qui semblent passer avant le travail. Pour les autres, le travail vient d'abord, et le salaire a sa place en tant que moyen d'existence voire de subsistance, et non de reconnaissance ou d'une recherche d'équivalence entre prestation et rétribution. Il replace les questions dans le champ de l'activité de la communauté conjonctive et de ses préoccupations : comment on travaille, comment on travaille mieux demain qu'aujourd'hui, mais aussi comment va évoluer l'entreprise en tant qu'elle transforme les conditions du travail avec notamment la question de la sous-traitance, dont on a vu les enjeux pour l'apprentissage et la prise d'autonomie. Comme nous le verrons, « ce qui va se passer après 2015 » (par rapport à 2008), n'est pas une considération si anodine et s'inscrit dans les préoccupations du travail pour un certain nombre de personnels.

Sur le moment, je tente de relancer le groupe sur cette intervention, mais elle reste sans réponse, et je me reproche après-coup de n'avoir pas su lancer sur le moment un débat pour prolonger l'exploration. Le clivage des préoccupations salaire ou travail recoupe les oppositions sous-jacentes entre ingénieries et centrales, Paris et province, cadres et agents non cadres. Ce faisant, il remet en question la distinction entre « anciens » et « nouveaux » que nous avons choisie pour construire le dispositif et qui légitime l'unité du groupe du panel qui réunit aussi les différentes catégories professionnelles pour surmonter les « cloisonnements » bâtis sur les clivages qui apparaissent ici. Le postulat du dispositif est que l'appartenance à l'entreprise et l'objet commun du travail suffisent à reléguer les différences sociales hors du champ alors qu'elles apparaissent dans la hiérarchie des statuts et en particulier la différence cadres / non-cadres. L'intervention ne pouvait être reçue dans ce cadre de pensée par rapport auquel il fonctionne comme un opérateur critique mettant en danger ce qui fonde le groupe lui-même⁴⁵².

On peut aussi interpréter cette réaction comme une défense de l'entreprise en tant qu'institution qui apporte la sécurité, et donc la reconnaissance, du fait qu'elle donne un emploi et un salaire. En ce sens, le jeune technicien partage un rapport commun avec les « anciens ». Il y a sans doute des besoins

⁴⁵² Le clivage qui apparaît dans cette réunion témoigne aussi des évolutions dans le recrutement de personnes qui se sont socialisées au travail dans une culture d'entreprise différente. La coupure entre techniciens de terrain et ingénieurs est sans doute moins forte quand une grande partie d'entre eux est issue de la promotion interne comme cela a été le cas dans les années 80-90.

différents entre un groupe social et un autre, qui permet de relire les « critiques » de l'institution présentées ci-dessus. La critique des personnes ayant un statut d'ingénieurs issus d'écoles (grandes ou moins grandes) se situe dans un rapport à une entreprise « normale » dont la spécificité est vue comme un retard ou une anomalie. Ils anticipent les évolutions de l'entreprise et choisissent la part de l'identité en transformation qui correspond au passage à « EDF SA ». Pour eux, la sécurité de l'emploi est une demande moins prioritaire parce que leur profession et leur statut social constitue leur garantie d'emploi, quelle que soit l'entreprise, ils sont protégés par un capital social et symbolique plus élevé. Ils sont donc naturellement plus tournés vers une demande centrée sur leur « enrichissement » en expérience, et donc en demande d'un poste clairement défini qui permettra de valoriser l'expérience en interne ou en externe. Au contraire, les membres du groupe des techniciens, moins dotés en capital sociale et symbolique sont plus enclins à avoir cette demande vis-à-vis de l'entreprise. Ils appuient leur critique sur la difficulté de l'entreprise à tenir aujourd'hui sa promesse de sécurité de l'emploi⁴⁵³.

Les jeunes techniciens sont plutôt contraints à adopter malgré eux une position similaire de celles des ingénieurs, non par conviction mais pour se prémunir dans un environnement incertain. Les uns adoptent une posture centrée sur leurs intérêts individuels par choix, les autres le font par défaut. Dans les deux cas, la critique est difficile à entendre pour les « anciens » et fait naître chez eux un sentiment d'ingratitude similaire, mais elle provient en fait de positions et d'attentes opposées. La demande de sécurité ou de protection contre les aléas du travail et de l'emploi est une des bases de l'identification commune à l'entreprise, au-delà des différences de génération, mais elle est plutôt l'apanage des techniciens qui côtoient les « anciens » agents sur le terrain.

Le facteur de l'expérience de la précarité de l'emploi

Pour mieux comprendre la nature de lien qui se tisse avec l'entreprise et l'attente de sécurité qui apparaît ici, on peut revenir sur le fait que la plupart de ces jeunes non ingénieurs ont été confrontés à la précarité d'emploi ou de parcours de formation, directement ou dans leur entourage. La trajectoire sociale reste peu accessible faute d'information explicite sur les milieux sociaux dans les entretiens, mais les parcours de formation, et le parcours professionnel le cas échéant, sont évoqués au début de chacun d'entre eux.

⁴⁵³ C'est ainsi que je suis conduit à reconsidérer les plaintes et critiques explicites venant des jeunes concernant les défauts de couverture sociale constatés par certains jeunes. Je les ai reliées ci-dessus à la montée des risques physiques dans les métiers, mais elles expriment tout autant une demande de sécurité plus fondamentale demandée implicitement à l'institution par rapport à un sentiment de précarité sociale. Ma difficulté à percevoir l'importance de ce thème pour les jeunes embauchés issus de milieux plus modestes – cela me semblait surtout une question de papiers... - tient certainement aussi à ma position sociale.

La manière de parler des motivations à venir à EDF tient très souvent à la comparaison avec d'autres entreprises, qui ne permettent pas d'évolution, sont mal organisées ou même ferment. Mais c'est pour beaucoup l'expérience de la précarité et de l'incertitude des parcours qui est déterminante. Elle est mentionnée dans un certain nombre d'entretiens.

«Paul : je l'ai obtenu mais le problème c'est que pendant un an j'ai cherché du travail et j'ai pas trouvé, donc j'ai enchaîné des missions d'interim et tout ça c'était pas très valorisant après un BTS forcément, donc parce que c'était, ça restait de la manutention et c'était pas vraiment dans ma branche puis après au bout d'un an ben un petit peu... pas désespéré mais un petit peu fatigué de rechercher et d'avoir que des réponses infructueuses, euh j'ai décidé de reprendre mes études donc là pour faire quelque chose qui n'avait strictement rien à voir, parce que je suis rentré en première année de faculté d'espagnol donc pour éventuellement me diriger vers l'éducation, parce que j'étais toujours attiré par ce monde là, et euh en fait au bout d'un an je me suis aperçu que c'était pas réellement ce à quoi je m'attendais et c'est une formation qui répondait pas du tout à mes attentes, et puis en plus au fur et à mesure de l'avancement de l'année je me suis dit que reprendre 3 ans d'études puis deux ans derrière à l'IUFM, ça allait chercher beaucoup trop loin pour moi et je m'en sentais pas la capacité tout simplement, donc j'ai recommencé à consulter les annonces et c'est là que je suis tombé sur une offre de formation en alternance au sein de l'unité de production X. à EDF » (entretien 2007, Paul)

L'errance du parcours se traduit pour Paul déjà dans le choix du parcours de formation qui oscille entre technique et littéraire, il croise le début d'un parcours professionnel marqué par l'intérim et sa part la moins valorisée qu'est la manutention⁴⁵⁴. Dans ce contexte, l'acceptation d'une embauche en alternance par EDF ne peut apparaître que comme une chance parce qu'elle résout l'équation difficile entre temps d'étude court, formation de qualité, expérience de terrain et salaire, fut-ce au prix de renoncer à l'attrance pour l'enseignement. Comme on l'a vu plus haut, la rencontre a eu lieu...

L'apprentissage constitue une voie privilégiée pour le recrutement tout au long des quatre années de l'intervention, plusieurs jeunes embauchés interviewés sont en fait d'anciens apprentis.

«Raphaël : Oui, l'apprentissage, c'était vraiment quelque chose qui me convenait, c'était lier la théorie à la pratique, j'avais besoin de quelque chose de concret, et c'est ce qui m'a séduit. Après de 2005 à 2006, j'ai enchaîné par des petits boulots en intérim, toujours dans le domaine de la chaudronnerie. Et puis arrive l'année 2006-2007 où je décroche un CDI dans cette fameuse chaudronnerie, et ça a duré un peu moins d'un an, jusqu'à la fermeture en fait. Donc là, c'était un peu un coup de massue, et puis donc de là, comme je l'ai dit précédemment, je suis arrivé sur l'apprentissage avec l'EDF, donc c'était quand même un soulagement, quoi !

⁴⁵⁴ voir (Martinez, 2003) qui décrit la réalité du travail de l'intérim manutentionnaire, et qui présente d'ailleurs une analogie avec le parcours de Paul puisqu'il s'est lui aussi lancé dans l'étude de l'espagnol à l'université.

DF : Et, est-ce qu'il y avait la perspective d'embauche à l'EDF, après l'apprentissage ; comment ça a été dit ça ?

Raphaël : Quand je suis arrivé en fait, il y avait la loi Borloo qui venait de passer ; et cette loi stipulait que les employeurs n'étaient plus obligés d'avoir une promesse d'embauche aux apprentis, pour essayer de relancer l'apprentissage. Et moi, je suis arrivé dans cette fameuse année, ce qui fait que je n'avais aucune promesse, aucune sécurité, je n'avais rien derrière. » (Raphaël, 2009)

Ce passage de l'entretien est une réponse à mon invitation à revenir sur le parcours présenté au début de l'entretien, on y sent beaucoup mieux l'épreuve que constituent les différentes expositions à la précarité, qui marquent la continuité entre le statut d'apprenti et l'embauche comme agent statutaire. L'expérience forte de la déception d'avoir obtenu un CDI dans une entreprise qui finalement ferme, marque la crainte de voir se reproduire un scénario de rupture à EDF, même s'il ajoutera que des collègues ont cherché à le rassurer. Le doute sur la réalisation des embauches d'apprentis ne sera pas fortement entretenu par la direction de la Division, étant donné les besoins d'embauches et les avantages de l'intégration des apprentis, elle se contentera d'insister sur le principe que «rien n'est sûr » suffisant à entretenir un sentiment de précarité chez certains apprentis.

La sécurité de l'emploi assurée par EDF qui fait partie de son image. Interrogé sur la sécurité de l'emploi et ce qu'elle représente, Stéphane explique :

« Stéphane : C'est quelque chose qui était très important. Quand je compare dans la promo, on était 21 à avoir notre BTS, et après ça, on était 8 ou 9 à avoir un emploi derrière, tous les autres étaient au chômage. Donc dans notre classe on était déjà 5 à être à EDF, donc 3 au MCR et 2 au Fil ; donc déjà, ça fait plus de la moitié à être embauché chez EDF. Donc après, les 4 ou 5 autres qui étaient à côté, eux c'était chômage derrière donc c'est sûr que ça a compté, quand on sait qu'on a payé nos études et que derrière on n'a pas le truc de se poser la question : « Mais qu'est-ce que je fais après le BTS ? » Mais qu'on sait qu'on va travailler tout de suite, c'est tout de suite mieux ça c'est sûr ! Après il y avait aussi, la sûreté de l'emploi, parce que même si dans les années... moi j'ai du mal à croire qu'on finira par être réellement privatisé à 100%, après peut-être que c'est idéaliste, mais j'ai du mal à croire qu'on y arrivera à ce truc-là, l'une des raisons principales, c'est que le nucléaire doit rester aux mains de l'état normalement, ça va jouer fortement. Mais se dire qu'on peut rentrer à 24 ans chez EDF et finir à 60 ou plus en ayant toujours eu un emploi dans la même entreprise, ça c'est quand même intéressant. » (Stéphane, 2009)

L'attention à la sécurité de l'emploi est décrite par rapport à l'expérience des camarades de promotion. Cependant, cette sécurité n'est pas considérée comme à toute épreuve par Stéphane. Ce qui joue le rôle de garantie ce n'est plus la pérennité assurée jusqu'ici par le statut public en lui-même mais un calcul rationnel probabiliste reposant sur une double hypothèse : d'une part que l'Etat ne se désengage pas d'un secteur stratégique, d'autre part que le maintien de l'Etat actionnaire suffise à

garantir le statut assurant la sécurité de l'emploi. Les temps changent, et on comprend que sur ce plan il s'agit bien d'une différence de génération qui ne peut plus percevoir l'entreprise - même celle-là... -, comme un gage de sécurité pérenne. Les « anciens » qui reçoivent ce message sont donc fortement ébranlés dans leur propre croyance et leur rapport à une entreprise idéalisée. Le jeune est donc identifié au changement qui a lieu dans l'entreprise et qu'on méconnaît comme tel. Les changements sont des facteurs de fragilisation de l'identité institutionnelle, en particulier quand ils se concrétisent dans la fermeture des centrales.

Les différents processus à l'œuvre s'inscrivent dans le registre de la perte. Les éléments que nous avons vus jusqu'ici touchent plusieurs niveaux : le modèle d'apprentissage et d'appartenance centré sur la communauté conjonctive rapprochée, la perte de substance du corps subjectif collectif, la fragilisation de l'identité institutionnelle qui suit le changement de statut juridique de l'entreprise. Comme nous l'avons vu, la Division évolue dans sa structure industrielle selon trois scénarios juxtaposés : le maintien de certaines installations, la création ou la transformation de plusieurs centrales vers le Cycle Combiné Gaz, mais aussi la fermeture de certains sites. Ce dernier cas de figure vient toucher fortement le contexte de rencontre entre jeunes embauchés et anciens et pèse sur les processus de transmission.

Chapitre 5 : Disjonction de la communauté et situation de génération

1. La fermeture des centrales et la disjonction de la communauté

Des rapports différents face à la perte

Il s'agit ici de saisir comment est vécue cette forme d'épreuve particulière qu'est la fermeture d'une centrale. Quel rapport les jeunes embauchés ont-ils à ces fermetures ? En quoi se différencie-t-il de celui des anciens ? Quels sont les effets de la perspective des fermetures de centrales sur les jeunes embauchés ? Le thème des fermetures de certaines centrales est présent dès le début de l'intégration sur les sites concernés, mais au fur et à mesure, l'échéance de 2015 annoncée d'un arrêt des centrales à charbon qui ne bénéficient pas d'un traitement de dépollution les mettant aux normes, se présente comme une limite de plus en plus effective. Des points de vue différents co-existent qui témoignent d'une distance plus ou moins grande et suscitent des interrogations plus politiques sur la stratégie à long terme d'EDF. Une différence apparaît entre ceux qui sont directement concernés par les fermetures et ceux pour qui c'est un fait accepté dans la stratégie, par les contraintes réglementaires qui imposent les fermetures. Il y a une différence importante entre les ingénieurs de centrale ou des centres d'ingénierie et les techniciens sur cette question.

Une difficulté à penser la fermeture sur le terrain

La raison des fermetures liées clairement aux quotas d'émissions de CO² dans l'atmosphère est très peu évoquée par les jeunes techniciens des centrales. Ils sont partie prenante parce que leur travail en dépend. C'est un jeune ingénieur d'ingénierie qui, lors de la réunion du premier panel, fait référence à la fermeture pour justifier le besoin d'avoir une documentation à jour des sites de production.

« (...) On se base très souvent sur l'existant et aujourd'hui dans le thermique ça devient un vrai casse-tête ! On perd énormément de temps car on n'est pas sur le site pour récupérer ces informations et ces documents. Il y a des bases de données qui ont été créées, je pense notamment à « GAD » qui sont en cours d'élaboration mais qui ne sont pas complètement à jour et c'est vraiment primordial. Même si on est dans une logique de court terme, on va devoir déconstruire derrière, il nous faudra des plans à jour. Ça, c'est inévitable. » (Groupe panel, 09-2007)

C'est dans la dernière phrase que cet écart de point de vue par rapport à celui des personnels de centrale se concrétise sous la forme de son extériorité. En évoquant le démantèlement prochain des

centrales, il montre qu'il peut se projeter dans une vision technique de leur fin, ce qui contribue à le situer implicitement en dehors de la communauté conjonctive des exploitants. Le langage formalisé de la documentation technique fait appel à une connaissance de nature différente, construit un autre rapport à la centrale, objectivé par la médiation de la représentation. S'il est envisagé à partir d'une activité, le démantèlement transforme la centrale en un objet de perspective différent. Il fait naître et autorise un intérêt de connaissance qui permet au sujet d'investir à l'endroit du négatif, de la fin.

On peut tenter de saisir ce qu'implique d'envisager la fermeture des centrales pour ceux qui y sont confrontés à travers un autre entretien. Là aussi, la question est soulevée par l'intervieweur, membre du panel avec qui je fais l'entretien, et qui est jeune ingénieur dans une autre centrale :

« Stéphane : Mais après, ce sera en fonction des postes proposés, faudra voir les postes et dans combien de temps. Mais je me dis qu'ils auront bien besoin de monde pour les fermer ces tranches quand même !

Christophe (co-intervieweur): Il y a le démantèlement aussi !

Stéphane : Oui, mais ça doit pas trop être intéressant quand même ! » (Stéphane, 2008)

La difficulté à imaginer la fin, vécue comme la mort d'un outil établi comme corps vivant dans l'imaginaire collectif, et qui nourrit le jeune embauché dans son apprentissage, s'offre comme une difficulté à l'élaboration. Sa fermeture peut être envisagée mais son « démantèlement » concret est à la limite de l'irreprésentable, ne fait plus partie de la perspective. On peut comprendre, à partir de ce lien, la possibilité qu'il évoque de rester jusqu'à la fermeture dans le sens d'une prolongation de la relation à la centrale plutôt que dans celui d'une réelle confrontation à la fin de son fonctionnement. Tout à coup l'intérêt de connaissance faiblit, comme coupé de son sol. Cet aspect affectif apparaît comme un point difficile à évoquer dans le cadre professionnel, où de telles considérations ne peuvent avoir de place *a priori* dans une vision fonctionnelle.

Dans l'extrait suivant, la fermeture apparaît alors que Gaëlle, une jeune technicienne, évoque comment se passe une intervention sur un incendie.

« Mais le truc c'est que quand il y a un départ de feu, on a une équipe qui tourne sur le terrain, et c'est eux qui vont détecter le feu, et c'est eux qui vont le maîtriser et l'arrêter. Après si ça doit continuer, on peut appeler au secours, donc il y a une équipe qui passe et si eux n'arrivent pas à le maîtriser c'est les pompiers. De toute façon on va fermer ! non, je plaisante... ! (puis, réagissant à une mimique de ma part...) Ah si, ça va fermer ici, quand j'ai été recrutée, on m'a clairement dit « on va vous affecter ici, mais dis-toi qu'au maximum en 2015 c'est fermé ! Il n'y pas de souci ! » (Gaëlle, 2008)

Le « je plaisante » indique aussi la conscience du caractère transgressif de la remarque qui fait sentir que tout le monde ne peut pas plaisanter sur le sujet. On peut rappeler que Gaëlle n'a pas de fonction technique mais elle fait partie des fonctions dites supports, la corpspropriation suppose une

intériorisation différente, plus à distance de l'activité, c'est donc un peu l'objet des autres. Cependant, derrière la plaisanterie, ses propos font percevoir une autre réalité de la fermeture. Tout d'abord, celle-ci est évoquée en parlant d'un incendie : la fermeture est associée à une catastrophe, un accident mortel qui ne manquera pas d'arriver, mais dont les conséquences sont en même temps atténuées par une euphémisation : la catastrophe n'aurait pas d'importance parce que de toutes façons, l'objet n'a plus de valeur du fait de la fermeture. Plus rien ne compte donc, ce qui fait entendre en creux la réalité de l'épreuve que la fermeture représente sans doute pour les autres. L'expression « il n'y a pas de souci » semble porter d'abord sur la certitude de l'événement mais indiquerait qu'elle-même n'aurait pas de raisons de s'en faire. C'est sur son parcours à elle qu'elle poursuit, en minimisant l'impact de la fermeture annoncée.

« DF : Oui, et par rapport à ça ?

Gaëlle : Non, ça ne me dérange pas ! J'ai eu l'habitude avec mes parents, régulièrement, ils étaient mutés ailleurs !

DF : Et ça pour toi c'est une contrainte dont tu t'accommodes ou ça peut même être un avantage ?

Gaëlle : Non, ça peut être un avantage, changer de milieu pour voir autre chose, pour apprendre autre chose. Les années que j'ai passées ici, ce sera beaucoup plus formateur, je pourrai un peu plus mettre en application. » (Gaëlle, 2008)

Ses propos permettent de saisir le travail psychique nécessaire pour contenir l'événement et sa charge d'inconnu amené par la perte. Elle effectue plusieurs opérations de réductions du danger. D'une part, la fermeture semble se réduire à un changement géographique, et elle convoque alors l'expérience de ses parents (tous les deux fonctionnaires) qui ont connu ce type de changement, ce sera donc un déménagement de plus. D'autre part, elle reconsidère le sens de la présence dans la centrale qui est ramenée à l'acquisition d'expérience, à un temps de formation, qui pourra être valorisé ailleurs. Si le changement peut être un avantage, c'est que la fermeture a aussi ses inconvénients mais qu'on ne peut pas vraiment évoquer directement. L'expression apparemment distancée d'une jeune technicienne par rapport à ce que représente la fermeture, se distingue de ce que peuvent éprouver les agents qui sont sur le site depuis longtemps.

Là encore en l'absence de témoignage direct des anciens sur cette question, je reviens vers leur porte-paroles, tel Patrick, ce « faux-nouveau » que j'interroge sur l'enthousiasme qu'il a montré en début d'entretien par rapport à la passion qu'il sentait se dégager du rapport de ses collègues anciens à l'outil de production.

« DF : Et est-ce qu'ils sont passionnés, comme les anciens, ces jeunes ?

Patrick : Je ne suis pas sûr ! Je ne pense pas, ils n'ont pas le même vécu avec le CPT Y., comme les anciens, ils n'ont pas vingt, vingt-cinq ans d'ancienneté sur la centrale, c'est un peu leur enfance qui

tourne là-bas ! Forcément les jeunes arrivent, ils ont deux, trois ans d'ancienneté, qu'ils soient ici ou ailleurs ! » (entretien Patrick, 2008)

La comparaison avec le registre du souvenir personnel de « l'enfance » et non pas de leur « jeunesse » conduit à situer le sentiment du lien avec la centrale sur une période de socialisation première, où se tissent les liens fondamentaux, où l'on effectue les apprentissages existentiels. La centrale est comparée implicitement à un environnement non seulement familial, mais aussi familial. Quitter cet endroit c'est donc quitter un milieu qui vous a formé et qui a été profondément intériorisé. La connaissance conjonctive se montre dans l'ancrage psychique du sujet. L'investissement psychique de la connaissance, la « passion » dont ils font preuve dans leur métier, fait que l'objet prend les propriétés du sujet et fonde un rapport d'intimité à la centrale où il se reconnaît parce qu'elle incarne son expérience, et donc une bonne part de sa propre vie.

Sur les différents entretiens, seule une ingénieure parle explicitement de la fermeture sans paraître s'en inquiéter :

« Sabrina : Ces questions de l'environnement, du moment où j'avais pris le choix de travailler dans une boîte d'énergie, après, peut-être que la stratégie à long terme c'est de travailler le côté environnemental plutôt que la boîte énergétique en question, donc EDF. Mais pour le moment j'ai mis ça de côté, j'avais pas trop le choix. Peut-être qu'à long terme, ce serait de travailler sur l'optimisation du process, pour rejeter moins de CO2, enfin moins de gaz atmosphériques, (...) »

DF : Et ça s'est fait sur la centrale, ou c'est fait ailleurs, si c'est fait ?

Sabrina : Non, c'est pas fait, il y a des études qui sont faites sur le captage du CO2 mais c'est pas fait, pas sur la centrale, pas encore. D'ailleurs la centrale ferme en 2015. (...) »

DF : Et ça, c'est vu comment, toi, tu vois ça comment ?

Sabrina : Et bien je vois ça d'un bon œil. Après, on ne peut pas fermer toutes les centrales. Mais ce sont des centrales d'appoint ; le nucléaire produit de l'électricité à une quantité fixe, après s'il y a des besoins à ajouter, il y a toujours des petites centrales comme celle de A. pour faire l'appoint. Ce sont des centrales de pointe, donc je ne sais pas comment ça va se passer après. Donc, d'un bon œil côté environnemental, après côté pratique, je ne sais pas trop. Je reste sceptique disons. » (entretien Sabrina, 2009)

Comme d'autres ingénieurs, Sabrina s'est tournée vers l'industrie de l'énergie avec une préoccupation environnementale. C'est ce qu'elle rappelle au début du passage, tout en avouant qu'elle ne peut le mettre en œuvre dans cet emploi. Son intérêt de connaissance initial dépasse ici largement la centrale elle-même et l'expérience qu'elle y acquiert, et lui permet d'envisager « d'un bon œil » la fermeture. C'est même plutôt le fait que des centrales thermique polluantes soient amenées à perdurer en complément du nucléaire qui semble lui poser problème. Je me suis demandé si elle pouvait

explicitement soutenir ce point de vue devant ses collègues... L'intérêt pour l'environnement lui donne donc une perspective de continuité qui dépasse largement le cadre de la centrale et permet d'appréhender la fermeture de manière très distanciée.

Une expérience inscrite dans la mémoire de l'organisation

L'expérience de la fermeture de centrale est connue dans l'entreprise, comme le rappellera le directeur des ressources humaines pendant les 3^{ème} Rencontres. EDF a fermé une quarantaine de centrales thermiques classiques au milieu des années 80 au moment où la production nucléaire prenait le relais de la majorité de la production d'électricité, et constituait en même temps un débouché naturel pour les agents des centrales thermiques classiques, absorbant environ 4000 personnes. Le journal de la Division de la production thermique rend compte de ces expériences et de la question des redéploiements de personnel. Les articles notent la difficulté de quitter la centrale, et emploient le terme de traumatisme pour qualifier le vécu des agents. On parle de la « nostalgie de la centrale grande comme un village » (Génération, mars-avril 1985, p.3-4). Cette période marque le déclassement définitif du thermique classique au niveau industriel et symbolique, désormais, c'est le nucléaire qui représente la production d'électricité et occupe l'imaginaire public. Pour autant, la possibilité même de la fermeture pour les centrales qui sont encore en fonctionnement est vécue de manière particulièrement intense, comme en témoigne un article sur la centrale de Porcheville en 1991 qui commence par l'évocation des troubles psychosomatiques d'un agent qu'il relie « aux années de doute sur le sort de sa centrale » autant qu'aux nouvelles conditions de travail « sur le fil du rasoir », où il faut être prêt à manquer la production en permanence sans être sûr d'être appelé par l'organisme qui gère la production. Dans cette situation, où le collectif a été aussi drastiquement réduit, la démotivation est grande, et elle semble directement liée à la perte d'utilité sociale. Ne pas tourner démoralise, au contraire, « quand la tranche démarre, ça vit, les gars sont tous là », « le bruit des turbines rassure ». Le nouveau directeur note sa surprise à son arrivée devant « une culture maison faite de cohésion entre des hommes « très attachés à leur boutique ». » (Génération, janvier-février 1991, p.18-20). On retrouve donc bien le lien d'identification entre un collectif de travail et son outil, et la conditionnalité du sentiment vital : si la centrale vit, le collectif aussi. Inversement, si elle ferme le collectif est lui aussi « en fin de vie ».

Ainsi la fermeture serait un motif de distinction au sein de la communauté conjonctive et dans le passage de relais, elle découvre des différences dans le degré d'identification. Les ingénieurs semblent globalement moins concernés, entre ingénieurs et exploitants, on se situe bien à la frontière de deux communautés d'expérience différentes fondées sur des processus d'identification différents à l'objet et permet d'entrevoir le travail subjectif spécifique que doivent effectuer ceux dont le corps subjectif

est lié à son objet, à savoir un travail psychique de détachement et de « deuil ». C'est une épreuve pour les sujets qui perçoivent l'objet dans un rapport de connaissance conjonctive, telle qu'elle est développée à l'intérieur de la communauté conjonctive des centrales. C'est le cas des anciens, mais aussi celui de certains jeunes techniciens qui s'intègrent à la communauté conjonctive.

Une force qui attire ou repousse selon l'appartenance générationnelle

La fermeture des centrales opère une distinction entre les différents acteurs. Mais on peut dire qu'elle a une propriété de « disjonction » de la communauté de travail. Celle-ci est dite de manière abrupte, le lien à la centrale produisant une incommunicabilité typique de la dimension conjonctive. C'est encore le regard de notre « faux-jeune embauché » qui le rappelle dans la suite du passage précédemment cité.

« DF : Ah oui, c'est ça ? Parce qu'ils (les jeunes) pourraient se dire être sensibles aussi aux questions de la centrale !

Patrick : Non, je pense qu'ils considèrent le CPT (Centre de Production Thermique, c'est-à-dire une centrale - DF) F. comme un tremplin pour eux ! De toute façon, on sait très bien que dans quelques années, ça va fermer, 2015 ou éventuellement un peu plus tard. Eux seront encore en activité en 2020, 2025, 2030, donc il faudra forcément qu'ils rebondissent sur une autre activité, ou sur une autre centrale, éventuellement nucléaire, parce que c'est plus pérenne sur une plus longue période. Je pense que (la centrale de) Y. c'est plus un tremplin pour eux, pour se faire les dents, essayer de monter plus vite au départ et puis accéder après, aller travailler sur un (Centre de post-exploitation) ou quelque chose comme ça ! » (Patrick, 2008)

Dans son regard, les jeunes sont dans un rapport d'extériorité sur la simple base de l'appartenance générationnelle et du fait que leur carrière commence là où celles de beaucoup finit. La négativité de la fermeture et de la perte de la centrale est entièrement projetée sur les jeunes et l'extériorité supposée se transforme en un rapport d'instrumentalisation de la centrale. La centrale ne vaut plus pour elle-même ou au titre de ce que les anciens ont déposé en elle, mais par rapport à une autre perspective et surtout un intérêt personnel qui a tout de la trahison du collectif. La finalité du travail, l'objet de l'investissement devient un simple moyen sur lequel les jeunes s'appuient pour s'élever ailleurs comme sur un « tremplin », tout comme ils peuvent trahir les anciens en leur « marchent sur la tête » pour monter dans la hiérarchie et les échelles de rémunération.

Ainsi s'exprime l'identification des hommes et des outils, et le fait que leur destin est lié, alors que celui des jeunes embauchés se poursuivra après la fermeture des centrales. On notera que comme précédemment, l'organisme qui prend en charge la gestion du site après la fermeture et le démantèlement est l'objet de projection négative, ce serait le débouché logique du jeune qui n'aime

pas la centrale et pourrait même participer concrètement à sa disparition. Cette lecture crée une opposition de génération, attribuant des caractéristiques très négatives aux jeunes, qui incarnent l'opportunisme et l'ambition cynique, et, inversement, des caractéristiques positives aux anciens, sous la figure de la fidélité et de l'amour du métier trahis. Là encore on peut nuancer le témoignage en resituant les logiques institutionnelles.

L'organisation du dispositif de fermeture : planifier le deuil

Lors des troisièmes Rencontres, une table ronde est consacrée aux perspectives d'emploi après les fermetures. Le directeur des ressources humaines, que nous avons montré dans un mouvement défensif lors des deuxièmes Rencontres, semble moins réactif par rapport à ce qui serait perçu comme des revendications indues de jeunes pressés de changer de site.

« On n'a pas attendu bien longtemps pour s'apercevoir que la fermeture des centrales d'ici 2015 posait un problème de gestion des ressources humaines. J'aurais tendance à dire que ce n'est pas un problème complètement neuf, il y a eu une première vague de fermeture de centrales début des années 80, il y en a eu une au milieu des années 2000, et ce genre de réforme de structures au sens large, c'est quelque chose qui est bien connu dans la maison EDF, qui s'enorgueillit depuis des années à juste titre de traiter les ressources humaines tout au long de la carrière. (...) Donc les fermetures elles vont s'étaler, on a essayé de les étaler le plus possible parce que c'est la meilleure façon de gérer les ressources, tout en tenant compte d'un certain nombre de contraintes économiques liées au réseau. Ce projet est en place, il a été validé par les organisations syndicales, et c'est un des points de l'accord qui a été signé par toutes les OS» (DRH, plénière RH, Rencontres, 2010)

Entretemps, des dispositifs de négociations et d'anticipation des parcours ont été établis, les conditions ont été négociées avec les syndicats, et les dispositifs ont déjà pu être mis en place pour une centrale qui a été fermée plus tôt que prévu. C'est son directeur qui présente la manière dont l'institution conçoit le problème.

« C'est-à-dire qu'on sait avec de nombreuses années d'avance ce qui va arriver, et ça c'est extrêmement important pour que les personnes concernées puissent se positionner, faire « leur processus de deuil » par rapport à l'existence de la centrale, ça prend du temps, plus ou moins selon les individus, certains ça va très vite, chez d'autres ça met très longtemps, mais ça permet de le faire, c'est-à-dire de commencer après à s'occuper de son devenir professionnel. D'un côté on a le temps d'intégrer la situation, de l'intégrer en se disant « demain il faut que j'aie travaillé ailleurs », « ma famille, il faut que je la fasse déménager », et qu'on mène un nouveau projet professionnel. Donc ça c'est le processus de deuil. On a quelque temps pour le faire. Et après on s'occupe de l'endroit où on va aller. » (directeur centrale H., plénière RH Rencontres 2010).

Ces propos traduisent l'expérience concrète des fermetures évoquée par le directeur des ressources humaines, et témoigne d'une certaine capacité des responsables de l'organisation à s'identifier à ceux dont les conditions de travail sont amenées à changer aussi radicalement. Le « processus de deuil »⁴⁵⁵ est invoqué pour envisager la situation du sujet confronté à la perte, anticiper des transitions dans la durée et faire une place malgré tout aux logiques affectives et subjectives dans les processus à l'œuvre au travail. La dimension psychique et sa dynamique et ses inerties sont prises en compte, à la mesure des multiples points d'ancrage qui lient le sujet à son milieu de travail et de vie. On reconnaît le phasage d'un processus de deuil bien conduit dans la césure entre le temps de désinvestissement et celui où le sujet peut à nouveau se projeter, c'est-à-dire investir un autre lieu, et prendre la mesure de sa part d'inconnu.

La fermeture idéale : le destin qui lie un navire à ses marins fidèles

Plus loin, il précise un scénario de transition du point de vue du management et de l'entreprise.

« L'autre point, c'est que, quand on le sait, on s'y prépare, et la première chose pour s'y préparer, c'est de réduire l'effectif qui travaille sur le site au strict minimum. Pour cela il faut mettre en œuvre un certain nombre de mesures, qui consistent à externaliser des choses, peut-être à mutualiser des tâches avec d'autres CPT (centre de production thermique), pour qu'effectivement lorsqu'on arrive à la date de fermeture on ait le moins de gens possible à redéployer. L'autre point c'est... l'idéal qu'on essaie de mener, c'est que l'agent idéal pour une fermeture, c'est l'ancien expérimenté qui, au moment de la fermeture part en retraite. Alors ça c'est le schéma idéal. C'est celui qu'il faudrait avoir à la fin, car du coup on a quelqu'un de très compétent qui connaît bien les installations, ça permet de maintenir de la performance pour bien fonctionner, et quand la centrale ferme, on fait un pot de départ en retraite et ça se passe bien. » (ibid.)

Il faut partir de la dernière expression pour comprendre en creux la tension que peut générer la gestion des départs et la « fin de vie » de l'installation. Le pot de départ qui marque symboliquement l'achèvement d'une carrière, et l'extinction en bonne entente du contrat de travail. Les trois occurrences du terme « idéal » rayonnent au milieu de cette phrase qui dit la voie étroite qu'il faut construire patiemment, et désigne un cas de figure qui conduit à identifier l'ancien à « sa » centrale. L'idéal c'est une fin commune à l'outil et à son serviteur, où l'ancien fait figure de capitaine qui sombre avec son navire une fois l'équipage embarqué sur les canots de sauvetage. Si bien sûr tous les anciens

⁴⁵⁵ Cette expression, même si elle reprend un concept freudien, est évoquée ici en lien avec les travaux de Kubler-Ross qui identifie une « courbe du deuil » et des étapes par lesquelles passeraient les sujet confronté à une situation de perte. Cette notion s'est acclimatée dans certaines entreprises auxquelles elle offre un cadre de pensée face aux apories de la « résistance au changement ». Il donne ainsi des repères pour la rationalité causaliste si la courbe est interprétée comme un schéma prédictif ; par là il confère une certaine prise sur les manifestations « irrationnelles » générées par les changements radicaux des organisations qui révèlent les attaches subjectives au travail en les déniaient.

ne tombent pas dans ce cas de figure, on comprend que c'est un scénario recommandé qui va orienter les choix et les propositions et contribuer à renforcer l'identification de l'ancien au site.

Pour les jeunes, une double inscription qui libère de nouveaux horizons

A l'inverse, les jeunes sont pris dans un mouvement qui les détache de la centrale et de sa communauté. Le directeur décrit deux cas de figures présentés comme des solutions, le premier est basé sur le modèle idéal :

*« Alors ça, ça ne règle pas le problème des jeunes mais évidemment, c'est ce qu'on a essayé de faire à H., c'est d'aménager les contrats avec les anciens pour essayer d'en prolonger quelques-uns pour qu'ils restent jusqu'à la fin. Le fait d'en prolonger quelques-uns, ça nous a permis de libérer des jeunes »
(ibid..)*

C'est un aménagement qui conduit à la solution parfaite énoncée précédemment. Il relie cette fois directement dans un destin partagé mais inverse le sort de l'ancien et le sort du jeune embauché. Ce dispositif crée donc un lien très concret et personnel entre deux individus, dont l'un devra à l'autre la possibilité de partir plus tôt et d'être « libéré ». Sur quel registre se joue ce troc au delà de conditions contractuelles qu'on suppose avantageuses matériellement ? L'attachement à la centrale ou la possibilité de « rendre service » ? C'est en tout cas une personnalisation très forte des besoins de l'entreprise qui sont portés subjectivement par les acteurs et détermine un rapport entre eux dont ils doivent faire quelque chose dans leur relation concrète.

Le deuxième dispositif pose d'emblée une double-appartenance, puisque le jeune est embauché par deux centrales, celle qui va fermer où il commencera son parcours et celle dans laquelle il sera muté après la fermeture. L'accord est présenté ainsi au jeune :

« Vous êtes temporairement à H., vous y apprenez votre métier, vous rendez service à H., et en contre-partie vous avez un point de chute à I. ». (ibid..)

D'emblée le jeune est suspendu, le sens de sa présence dans la centrale qui va fermer est celui d'un temps d'apprentissage et non l'inscription dans une communauté de travail dont il ne peut partager la perspective temporelle.

La « disjonction » est ainsi encouragée par l'entreprise, qui institue la différence des destins, déliant les jeunes embauchés pour fixer les anciens. S'il s'agit de libérer les jeunes, c'est donc qu'ils se seraient trouvés potentiellement enfermés. En fait ils sont aussi attirés par l'extérieur, parce qu'il y a beaucoup de besoins.

« Et donc on a commencé par interroger tous les CPT en leur demandant quels sont leurs besoins. On s'est rendu compte qu'on avait eu beaucoup plus de demandes qu'on avait de gens à redéployer, et le beaucoup plus c'est de 3 à 4 fois autant. C'est-à-dire qu'on a eu plusieurs centaines de demandes, pour

50 personnes à redéployer. En clair, ce qu'il s'est passé, c'est que les gens mobiles sur les métiers cœurs, ils ont eu plusieurs propositions, 3 ou 4 propositions, et pas des propositions au rabais, des propositions avec souvent des évolutions de carrières. » (ibid.)

On retrouve l'appel d'air en tant qu'accélérateur de carrière repéré par les managers qui s'effrayaient de la rapidité avec laquelle les jeunes pouvaient monter en responsabilité. Les besoins de l'entreprise se traduisent en forces qui soumettent jeunes et anciens à des mouvements inverses : les jeunes sont attirés-expulsés vers d'autres centrales, les anciens sont retenus, et sans doute rejetés : l'installation qui ferme les retient et, même si ce n'est pas dit, les autres n'en veulent pas forcément. La centrale qui ferme fonctionne comme un « trou noir », un puits de négativité mortifère que ceux qui représentent l'avenir de l'entreprise vont éviter. La représentation du « jeune qui souhaite partir » parce qu'il ne se sent pas lié de la même manière à la centrale et voit surtout son avenir ailleurs, est donc portée et encouragée par l'entreprise dans son dispositif de gestion des fermetures et par la pénurie de personnel formé dans laquelle elle se trouve. Les jeunes sont peut-être arrogants, mais c'est avant tout parce qu'on les a mis objectivement en situation d'être demandés... Peut-on parler pour autant d'une chance ? Il semble que ce ne soit pas si simple.

« Alors c'est compliqué parce que si on est trop prêt à passer à autre chose, on n'est plus à ce qu'on fait. Donc y'a ça à gérer, on ne peut pas être à deux endroits à la fois. Mais par contre il faut s'y préparer. Alors quand on est célibataire tout seul c'est facile, mais quand on est en couple et qu'on a des enfants c'est plus compliqué pour que la cellule soit prête à le faire. Après, il faut bien bosser dans le travail que l'on a maintenant, et quand on est un professionnel reconnu dans le boulot que l'on a maintenant, c'est drôlement plus facile de trouver un job que quand ce n'est pas le cas. » (ibid.).

Un apprentissage dans l'entre-deux

L'entre-deux n'est pas une situation si favorable compte tenu de la nature de l'apprentissage à réaliser qui demande un investissement psychique très important, et le temps de se familiariser avec une installation toujours singulière. En même temps, cet apprentissage devra en partie recommencer dans la nouvelle centrale, dans laquelle il est difficile de ne pas se projeter. La difficulté mentionnée souligne bien que l'investissement subjectif est beaucoup plus difficile quand on n'est pas face à l'objet « authentique » qui sera l'objet du travail, et fragilise le lien à la communauté conjonctive pour qui s'est construite dans cet investissement et cette projection nécessairement singulières. D'autre part, on peut même parler de pression portant sur les jeunes puisque la période d'apprentissage sur la centrale qui va fermer est présentée ici comme une sorte de période d'essai supplémentaire.

La question des fermetures des centrales ouvre l'espace conjonctif sur les dimensions temporelles et institutionnelles. La dimension temporelle est une dimension fondamentale de l'expérience, et sa caractérisation est essentielle pour saisir la qualité psychique de l'objet qui s'offre à la connaissance et

déterminer la singularité de l'espace conjonctif dans lequel s'inscrivent les jeunes embauchés. Il faut saisir ce qui relève du paradoxe : la force de l'investissement de cet objet complexe qui représente un travail de subjectivation très important, est aussi la plupart du temps inscrit dans une perspective temporelle limitée. Comment investir un milieu de travail et un objet qui ne durera pas ? Sur quelle base accepter la dissociation du destin individuel et celui de l'outil ?

Au-delà de la centrale, entre prudence et promesse

On peut se demander aussi ce qu'il en est pour les jeunes embauchés derrière ces représentations et ce cadre posé par l'entreprise pour déterminer leur évolution. Pour en saisir les caractéristiques, il faut revenir à la manière dont les techniciens et ingénieurs qui arrivent parlent de la manière dont ils se projettent dans leur milieu de travail avant d'être confrontés concrètement à la fermeture. La butée que représente subjectivement la fermeture de la centrale oblige les jeunes embauchés à se projeter au-delà de l'espace d'expérience conjonctif de la centrale. Dans le fil de notre enquête, cela signifie que la centrale n'est pas un espace d'expérience clos sur lui-même au point de devoir assurer la projection de la continuité dans le temps pour les jeunes embauchés. Ils se projettent dans un autre ensemble qui est cette fois celui de l'entreprise, voire du groupe EDF. Cette projection renvoie à la représentation qu'ils ont d'EDF et de leur parcours à leur arrivée. Très souvent elle est très positive et constitue un élément important du choix à côté de la sécurité de l'emploi.

Un choix confiant dans les ressources du Groupe comme soutien narcissique

Voici comment Alban, ingénieur en centrale, décrit ce qui l'a conduit à postuler.

«Donc, ce qui m'a poussé à rechercher un nouvel emploi au départ, ça a été le fait que l'entreprise n'avait pas une vision plus lointaine sur des perspectives d'évolution, et puis ça faisait un peu plus de quatre ans que j'étais dans cette entreprise. Et j'ai eu le projet de la fiabilité sur une machine robotisée, et j'arrivais à la fin de cette phase de fiabilisation et donc j'avais envie de faire autre chose. Donc, ce qui m'a poussé à candidater chez EDF, ça a été déjà l'intérêt que le poste proposait, sur l'annonce, c'était un poste assez complet, avec une multitude de compétences à avoir. Le deuxième point, eh bien c'était la taille de l'entreprise, d'intégrer un groupe comme EDF, de 30.000 salariés environ. C'était mon objectif puisque auparavant, je n'avais travaillé que dans des petites entreprises, donc pour avoir ce changement, je voulais intégrer une grosse entreprise. Et la troisième chose, ça a été les évolutions de carrière aussi bien géographique que d'emploi quoi ! Ce sont les raisons pour lesquelles j'ai postulé chez EDF. » (Alban, 2008)

Derrière ces trois points bien ordonnés, on peut voir une progression des différents points d'ancrage subjectifs dans la réalité de l'entreprise. Elle apparaît comme proposant un espace d'expérience non

délimité, qui ouvre sur une complexité que ne semble pas offrir les entreprises qui fonctionnent sur des procédés moins complexes. La multitude de compétences se présente comme une possibilité d'accroître l'étendue et la complexité du corps subjectif du sujet lui-même, le caractère complet du poste fait naître le désir d'être soi-même un sujet professionnel complet. Il y a une dimension très directement narcissique, qui se prolonge dans la taille, non plus de la centrale, mais de l'entreprise. Ce qui est indiqué là forme donc les bases du sentiment d'appartenance et d'identification à l'entreprise comme un tout dont le sujet se prévaut au sein de son identité individuelle. On peut noter que dans le passage cité « intégrer une grosse entreprise » semble apparaître comme une fin en soi, et le nouvel embauché y voit la possibilité d'accéder à une forme d'indépendance qui s'adjoindrait au sujet par le seul fait de l'appartenance. La dimension temporelle apparaît elle dans le dernier point comme perspective d'évolution de carrière. Ainsi l'effet conjugué de la taille critique et de la complexité permet d'envisager un développement dans le temps de sa propre identité. La «complétude » se rend accessible dans le temps.

On trouve aussi chez des techniciens cette vision préalable de la grande entreprise.

*« Et bien justement, je trouvais que EDF était à cette période, et l'est toujours d'ailleurs, une entreprise qui recrutait bien. Malgré ce qu'on pouvait entendre, la crise économique et toutes ces choses-là, il y avait beaucoup d'annonces sur leur site... Et aussi parce que c'est une grosse entreprise et que je voyais aussi des perspectives d'avenir multiples. C'est ce qui a fait mon choix de postuler ici. »
(Alexandre, 2009)*

La grande entreprise permet donc de choisir en préservant des possibilités de varier son expérience, d'un devenir multiple là où les petites entreprises restreignent rapidement les aspirations.

Faire ses preuves auprès des anciens avant d'envisager la suite

A l'inverse, l'entreprise ne représente pas toujours au départ cette ouverture. Ainsi Gaëlle déclare sans fard en début d'entretien :

« Moi, je voulais trouver un travail qui me plaise, je ne veux pas me lever le matin en me disant : fait chier faut encore que j'aïlle bosser, alors que ce soit l'EDF ou que ce soit l'entreprise du coin voilà, c'est une chance, c'était EDF, c'était pas fait exprès mais c'est bien tombé. » (Gaëlle, 2008)

Ainsi tout le monde ne rêve pas de la grande entreprise et de ses possibilités. Comme nous l'avons vu, l'arrivée en tant qu'embauché statutaire dans la centrale et à EDF est vécue de manière différente entre ingénieurs et techniciens (et des quelques ouvriers qualifiés de niveau Bac Pro), pour qui il s'agit d'une chance plutôt qu'une continuité évidente inscrite dans une trajectoire sociale choisie. Cette attitude posant un horizon d'attente limité se retrouve de là dans une certaine difficulté à envisager son évolution de carrière.

« Non, pour l'instant je n'ai pas d'exemple avec mes collègues qui auraient pu évoluer qui m'ont dit clairement qu'ils ne voulaient pas. Donc, qu'ils préféreraient rester à leur poste, qu'ils continuent comme ça, parce qu'ils préfèrent être grands chez les petits que petits chez les grands. Voilà, donc après, c'est sûr que pour discuter, ça devient plus difficile. Et j'admets que venant d'arriver, ce n'est pas non plus la question que je me pose le plus. Pour moi l'objectif il est plus à court terme, c'est faire mes preuves et arriver aux objectifs que les gens souhaitent, arriver à bosser concrètement, et puis avancer quoi ! Après j'avancerai comme j'avancerai, si ça se passe bien, tant mieux, si ça se passe moins bien, ça se passera moins bien. Mais après, ça sera aussi par rapport à ce que je suis amenée à faire, à ce que j'accepte de faire, et ce que je n'accepte pas de faire. Je pense que ça va se profiler au fur et à mesure. (...) Parce que c'est vrai que les possibilités de carrières, je ne les connais pas, et pour moi pour le moment ce n'est pas ce que j'ai envie de connaître. Je suis trop fraîche pour ça ! Pour l'instant j'ai plus envie d'apprendre concrètement, de faire ma place, et d'avancer doucement, et après d'envisager ce genre de choses quoi ! » (Gaëlle, 2008)

La référence aux anciens fait partie du champ de sa réflexion, qui donnent à voir leur rapport aux évolutions de carrière comme une réticence à prendre des responsabilités d'encadrement et témoignent d'une position d'« autonomie protégée » telle que la décrit Blaise Ollivier (Ollivier, 1995). La position de Gaëlle n'est pas une recherche de conformité, ce choix rend même la discussion « difficile » avec eux. Sa position n'exclut pas la progression, mais elle la subordonne d'une part à une décision autonome – elle jugera si elle accepte ou pas – et d'autre part au fait de « faire ses preuves » là où elle se trouve. Elle s'interdit de se projeter dans une étape supérieure et à venir tant qu'elle n'aura pas appris concrètement son métier au point qu'elle ne recherche pas d'information sur les évolutions possibles. Bien que se situant sur une centrale destinée à être fermée, ce qui ne lui est pas indifférent comme on l'a vu ci-dessus, elle n'intègre pas immédiatement cette perspective à la question de son évolution professionnelle.

La fermeture comme écho de la précarité vécue

De fait la perspective de la fermeture n'est pas facilement évoquée.

« DF : Et sur ton avenir, sur comment tu vois les perspectives, tu disais que c'est un bon groupe ?

Alexandre : Je le vois bien, avec des évolutions de carrière qui sont sûrement plus réalistes que là où j'étais avant. Au niveau mobilité aussi, je pense que je peux assez aisément changer de site, chez EDF.

DF : C'est quelque chose qui t'intéresse ?

Alexandre : Oui, oui.

DF : Et particulièrement ?

Alexandre : Moi, j'aimerais bien après partir également dans le nucléaire.

Christophe (co-intervieweur) : Et quand tu as été embauché, on t'a dit combien de temps, tu resterais Chargé d'Affaire ?

Alexandre : Non !

Christophe (co-intervieweur): Et tu sais à peu près combien de temps tu vas rester ?

Alexandre : Malheureusement, ils parlent de fermer la tranche une et deux, donc il va falloir que je trouve autre chose (rire). Je pense pouvoir rester Chargé d'Affaire, jusqu'à au moins 2011, 2012. Et après, et bien je ne sais pas ». (entretien Alexandre, 2009)

On voit dans la forme même de l'entretien que l'interviewé ne paraît pas très enclin à développer de lui-même son rapport aux perspectives. Elles restent relativement floues et ce qui émerge est avant tout l'idée de pouvoir passer dans la production nucléaire, qui correspond à l'image que peut avoir le grand public des moyens de production de l'entreprise. La fermeture reste un événement contraignant, dissocié de cette perspective ou de ce souhait d'évolution qui paraît lointain. On peut supposer que l'ancrage dans le travail actuel, l'apprentissage et la pratique du métier dans cette centrale prend le pas sur la projection.

Il faut parfois insister pour que la question de la fermeture soit évoquée. Si l'information est partagée, elle commence seulement à être élaborée.

« DF : par rapport à l'avenir des centrales, le thermique bouge aussi, par rapport aux quotas d'émission,...

Estelle : ben, quand je suis arrivée on m'a prévenue que la centrale de B. allait fermer d'ici 4 à 5 ans, donc euh je serai formée chef de bloc mais par la suite il faudrait que... du moins on sera tous mutés, je sais que dans mon équipe ils commencent déjà à réfléchir à aller vers le nucléaire, vers l'hydraulique, bon, moi j'ai pas trop réfléchi mais je pense d'abord à apprendre mon métier avant de penser à déménager, mais je sais qu'il faudra un jour que je change de centrale, donc apprendre un autre métier, pourquoi pas de l'hydraulique, ou même du nucléaire, là aussi c'est quelque chose d'important... c'est un niveau élevé donc ça me plairait de travailler dans ce milieu là.

DF : et c'est des choses auxquelles tu avais pensé au moment de l'embauche ? ou c'est en étant ici...

Estelle : c'est en étant ici que j'ai commencé à y réfléchir, quand je suis arrivée et qu'on a commencé à m'expliquer que suite à la fermeture il va falloir commencer à partir à droite à gauche. J'y avais pas pensé avant, c'est quelque chose à quoi j'ai réfléchi en arrivant. » (Estelle, 2008)

La fermeture n'est pas anticipée par la jeune technicienne, qui là aussi se trouve centrée sur son apprentissage. Les collègues plus anciens commencent à se projeter. Les autres grandes Divisions sont évoquées mais sans beaucoup de conviction par Estelle. Le seul déterminant est celui de l'exigence technique, du « niveau élevé » dans lequel elle se reconnaît et dans laquelle on reconnaît une ambition centrée sur le métier et la maîtrise technique, et non sur le management qui est souvent

associé à l'évolution de carrière. Le rapport à la perspective de fermeture de la centrale est pris dans le sentiment de continuité confiante dans le cadre assuré par l'entreprise. Il faudrait même ne pas y penser trop vite ou trop tôt, comme le font les collègues de l'équipe. L'alternative entre penser à l'apprentissage ou penser à la fermeture indiquerait qu'on ne peut pas faire les deux en même temps, que la pensée de la fermeture pourrait gêner l'apprentissage. La fermeture de la centrale est aussi une rupture annoncée dans un parcours qui commence seulement, et on peut supposer qu'en terme d'expérience elle ne soit pas si facile à appréhender. Pour autant elle ne semble pas provoquer d'inquiétude majeure parce qu'une certaine continuité peut être assurée au-delà du cadre de travail de la centrale.

Disjonctions temporelles et conditions du récit de soi

En considérant ces différents points de vue on est donc assez loin de l'image du jeune ambitieux et cynique fantasmé par Patrick. Les techniciens sont plutôt centrés sur l'apprentissage du métier et ne se projettent pas très loin en avant, même sous la pression de la fermeture annoncée de leur centrale. La perspective temporelle est relative, vu par un jeune embauché, les 3 ou 5 ans qui le séparent d'une fermeture représente une durée considérable. Cette même durée peut en même temps sembler trop courte par rapport à la durée nécessaire d'acquisition de l'expertise. Pour l'ingénieur de centrale, la projection est facilitée par rapport à la norme de mobilité dans la carrière des cadres. Cet étayage qui conduit le jeune embauché à dépasser la perspective de la fermeture constitue une différence clé dans le rapport aux anciens que l'organisation assigne à leur centrale autant que possible.

La dimension du temps tel qu'il s'écoule à l'intérieur de l'entreprise, du Groupe EDF, est néanmoins investie par tous les interviewés comme espace d'évolution possible présentant une insécurité limitée du fait de la garantie d'emploi. Associée à la dimension du Groupe, la mobilité se présente ainsi plutôt comme une promesse de sens, où elle concerne directement le choix de vie professionnelle du sujet et l'engage dans un parcours où pourront s'harmoniser les deux pôles du soi changeant et permanent (Ricoeur, 1990). L'entreprise permettrait au sujet d'associer fidélité à soi (et peut-être par là à l'entreprise elle-même) et changement, tout en le protégeant de la rupture dont il a pu faire l'expérience dans sa trajectoire préalable. L'arrivée dans la centrale correspond au début d'un récit où le sujet part avec la garantie que son histoire professionnelle se jouera dans un espace où la continuité prévaudra sur la rupture. On voit à quel point cette structure et son intégration dans l'espace d'expérience conjonctif sont décisifs dans l'acquisition des connaissances au sein de centrales qui peuvent avoir une durée de vie limitée. Le corps qui s'y construit survivra à cette rupture, et à une mort qui devient du coup plus « naturelle ». L'entreprise comme groupe assure un relais pour l'étayage du sujet et introduit une continuité de sens : le corps qui se forme ici trouvera à s'employer et à se

valoriser à l'avenir dans un autre espace d'expérience. L'importance de cette continuité se lit par contraste dans l'extrait cité ci-dessus avec l'expérience de dépôt de bilan d'une entreprise où Raphaël pensait pouvoir se projeter dans le temps. Ici, la trajectoire sociale se trouve prise en charge à l'intérieur de la même institution.

Elle peut aller jusqu'à former des représentations de l'avenir de l'entreprise comme institution qui se situe elle-même dans un contexte socio-historique.

«Alban : J'ai choisi EDF du fait de la mobilité géographique et de l'évolution de carrière, mais aussi parce que moi, j'avais l'intime conviction que EDF va aller de façon croissante quoi !

DF : Que EDF va se développer ?

Alban : Oui, que ça va se développer et que se sera une des plus grosses entreprises d'Europe.

DF : Et c'est une des questions à laquelle tu t'intéresses aussi, justement sur les marchés, et les rachats, de Gaz de France et Suez ?

Alban : Oui, je m'y intéresse, mais sans plus quoi ! Je suis au courant mais je ne vais pas approfondir ou faire des recherches particulières sur ces informations. Mais je m'y intéresse. Après je pense que ça va évoluer parce que le prix de l'énergie augmente et puis tout ce qui est énergie fossile, donc, pétrole, gaz etc. toutes ces énergies fossiles qui vont devenir de plus en plus rares, vont être forcément de plus en plus chères, donc il va y avoir bon nombre de consommateurs qui vont se tourner vers l'énergie électrique. Aujourd'hui quand on parle à un Français, de l'électricité, on parle de EDF, les concurrents pour l'instant ne sont pas connus. Et je pense que ça va perdurer un bon moment. » (Alban, 2008)

On peut remarquer que ce point de vue intègre complètement le nouveau statut et la fin du monopole public. Celui-ci reste associé à l'image de l'entreprise sous son nouveau statut. Par sa position historique et stratégique dans le secteur de l'énergie, elle offre comme une pérennité supplémentaire aux compétences acquises et à la trajectoire individuelle. Elle se présente comme l'assurance d'un choix gagnant. S'il y a de l'incertitude dans les perspectives d'avenir, ce sera sans doute au profit des centrales thermiques elles-mêmes.

« Oui, thermique, parce qu'en fait, ils veulent revenir, ils expliquaient que en termes de charbon, on a encore 250 ans devant nous de capacité de charbon dans le monde, et que donc le thermique est loin d'être mort, enfin loin d'être achevé. Parce qu'en fait ils se disent, avec tous les moyens de dépollution qu'on est en train de mettre en place, là on a l'IDD ici, donc la dénox en plus, donc on traite le soufre. (...) mais est-ce que réellement, il y aura une tranche de reconstruite un jour en France, vraiment thermique euh ? Parce qu'avant il y avait un projet d'une tranche 5 à E., peut-être que tu as entendu parler, c'est pas si loin que ça. Mais le projet, il n'y a rien de fait quoi. » (entretien Stéphane, 2009)

Ce propos présente le rêve d'un retournement possible à moyen ou long terme sur la base d'un scénario de retour du thermique lié aux réserves de charbon mondial et aux possibilités de réduire

l'impact des émissions. On le comprend comme l'évocation d'un espoir produit directement par l'attachement aux centrales et l'identification aux intérêts du producteur et de sa communauté conjonctive. Mais il ne paraît pas convaincre complètement Stéphane. La réalité est pourtant que ce sont ces centrales qui aujourd'hui vont fermer parce qu'elles polluent... Or comme nous l'avons vu ci-dessus, la préoccupation environnementale est exprimée par une seule interviewée qui l'amène à se réjouir de la fermeture des centrales. On touche là aux limites des perspectives qui sont incluses dans l'espace d'expérience conjonctif et auxquelles le membre de la communauté peut s'identifier parce que ce sont des enjeux d'investissement psychiques.

A travers ces différents points de vue, on touche plusieurs niveaux de réalité qui ont leur temporalité propre. Ces réalités différentes représentent autant de dimensions de l'espace conjonctif, et correspondent à des temporalités qu'on peut distinguer : il y a la temporalité de l'individu, de la centrale, de l'entreprise EDF et la temporalité de la problématique énergétique au niveau mondial qui est un rapport complexe entre l'évolution des besoins sociaux, des sciences de la matière, des technologies de production et des ressources naturelles. Ces dimensions constituent des cadres sociaux et psychiques proposés à la pensée, des enveloppes successives sur lesquelles peuvent s'étayer les investissements du sujet en déterminant leur capacité et leur possibilité de projection. Ils constituent des points d'appui pour soutenir le récit de soi qui soutient la construction de l'identité professionnelle. La disjonction entre jeunes et anciens tient à la possibilité de diriger ses investissements subjectifs sur une dimension qui dépasse la temporalité et la réalité de la centrale.

2. Situation de génération, cadres socio-psychiques et transmission

Situation de génération, évolutions sociales-historiques et évolutions de l'entreprise

La construction de la différence intergénérationnelle par l'organisation

Pour reprendre et résumer notre cheminement dans ce chapitre, nous pouvons tenter de caractériser d'où viennent les différences et la manière dont elles pèsent sur la rencontre. Il faut parler d'abord de « situation de génération » dans la définition qu'en donne Mannheim (Mannheim, 1928), à savoir de l'ensemble des traits caractéristiques d'une époque qui marque la socialisation d'une classe d'âge. Mais cette situation de génération n'est perçue que dans le cadre de la sélection qu'opère le recrutement qui se situe dans le contexte d'une politique de l'entreprise. Ainsi ce qui différencie, avant de les diviser, les « générations », est lié à un ensemble de choix stratégiques effectués par l'entreprise. Il y a un choix de recruter à des niveaux plus élevés et de réduire le personnel moins qualifié dont les

tâches sont externalisées. Ce choix s'appuie sur une évolution sociale d'accès d'un plus grand nombre à des diplômes plus élevés, et en particulier le développement des formations de techniciens à Bac +2. Le recrutement des bac+2 qui sont formés dans le cadre de formations techniques externes (principalement par l'Education Nationale) ne sont de fait plus formés entièrement en interne, dans les écoles de métier, comme une grande partie de ceux qui les ont précédés. Par contre la grille salariale qui valorise le salaire d'entrée par rapport au niveau de diplôme ne change pas. C'est une évidence qui fait que le système de rémunération n'est en général pas expliqué aux nouveaux embauchés. L'entreprise fait aussi le choix d'acquérir des connaissances en recrutant des personnes qui ont déjà de l'expérience, contrairement à la tradition de montée en compétences et en hiérarchie en interne qui était privilégié jusque-là. La décision de féminiser les métiers techniques est aussi récente et traduit des évolutions sociales de fond, y compris le développement du salariat des femmes, leur niveau d'engagement et de réussite dans les parcours scolaires et les études supérieures. Ces évolutions sont donc à la fois sociales et économiques, elles résultent de la traduction à l'intérieur de l'entreprise d'évolutions des cadres sociaux qui lient pensée et pratique, qu'on peut resituer dans le cadre de la diffusion de modes de gestion dans le champ de la « gouvernance » d'entreprise sous le signe de la « modernisation » (Coutrot, 2002 ; Linhart, 1994), qui suit et contribue aux évolutions de la société. Le choix politique de faire évoluer une entreprise de statut public vers une société anonyme cotée en bourse en est la traduction la plus flagrante en ce qui concerne EDF. Ainsi ces évolutions recréent à l'intérieur de l'entreprise des différences de situations de génération en leur donnant une forme d'autant plus marquée que le « modèle EDF » pouvait s'être tenu relativement éloigné des évolutions du monde des entreprises de statut privé, décalage qui constituait son identité spécifique. D'autre part, la situation conjoncturelle de la Division joue aussi un rôle déterminant dans la différence de « destin générationnel » à l'intérieur de l'entreprise entre jeunes et anciens. La différence est créée par la violence de la transition démographique qui juxtapose deux groupes d'âges à l'entrée et à la sortie de la carrière et par la faiblesse numérique d'une génération intermédiaire sur qui repose le relais technique de la production et la tâche de faire médiation dans la rencontre des autres générations. A cela s'ajoute la perspective de fermeture de certaines centrales, dont la gestion comme nous l'avons vu, pousse les anciens à s'identifier ou à être identifiés à la centrale condamnée et les jeunes à rechercher un avenir ailleurs. L'arrivée du jeune embauché est donc surdéterminée par cet ensemble qu'est l'entreprise comme « institution intermédiaire », traversée par les évolutions sociales-historiques mais qui constitue un milieu suffisamment fermé pour leur donner une forme spécifique et déterminée.

La différence intergénérationnelle comme écran des transformations de l'organisation

On peut comparer cette situation avec celle que décrit le sociologue N. Flamant (Flamant, 2006)⁴⁵⁶ à propos d'un « conflit de générations » dans une gare de triage de la SNCF qui se présente comme un concentré des tensions que nous avons relevées. Il s'agit aussi d'une entité qui appartient à une grande entreprise publique et qui présente les mêmes caractéristiques démographiques que les centrales, où il manque une génération intermédiaire, et où les « jeunes » sont plus qualifiés que leurs prédécesseurs. Les tensions prennent des formes similaires tout en étant plus explicitement rapportée à un conflit générationnel qui oppose les « vieux » et les « jeunes » : ceux-ci se plaignent de l'attitude autoritaire et d'une demande de déférence dans la relation qui leur semble déplacée, ils se disent victimes de rumeurs qui remettent en question leur aptitude à travailler correctement et les met en danger dans la validation de leur stage statutaire (qui est aussi d'une durée d'un an), ils disent ne pas partager la même conception du travail qu'il pensent effectuer plus rapidement. Leur expérience préalable et leur qualification ne sont pas reconnues. Ils ressentent leur affectation dans ce centre comme une impasse en termes d'évolution, et se sentent particulièrement isolés géographiquement et hiérarchiquement du reste de l'entreprise.

De leur côté, les « vieux » trouvent les « jeunes » ambitieux et impatientes de partir, les accusent de les empêcher d'évoluer eux-mêmes en prenant les places, mais aussi de se montrer individualistes dans le travail, de rompre la solidarité qui doit prévaloir dans la réalisation des tâches et de les exposer au danger et de ne pas participer aux rencontres hors-travail et donc de s'exclure du système des relations. Nous retrouvons comme dans les centrales un milieu dangereux. Les trains sont désassemblés ou assemblés, ce qui nécessite de manipuler les wagons pour les séparer, les stocker puis les réassembler. Ils sont immobilisés par des « cales » qui sont posées manuellement sous le wagon et exposent au risque d'être blessé physiquement par écrasement. Les manœuvres reposent sur une coordination étroite entre « enraillleurs » qui posent les cales et conducteurs des locomotives, aiguilleurs et pilote du site situé dans une tour qui surplombe les voies. Celui-ci dirige les manœuvres et communique avec les équipes par radio. Comme le note N. Flamant, plus le poste est éloigné de la réalisation des manœuvres, plus la responsabilité en termes de sécurité augmente vis-à-vis de ses collègues de terrain. La coordination repose sur un sentiment de solidarité très fort entre les différents maillons de la chaîne, les « enraillleurs » se trouvant les plus dépendants et les plus exposés. Il y a cependant, comme dans les centrales, une résistance forte au principe hiérarchique officiel, les chefs d'équipes sont peu différenciés de leurs co-équipiers, et tiennent un rôle de coordinateur.

⁴⁵⁶ Cet article rédigé à l'origine en français est paru dans le numéro spécial de la revue *Sociologie du Travail* publié exclusivement en anglais, on me pardonnera donc les approximations sur les termes techniques et les dénominations des fonctions. Flamant, N. (2007).

Cette analyse sociologique des tensions entre les deux groupes d'âges est intéressante parce qu'elle évacue presque complètement le facteur générationnel du conflit qui est pourtant exprimé comme tel par les acteurs, après avoir rappelé cependant les conditions d'arrivée dans l'emploi pour les jeunes sous le signe de la précarité, comme tous les auteurs qui s'intéressent à la problématique des générations le soulignent (Beaud & Pialoux, 2003 ; Troadec, 2006). N. Flamant explique qu'entre les deux périodes de recrutement, une nouvelle organisation du travail a été mise en place qui n'a pas été expliquée aux anciens, mais a été enseignée aux « jeunes » dans leur formation. Le modèle d'organisation porté par les anciens lie étroitement différenciation des responsabilités et progression dans la carrière depuis le poste d'« enrailleur » jusqu'à celui de pilote de site. Or dans la nouvelle organisation, c'est la polyvalence entre les postes qui est présentée comme la norme et les différences entre les postes dépendent plutôt des profils de compétences. Dans ce cadre, les « jeunes » peuvent être amenés rapidement à effectuer les tâches plus complexes, et occupent facilement le poste d'aiguilleur par exemple. D'une part, les consignes de sécurité qui sont enseignées représentent un prescrit qui semble empêcher le travail réel. D'autre part, le système des « brigades » a été modifié il y a quelque temps pour faciliter le management, là où les « brigades » avaient une composition fixe, les équipes sont composées au jour le jour chacun pouvant être amené à travailler avec tous les autres. Le conflit de générations trouve donc une « raison suffisante » dans le fait que chaque groupe travaille sur la base de normes différentes et forcément perçues comme antagonistes parce que la norme nouvelle a été pensée par l'organisation en opposition avec la précédente. La différence intergénérationnelle constitue donc un écran qui cache les raisons du conflit et sur lequel se projettent les difficultés que ces changements de normes produisent sur les sujets.

L'enjeu de la perte des protections au sein du collectif

Nous pouvons reprendre cette analyse en soulignant que c'est bien le cœur du rapport subjectif collectif à l'activité, et au danger corporel qu'on y court, qui est au centre des transformations et du conflit. La stabilité de l'organisation dans sa dimension sociale permet à chacun d'intérioriser un rapport convergent à l'activité s'étayant sur la convergence des attentes de progression et de relations entre les membres de la communauté. La différenciation fonctionnelle ou hiérarchique est interprétée et rationalisée dans le sens d'une égale préoccupation pour la sécurité de l'autre. La sphère relationnelle est ainsi autant que possible préservée de la différence sociale et organisationnelle perçue sur la base d'une sensibilité forte aux inégalités des conditions sociales qui se superpose à l'exposition au danger. Il s'agit bien d'une dimension à la fois psychique - il s'agit d'une défense par rapport à l'autre qui peut être supérieur et mieux loti par rapport à l'activité -, et sociale parce que cette supériorité est intégrée dans l'ordre social de l'organisation. Les rapports d'inégalités sont réinterprétés et réinvestis positivement dans des relations de don et de dette par rapport à

l'exposition au danger, celui qui est « en bas » et le plus exposé est aussi celui à qui l'on doit le plus en termes de protection. Il offre ainsi un cadre de pensée social-psychique soutenu collectivement qui facilite la subjectivation du milieu de travail et « désarme » l'obstacle des différences sociales en les subordonnant à la tâche de subjectivation du danger dans l'activité. On retrouve donc bien la solidarité entre rapports sociaux et rapport à l'objet lié à la connaissance conjonctive et formatrice de communauté.

La question qui surgit aussi bien pour l'activité de triage que pour les métiers de la centrale, est de savoir si un changement d'organisation permet ou non d'assurer la même protection par rapport à ce qui apparaît comme l'épreuve de subjectivation centrale dans l'activité. Il semble que dans le cas présenté par Flamant, ce sont les procédures de travail qui servent de référence pour les nouveaux, et qui permettent d'assouplir la perception de la hiérarchie sociale entre les postes. Celle-ci perd sa signification par rapport à la progression de la carrière parce que les nouveaux ne se voient pas forcément rester longtemps, et souhaitent évoluer ailleurs. On retrouve d'une certaine manière ce qui se joue autour de la fermeture des centrales, où les demandes de mutation des jeunes embauchés peuvent être perçues comme une « trahison » de la communauté locale et de la dette morale qui a été « contractée » auprès des collègues qui les ont formés. On perçoit la nature temporelle du cadre psychosocial qui a été élaboré : c'est la projection dans la durée qui permet, comme dans le cycle d'échanges décrit par Mauss, d'assurer la réciprocité. Ce système est mis à mal par les transformations de l'organisation ou par la fermeture des centrales.

Ainsi, si on peut suivre clairement l'explication du conflit générationnel par les transformations de l'entreprise, celles-ci laissent néanmoins apparaître des différences de situation de génération qui font intervenir les différences des contextes de socialisation. C'est à ce niveau aussi que se joue ce qui est anticipé ou attendu de l'entreprise, et que son discours, ses prescriptions peuvent recevoir plus ou moins d'adhésion ou de rejet de la part des nouveaux venus. Ainsi il apparaît clairement que les jeunes embauchés, techniciens et ingénieurs sont sans doute moins prêts que la génération précédente à s'en remettre avec une confiance aveugle à la prévoyance de l'entreprise qui les accueille. La symbolique de l'entreprise publique et sa place dans la société ne sont plus une évidence également partagée, la dimension contractuelle est plus présente.

De la situation de génération à l'ensemble générationnel

Enfin, les acteurs relisent le conflit qu'ils vivent en développant une « interprétation du monde », pour reprendre également un concept de Mannheim, qui sert de base à sa définition de l'idéologie. Il me paraît important de comprendre la manière dont les sujets donnent sens à leur vécu. L'approche psychosociale souligne que les sujets ont besoin d'interpréter leur situation, de lui donner sens. C'est à

l'intérieur de l'organisation que le fait de partager une « situation de génération » se précise en devenant un « destin de génération » qui caractérise un « ensemble générationnel », au moment où le groupe des jeunes embauchés peut se reconnaître comme un groupe concret défini par une problématique qui initie une prise de conscience d'une appartenance générationnelle. En effet, l'approche psychosociale clinique pose que les sujets confrontés aux situations sociales, ici, les difficultés de la coopération ou du rapport à l'autre détenteur ou destinataire du savoir, recherchent des explications pour des phénomènes dont ils sont aussi les acteurs, « condamnés à investir » selon la formule de Aulagnier, mais surtout à subjectiver.

D'un point de vue méthodologique, il s'agit, après s'être appuyé sur la compréhension du vécu des sujets pour accéder à la compréhension de la situation organisationnelle, de faire un mouvement en retour vers cette dimension vécue. C'est donc parce que l'analyse a pu faire remonter aux déterminations sociales du malaise tel qu'il est vécu dans les centrales, que la question des interprétations qui sont données par les acteurs peut être constituée en objet et réinterrogée à part entière. On passe donc de la compréhension à partir de leur valeur « expressive » pour revenir et leur donner cette fois un statut « documentaire » au sens qu'en donne Mannheim (Mannheim, 1964).

Interpréter les différences : les limites de la notion de « génération Y »

Les éléments présentés dans ce chapitre posent les termes de la rencontre entre les jeunes embauchés et les anciens qui les accueillent, en particulier dans les centrales. Des différences apparaissent effectivement entre des représentants de deux générations de professionnels, qui produisent des tensions. Elles se manifestent dans le dispositif qui donne prioritairement la parole aux jeunes embauchés et, par eux, à ce qui se joue pour les « anciens ». Ces tensions témoignent d'un travail psychique dans la confrontation à l'altérité, qui se traduit souvent par la catégorisation négative des jeunes qui sont dits moins liés à l'entreprise, ingrats vis-à-vis de ce qu'elle offre, voire traîtres à sa culture, individualistes, ambitieux et cyniques, n'hésitant pas à « marcher sur la tête » des anciens. Ces caractérisations sont recueillies auprès des anciens dans les moments du dispositif destinés à faire entendre leur point de vue souvent à la demande des jeunes. On entend moins de critiques ouvertes de la part des jeunes, qui se trouvent en situation moins assurée, en attente de voir leur embauche validée suite au stage statutaire. Ils sont encore dans leur condition de nouveaux arrivants, dans un contexte où ils sont très largement dépendants de ce que peuvent leur transmettre les collègues plus anciens. Quelque chose résiste donc dans l'assimilation des nouveaux par les plus anciens. Il y a une difficulté à nommer ces différences et à ne pas les attacher à la personnalité individuelle ou collective des jeunes.

C'est ce qu'on comprend de l'intervention du directeur général adjoint de la Division qui mobilise la catégorie disponible de la « génération Y » au moment de la conclusion d'une séquence consacrée à la restitution des « ateliers de la transmission » lors des troisièmes Rencontres. Les thèmes travaillés sont présentés sous forme d'alertes et de propositions qui pointent les dysfonctionnements actuels. Ils font ensuite l'objet d'un commentaire par un panel de directeurs de centrales et d'ingénierie.

« Je vous remercie de ces échanges que j'ai trouvé très riches, ils sont à la hauteur quelque part de ce qu'on cherche à faire modestement depuis quelques années au sein de la Division, c'est-à-dire de la transparence dans l'échange, du partage réel, et je crois que c'était la tonalité de cet échange. La génération Y a été soulignée, vous êtes la génération Y, je ne sais pas si vous le saviez mais vous avez découvert autre chose aujourd'hui. Donc ceux que ça intéresse, et comme vous êtes tous des fans d'Internet, c'est la définition de votre génération Y d'ailleurs, vous irez voir ce que ça signifie, et vous comprendrez pourquoi elle nous préoccupe beaucoup cette génération Y, parce que vous avez une formation, une culture, vous vivez dans un environnement qui est très différent de la génération X qui vous a précédé. Alors la génération Y, c'est la génération 80-95 des naissances. La génération X c'est avant, et puis nous on est les vieux, les baby boomers. Mine de rien ça préoccupe beaucoup les entreprises. Vous êtes à peu près 7000 ou 8000 à avoir été recrutés ces dernières années, il y a un décalage profond culturel entre vos attentes, vos aspirations, vos habitudes, et on le voit très bien dans vos échanges. » (plénière restitution des ateliers, Rencontres 2010).

Il ne s'agit pas ici de reprendre la question d'une critique de la notion de « génération Y » en elle-même, à savoir si elle correspond à une réalité sociale ou pas, considérant qu'elle a déjà été effectuée⁴⁵⁷. Dans le cadre de notre enquête il s'agit par contre de comprendre la fonction de la référence à la « génération Y » dans la situation d'énonciation de la plénière des Rencontres par le directeur général adjoint, et par là de produire une autre forme de critique en mettant au jour ce qui peut rendre cette notion si attractive dans la perspective managériale. Ce qui est exprimé dans cette séquence touche très directement la crise du modèle d'apprentissage et nomme les obstacles concrets de la rencontre et de la transmission entre jeunes et anciens. Il y est en effet question de formation mieux adaptée aux besoins, de prise de risque et de responsabilité, de démarche de transmission de connaissance, mais aussi de la difficulté des jeunes à faire reconnaître leur expérience préalable, et, du côté de l'entreprise, de la difficulté à planifier les départs (il y a beaucoup de cas particuliers qui font que la date officielle n'est pas forcément la date effective, qui peut être avancée avec les soldes de

⁴⁵⁷ Plusieurs auteurs montrent que les caractéristiques générationnelles viennent après un certain nombre de points communs partagés sur les « attitudes et les valeurs au travail » comme par exemple la demande de sens, la recherche de la stabilité de l'emploi, etc. (Pichault & Pleyers, 2013), ce sont plutôt les caractéristiques sociales qui dominent, comme par exemple le fait d'appartenir au groupe des cadres (Pralong, 2009, 2010). Les auteurs des sciences sociales qui se sont intéressés à la « génération Y » montrent que c'est une notion créée par une perspective managériale qui tend à généraliser les caractéristiques d'un groupe social ayant un haut niveau de qualification, donc pouvant se positionner d'une certaine manière sur le marché du travail. Nous reviendrons sur le fait qu'il existe par contre des situations de générations différentes mais qui ne sont pas réductibles aux caractéristiques liées à cette notion.

jours des différents dispositifs, ou reculée, si un contrat de prolongation est négocié et signé), et donc à organiser le transfert et les « tuilages ». C'est sans doute le thème également abordé de l'existence d'une culture orale très ancrée et d'une culture de l'écrit peu développée qui amène le recours à l'explication par la « génération Y », au prétexte de la familiarité avec les outils numériques des « fans d'internet ». Mais cela ne suffit pas. Le fait de soulever ces questions simultanément, d'interpeler l'entreprise sur ses capacités à leur apporter des réponses, alors que ses dirigeants savent qu'elle n'en a pas les moyens, produit un effet comparable à ce qui se passe dans les réunions préparatoires, à savoir le sentiment sans doute désagréable d'une remise en question.

L'invocation de la « génération Y » peut avoir plusieurs fonctions. D'une part, elle donne un statut à ce qui peut être vécu comme une remise en question tout en résistant à une réaction négative qui ferait quand même mauvais effet en plénière... au contraire la valorisation de la transparence et des vertus de l'échange vise à resituer cette « franchise » dans une tradition de la prise de parole dans l'entreprise, et donc à en faire un facteur de transmission culturelle. Ce qui a été perçu comme des échanges privilégiant la « transparence » et le « partage réel », vise à souligner que les questions soulevées dans les ateliers – qui regroupaient des anciens, souvent tuteur ou managers, et les nouveaux embauchés de l'année – touchent plutôt juste, mais surtout qu'elles sont autorisées par le dispositif voulu par la Direction et donc contenues voire maîtrisées. Le fait d'insinuer que les jeunes embauchés ne savent pas qu'ils font partie de ladite génération, met le directeur général adjoint en position de supériorité qui tire vers le paternalisme : je vous dis qui vous êtes et je vous l'apprends. D'autre part, recourir à la notion de « génération Y » situe la différence, et donc la source du problème, en dehors de l'entreprise. Les jeunes « sont comme ça », ils arrivent avec ces caractéristiques auxquelles l'entreprise doit répondre et s'adapter en partie, ce qui envoie le message implicite que l'entreprise fait des efforts pour eux. Le fait de renvoyer l'ensemble des raisons du débat à des causes externes à l'entreprise et à la socialisation des jeunes embauchés permet aussi de faire l'économie de l'analyse des contradictions ou des tensions que l'organisation elle-même fait peser sur la rencontre des générations.

Le « ils sont comme ça » fait écho au « c'est comme ça » de la situation tendue qui résulte pourtant d'une succession de choix effectués par l'entreprise, à différents niveaux il est vrai. La réalité apparaît comme un système de contraintes auxquelles on ne peut rien faire d'autre que s'adapter. Ainsi on peut avancer que, quand l'argument « génération Y » est utilisé comme explication des difficultés dans l'organisation, celle-ci détourne l'attention sur les évolutions dans lesquelles elle s'est engagée et qui, dans notre cas, conduit à une conflictualité latente entre les personnels de différents groupes d'âges qu'il faudrait qualifier plus adéquatement de différences d'ancienneté dans l'organisation. Mais ce que semble dire cette conclusion de la séquence de plénière, c'est qu'il n'est pas possible de passer ces

différences sous silence, qu'il faut leur donner un statut. Avec l'argument ou l'explication par la « génération Y » le directeur nomme une différence qui dit en creux l'existence de tensions et d'une conflictualité latente ou ouverte entre générations, mais il ne semble pas plus possible de l'exprimer que de qualifier les difficultés de la transmission de situation de crise. Dans les deux cas, il s'agirait d'une remise en question que ses dirigeants écartent autant que possible pour maintenir la croyance en leur pouvoir de passer le cap difficile, et par là de mobiliser autant que possible les membres de l'organisation qui sont confrontés à la situation et ne veulent pas douter qu'ils pourront surmonter la crise. Il y a donc bien une fonction idéologique au sens de l'alliance d'un déni de réalité associé à l'affirmation d'une cohérence qui vient légitimer l'action, et renforcer l'impression de maîtrise. C'est le premier aspect que montre le discours sur la « génération Y », mais il peine à assumer le second.

Ce qui tient les générations ensemble malgré tout, c'est la durée de vie des centrales, et le fait qu'il y a une continuité technique à assurer par laquelle les savoirs de ceux qui sont là depuis longtemps sont rendus, en grande partie, incontournables. Ce n'est pas le cas dans tous les milieux de travail où les technologies évoluent plus rapidement, dans lesquels les connaissances nécessaires au travail peuvent être acquises plus rapidement. Cependant, on perçoit aussi des petites différences avec ce qui peut être la position des anciens, et qui peut être pris pour de l'ambition : faire référence au « niveau élevé », se dire ouvert à la possibilité d'évoluer y compris dans la hiérarchie, envisager simplement de prolonger sa carrière dans le nucléaire... tout ces petits écarts traduisent une différence de positionnement générationnel et en particulier un écart à la conflictualité sociale dans l'entreprise qui oppose traditionnellement cadres et agents non-cadres.

Chapitre 6 : Quand « quelque chose se passe »

J'emprunte ce titre au livre de l'ethnomusicologue Jean During qui étudie la tradition de l'orient musical et les formes que prend la transmission dans cette culture (During, 1994). Ce titre dit de manière extrêmement suggestive la subtilité et l'intensité qui marquent ces moments où s'ouvre un passage entre des sujets situés en amont et en aval d'un courant de pratiques, ordonnant l'ensemble des dimensions que nous explorons ici, aussi bien mémoire, position, gestes, sensibilité, place dans un ordre social, où «les choses » prennent sens pour l'un et pour l'autre, celui qui est en situation de transmettre et celui qui est en situation de recevoir. Cette réception n'est pas passive, elle suppose une création ou re-création témoignant d'une appropriation. Elle prend la forme d'une naissance, où celui qui vient prend son autonomie dans le cadre d'une reconnaissance assurée par celui qui l'a préparée mais qui ne peut se substituer au geste d'acceptation et de prise en responsabilité que seule le «nouveau » peut assurer. Le moment de la transmission reste pour cela toujours indéterminé, et devient attente que «quelque chose se passe ». En ce sens la transmission n'est pas seulement un «advènement du sujet » (Herrerros, 2012) présenté comme une émancipation toujours individuelle comme on la décrit souvent dans la sociologie clinique, mais un temps de subjectivation qui implique le «destinateur » autant que le «destinataire », où celui-ci garde l'initiative.

On peut comprendre ainsi les formes dites traditionnelles de la transmission qui commencent par signifier au nouveau qu'on ne lui donnera pas les «choses » «toutes cuites », et qui initie la relation de transmission par ce qui semble un refus de transmettre, par des rebuffades. Ces formes paraissent contre-intuitives dans le modèle de la communication classique, où tout semble dépendre de celui qui fournit «ce qu'il y a transmettre » et auquel il revient précisément de soigner la mise en forme pour qu'elle puisse être digérée par l'impétrant innocent. Au contraire, la rétention initiale vise très directement à activer ce qui est essentiel dans la transmission, à savoir le fait qu'elle demande au destinataire un positionnement, une prise en responsabilité, une acceptation d'assumer ce qui sera reçu autant que conquis. Pour filer la métaphore du cru et du cuit (dont Levi-Strauss a quand même fait un motif anthropologique fondamental de l'accès à la culture), on ne donnera au nouveau que du cru, à lui de trouver les moyens de la cuisson pour pouvoir s'en délecter.

1. Un désir de rencontre par des moyens différents

Du côté des jeunes : l'immersion comme utopie de la communication

Ce qui me paraît intéressant dans ce contexte, c'est la manière dont se trouve investie la démarche d'immersion, qui indique une forme de réaction à la découverte de la différenciation des fonctions et son orientation vers la conduite. Cette question est soulevée et traitée dans les réunions de regroupement du premier panel en 2007 pour préparer les Rencontres. La forte présence d'ingénieurs de l'ingénierie, qui concentrent la moitié des recrutements et se trouvent donc très bien représentés dans le panel, amène en particulier la question des liens entre l'exploitation (les centrales) et l'ingénierie qui intervient pour améliorer l'outil existant ou en construire de nouveaux.

«Donc, est-ce qu'on ne pourrait pas recentrer sur jeune embauché ingénierie / exploitation : quels sont les moyens qu'on peut mettre en œuvre pour, dans le début de carrière, faire des échanges pour que chacun comprenne le métier de l'autre et puisse intégrer dans son propre métier, les exigences de l'autre. Sans parler de parcours professionnel, tu peux déjà faire une immersion, clairement, le Centre d'Ingénierie qu'il aille en exploitation, ça, ça me paraît incontournable. Maintenant, qu'il y ait des personnes d'exploitation qui aillent voir en ingénierie pour s'améliorer sur les spécifications, les exigences, etc. ça, c'est moins connu ». (panel 2007, réunion du 21 novembre 2007).

On voit que la réciprocité n'est pas ou pas encore de mise entre les deux pôles constitutifs de la nouvelle Division thermique. Dans ces différents extraits, il est remarquable que la solution aux problèmes de relation entre les services ou les unités semble pouvoir venir de l'immersion qui fait fonction de moyen de connaissance et de reconnaissance de l'autre. La formulation se généralise même pour que l'immersion devienne la solution au problème récurrent de ce qui est perçu comme un manque de collaboration entre services, et finalement entre toutes les entités.

«Sinon, je pense qu'il faudrait développer une immersion dans les différents services de manière à ce que les gens puissent mieux comprendre comment chacun fonctionne. Je pense que ça favoriserait le décloisonnement. » (Panel 2007, 29 sept. 2007)

L'immersion joue le rôle d'une utopie de la communication, où la rencontre, le partage direct permettrait d'abolir les malentendus, de recouvrir les différences qui les séparent. L'idée d'une utopie de la communication est un mythe moderne comme l'ont montré et dénoncé Sfez (1988) et Breton (1992), mais il prend le plus souvent les traits d'une réduction de la communication à l'échange d'information et à son traitement enfin rationnel s'appuyant sur les théories de l'information. L'écho de cette désubjectivation de l'interaction se trouve dans le thème de la transparence promu dans nombre de milieux de travail. Il n'est pas question de cela ici, l'immersion tient bien compte d'une

forme de complexité, et du fait qu'il faut d'abord partager un lieu, un espace d'expérience commun qui donne un cadre et une nourriture à cette rencontre. Se déplacer chez l'exploitant pour l'ingénieur ou à la conduite pour le technicien de maintenance, c'est une démarche de communication indirecte autant que directe, qui accepte la part tacite de l'expérience. L'utopie se situe plutôt dans la confiance que cette exposition commune et la discussion à partir de ce « lieu commun » abolira les obstacles, que la connaissance vaudra « magiquement » reconnaissance. Il s'agit là d'explicitier l'imaginaire d'une certaine forme d'espérance qui forme précisément son caractère d'utopie. C'est l'idée que la relation permettrait d'échapper au rapport social constitué.

Mais au fond, de quoi s'agit-il dans ces rapports institués ? De quelle nature sont-ils au-delà des différences fonctionnelles et symboliques ? Ce à quoi permettrait d'échapper cette rencontre directe est formulé parfois sous le terme de « vieilles histoires » qui ne concerneraient pas les jeunes embauchés. Ceux-ci découvrent les clivages comme s'ils étaient étrangers. Le témoignage de Laure montre comment on se trouve embarqué malgré soi dans cette histoire.

« (...) le fait d'avoir été en centrale et d'avoir fait les quarts, avec les gens, d'être intégrés dans une équipe, même si on participe pas vraiment, parce que concrètement on ne sert à rien, on est pas habilité à ça, donc on fait rien. Mais ça permet de se remettre un peu les points sur les i et le fait de l'avoir fait directement après l'embauche, et avant d'apprendre le métier de l'ingénierie ici et de connaître le côté contrat, je pense que c'est mieux que de le faire au bout d'un an. Parce qu'au bout d'un an, on commence déjà à être formaté, point de vue ingénierie. Alors que quand on arrive directement, qu'on n'a pas encore bien pris le moule... et il y a quand même des petites rivalités entre centre d'ingénierie et exploitant. Quand on n'a pas encore pris le pli de ça, on arrive avec des yeux un peu de découvreurs, on arrive plus ouvert, je pense que le contact se fait mieux et on apprend plus de choses, et qu'on est plus objectif. » (Laure, 2008)

Ici Laure nous dit que l'immersion en elle-même ne suffit pas à écarter les préjugés du « formatage » ici de l'ingénierie vis-à-vis de l'exploitation. Il faut rester dans une certaine innocence et s'exposer à la réalité de l'autre avant d'avoir été formé-déformé par son propre corps de métier. Cette réflexion qui peut surprendre montre à quel point elle a conscience des processus d'imposition des représentations dans la socialisation, et qu'elle souhaite ne pas s'inscrire dans leur transmission.

Questionnée sur un exemple de « formatage », elle reprend rien moins que l'histoire récente de la relation entre exploitation et ingénierie et les attitudes qui s'y sont exprimées :

« Par exemple parce que on a laissé tomber très longtemps le thermique au profit du nucléaire, les gens ont été un peu oubliés dans leur centrale et tout d'un coup on a re-débarqué pour faire un contrôle commande ou je ne sais quoi, sans trop leur demander leur avis, et en leur reprenant la responsabilité de choses que eux faisaient depuis très longtemps. Ils exploitaient leur tranche un peu dans leur coin et tout à coup le centre d'ingénierie débarque avec ses gros sabots, pour faire une vérification. Ils

s'imposent un peu en fait. Il y a eu je crois ce sentiment-là, de : « ça y est, vous vous intéressez à nous à nouveau, et nous, ça fait des années qu'on est là, on a de l'expérience ! » Et d'un autre côté, l'ingénierie a plus l'impression que ce que veulent les exploitants, c'est un peu appuyer sur un bouton et la tranche fonctionne toute seule, et qu'ils ont la flemme un peu ! » (Laure, 2008)

Cette description concentre les différents niveaux du rapport entre ingénierie et exploitation et sur quel imaginaire se construit la représentation. Le point de vue de l'ingénierie - en tant que partie de la connaissance conjonctive développée par les ingénieurs dans leur espace - est nourri de l'histoire du rapport et de l'asymétrie écrasante entre nucléaire et thermique. Un certain nombre d'images surviennent, évoquant l'enfant délaissé, le mal-aimé, etc. qui peut être oublié, mais qui patiemment poursuit sa mission à l'écart... Ces images peuvent contribuer à établir l'asymétrie entre ingénierie et exploitation : le rapport moderne / ancien ou ringard, immobile / mobile, mais aussi provincial / parisien, et bien sûr technicien / ingénieur, scientifique / praticien etc. C'est Laure qui redonne la parole à ceux qui occupent la position basse, et qui attribue significativement les « gros sabots » à celui qui porte généralement le costume et la cravate... Elle montre par là ce que la relation peut apporter, à savoir la possibilité de l'identification. Celle-ci ne peut survenir dans le cadre des représentations existantes formées à distance. C'est l'inscription directe du rapport socialement construit à la relation qui produit de la violence symbolique. Le thème de la flemme prolonge parfaitement les clivages précédents, et Laure explique en quoi elle-même a gagné de l'estime et perdu des préjugés pendant son immersion vis-à-vis des agents des centrales :

« (...) quand on va faire directement de l'ingénierie, on va se dire : les exploitants, c'est des gens qui vous demandent des choses, qui utilisent ce qu'on construit, mais finalement, qui ils sont et l'importance de leur travail, on ne se rend pas forcément compte. Alors que là, mine de rien, on se rend compte que dans leur boulot, certes des fois, ils ne font rien pendant plusieurs heures parce que la tranche est à l'arrêt, mais dès qu'il y a quelque chose à faire, ils sont capables de repérer des problèmes en un temps très rapide, et d'arranger, par forcément à la même échelle que nous, et de faire tourner la tranche de façon arrangée, de façon impressionnante, comme ça ! » (Laure, 2008)

Le fait qu'elle souligne la différence d'approche par rapport au savoir montre en creux que le clivage porte aussi sur les types de savoirs mobilisés comme nous l'avons vu plusieurs fois et que l'estime repose sur la conviction de l'asymétrie des savoirs. Il reste bien quelque chose d'incompréhensible pour l'ingénieure qui prolonge le préjugé dans la reconnaissance : comment, avec aussi peu de savoir scientifique, sont-ils capables de se débrouiller, d'«arranger » le fonctionnement de la centrale ? Cette remarque attire aussi l'attention sur une hypothèse forte de la théorie de la connaissance conjonctive, à savoir que la singularisation des savoirs produit de la différenciation. Les ingénieurs arrivent avec leur conception de la connaissance, avec laquelle ils travaillent et produisent des « solutions » pour les centrales. Ils ne voient pas la même centrale que les exploitants. Ils ne voient pas que ce point de vue

leur est propre et qu'il est générateur de violence symbolique et de mécompréhension quand il permet d'ignorer l'autre dans la relation. Le réflexe sera bien sûr de dire que tous les ingénieurs ne partagent pas ce point de vue, mais ce dont il s'agit encore une fois, c'est de voir le travail qui s'impose pour prendre de la distance avec le rapport qui émane « naturellement » de leur communauté conjonctive.

Ce qui s'oppose à l'utopie de la communication projetée sur la dimension conjonctive dans sa dimension purement « pathétique » de la relation, c'est la logique de la connaissance conjonctive elle-même : en même temps qu'à travers une rencontre, des préjugés peuvent se dissiper et une relation qui se démarque des rapports sociaux peut éventuellement faire son chemin, cette rencontre elle-même par sa singularité est créatrice de différence. Telle est la dynamique sociale qui ne peut venir à bout du mouvement de différenciation sociale inhérent à tout échange, qui en surmontant une différence, est vouée à en créer une autre. A chaque fois, le travail de l'intersubjectivité doit être réaffronté, même si les nouveaux ilots sont des conquêtes par rapport à d'autres.

L'utopie d'une relation non conflictuelle pousse à contourner les rapports tels qu'ils apparaissent dans la sphère professionnelle comme ensemble de rapports sociaux institués. Cette voie est évoquée dès la première réunion du panel en 2007.

« Participant : Pour conclure sur les cloisonnements, pour améliorer la communication surtout au niveau des sites, entre nouveaux, entre anciens entre agents EDF et prestataires, c'est peut-être aussi de se voir dans un cadre différent... quelque chose qui est fait par exemple à E., où les gens se voient en dehors du travail. C'est peut-être à développer quoi !

Animateur : Se voir en dehors ?

Participant : Les gens entre eux, d'organiser quelque chose ...

Animateur : C'est-à-dire les relations qui sont difficiles à l'intérieur deviennent plus faciles à l'extérieur ?

Participant : Voilà. L'idée serait de se voir dans des lieux un peu décalés.

Animateur : Donc ça, ce seraient avec des exécutants, des cadres, de différents métiers, des exploitants, des ingénieries, des prestataires, des EDF ?

Participant : Non, c'est pas ça. L'exemple c'était vraiment centré sur les nouveaux arrivants. On fait ça pour se souder avec l'idée derrière peut-être d'intégrer le plus de personnes, plus d'anciens par la suite ... et donc d'abord de pouvoir souder un petit peu les nouveaux. » (réunion panel, 2007)

La proposition de rencontres en dehors du travail entre collègues ou même avec des prestataires, dans une activité annexe, indique bien qu'il faut fuir quelque chose de pesant qu'on ne serait pas capable de surmonter à travers la communauté de travail, mais qui pourrait être atteint dans un pur partage d'une situation de plaisir, partager un bon moment, « un barbecue » de préférence pour nourrir la

relation, ou un « match de foot » qui permettrait d'éprouver ensemble le plaisir d'une collaboration heureuse, et la virtualisation du conflit. Les sujets seraient rassurés sur une humanité commune qui se cacherait derrière les rapports sociaux structurés et hérités qui sont subis par les jeunes embauchés. Cette rencontre « hors cadre » viserait à constituer une communauté conjonctive sur la base d'une expérience nouvelle et qui pourrait être ramenée ensuite comme une nouvelle alliance au sein du milieu de travail. Le dispositif des Rencontres y sacrifie aussi, les journées de préparation avec le panel sont précédées de dîners, et les soirées de chaque Rencontre sont festives.

Du côté des anciens : le schéma familial pour penser la relation

L'utopie d'un contact direct que symbolise l'immersion témoigne du désir des jeunes de rencontrer les anciens, tout en écartant la réalité des différences telles qu'elles se sont construites dans les sous-communautés de travail. On comprend que cette modalité-là ne fasse pas sens pour les anciens. Par contre, ils sont aussi confrontés à la question de comprendre ce qui leur arrive avec l'arrivée des jeunes. Or nous avons vu jusqu'ici principalement les figures du rejet et du fantasme de menace qui donnent plutôt des raisons de tenir les jeunes à distance. Mais un autre schéma est convoqué pour trouver un terrain de rencontre, voire d'entente avec les jeunes, qui est celui de la famille. Cette métaphore est très présente dans la Division pour figurer le rapport à l'entreprise dans sa globalité, être salarié par l'entreprise EDF, c'est aussi être membre d'une communauté distincte et « appartenir » à un groupe social. C'est bien sûr la forme première de la communauté décrite par Tönnies, qui en incarne l'esprit et le vécu.

« Il y a vraiment un attachement des personnes pour l'entreprise. Il y a vraiment un esprit EDF je ne sais pas comment l'expliquer ça fait une sorte de microcosme où on est embauché EDF... »

DF : Vous avez dit aussi qu'il y a des gens qui se sont trouvés ensemble pendant un certain temps aussi...

Paul : Je pense que ça aide, même si on peut trouver, comme dans toute entreprise, des décisions hiérarchiques qui ne sont pas forcément les bonnes, mais il y a vraiment cet attachement, comme si EDF c'était un famille. Et ça je l'avais jamais ressenti dans une autre entreprise. » (Paul, panel 2007)

Le terme de famille est aussi utilisé particulièrement pour exprimer la solidarité des équipes de conduite. On change ainsi de niveau et l'analogie devient aussi plus précise. La « famille EDF » est très abstraite, alors que l'équipe de conduite a une réalité très concrète pour ses membres, renforcée par le système des quarts dont les horaires décalés impliquent un travail de nuit. Même des managers relativement récents qui participent à la réunion sur le site d'une centrale réalisé en 2008 ont recours à la notion de famille.

« Ils (les managers) ont surtout le sentiment d'apporter aux jeunes et nouveaux la culture du travail en conduite, les règles de la vie collective dans des équipes qui sont «comme une famille ». » (compte-rendu réunion sur site, centrale G.)

L'image de la famille est mobilisée pour faire une place aux jeunes dans un ensemble qui préexiste et qui accueille « naturellement » des nouveaux venus. Après avoir parlé de l'esprit de l'entreprise, Paul poursuit :

« Paul : oui, moi ça y est, je me suis senti adopté (rire) un adopté de la famille, quasiment immédiatement, juste le temps de faire les premiers pas de la rencontre, des premières paroles et des premières relations de travail, et après tout de suite ça a été, c'est comme si j'étais déjà embauché... par mes collègues, bon après par la hiérarchie c'est autre chose (rire), c'est comme si pour les collègues j'avais été là depuis 20 ans. » (Paul, panel 2008)

Il s'agit bien de s'intégrer à la communauté conjonctive, mais celle-ci se dit et vit comme une communauté familiale où l'on peut être « adopté ». La rencontre est donc immédiatement connotée par ce sens de la famille, et c'est cela qui donne à Paul le sentiment d'être vraiment embauché. Le contrat de travail est redoublé par le contrat de la communauté. Être adopté, c'est pouvoir trouver une place dans la filiation, même si on arrive d'ailleurs. La prégnance du modèle de l'apprentissage ferait pourtant presque croire qu'on est « né » dans la centrale. Et c'est ce qui explique plus profondément le désintérêt ou la crainte pour le passé du jeune ou moins jeune embauché qui arrive avec de l'expérience acquise « ailleurs », dans une autre famille...

La référence à un « esprit familial » connote la manière d'accompagner le jeune dans l'apprentissage du travail, comme on peut le sentir dans les propos de Stéphane, interrogé sur le changement de statut d'apprenti à jeune embauché.

« Là ça change, parce qu'on passe d'un statut apprenti où on est un peu dans un cocon, où on est un peu entouré, on ne fait jamais quasiment rien tout seul, on a toujours un technicien avec nous, enfin, une personne qui connaît bien la centrale. Quand on est embauché c'est différent, parce que là, on nous donne nos propres interventions à exécuter, là, c'est à nous de faire les recherches par nous-mêmes. C'est à nous de savoir avec quelle personne on doit se renseigner ou autre. Mais encore une fois, c'était la continuité de l'apprentissage donc, les gens étaient toujours disponibles pour nous, comme ils nous appellent, on est leurs jeunes, quoi ! Ils nous appellent : « Les jeunes ! » « Ça va mon jeune ». Tout ça !

DF : Ah oui, c'est comme ça ? « Mon p'tit jeune à moi ? » (rire)

Stéphane : Oui, c'est comme ça, donc tout ce côté-là, côté intégration, c'est vraiment bien !

Christophe (co-intervieweur) : Ouais ! Et donc, par contre tu sens que tu as plus de responsabilités depuis que tu as été embauché ?

Stéphane : Pas beaucoup plus non plus, parce qu'on sait toujours qu'on aura quelqu'un qui viendra nous aider si on a un problème. Dès qu'on a des questions, et surtout on nous a bien coachés en disant : « Dès qu'il y a des questions, faites pas n'importe quoi, venez d'abord nous demander et après intervenez ! Allez pas au travail tête baissée en faisant n'importe quoi ! » (Stéphane, panel 2008)

La progression dans le métier retrace des étapes de l'enfant en état de dépendance aux premiers pas de l'autonomie qui recoupe ici le passage d'apprenti à embauché. La nature de l'investissement des anciens se trouve à la fois dans l'expression « mon jeune » qui indique la référence à un rapport d'adoption et dit l'intégration à une place définie en proximité affective et filiale, et dans l'attitude à l'égard du jeune qui devient le « protégé ». Les contraintes techniques du risque sont investies d'une posture qui fait de l'ancien l'adulte protecteur, qui seul peut mesurer vraiment le danger et autoriser « son jeune » à agir. On peut se demander même si ce n'est pas l'objet et l'outil qui sont protégés autant que le jeune qui ne devrait pas non plus casser ce « jouet d'adulte » qui ne lui appartient pas vraiment encore.

L'image de la famille permet de poser des différences et une compréhension de la rencontre y compris dans ses aspects difficiles. L'image fonctionne comme un postulat de base, si nous sommes une même famille, les différences, les divergences voire les conflits ne pourront pas remettre en cause le fond commun. C'est donc le gage d'une alliance prédéfinie, à l'intérieur de laquelle peuvent se tramer des écarts qui resteront dans les limites de ce qu'on doit à un membre de sa famille, laissant dans l'ombre le fait que les expériences et les conceptions de la famille elle-même puissent diverger...

2. Mettre les situations de génération en perspective

Du côté des jeunes : comprendre l'écart et son irréductibilité

Pour les jeunes aussi, les anciens des centrales représentent une forme d'altérité et d'énigme. Certains fonctionnements, perçus par eux comme des dysfonctionnements, comme par exemple les « cloisonnements » comme nous l'avons vu, mais surtout ce qu'ils ressentent comme de l'hostilité face à eux, résistent à leur compréhension. Ces questions s'ajoutent à celles qui sont visiblement issues de leurs discussions avec des anciens, notamment sur les changements de politique de l'entreprise qui concernent directement les rapports dans lesquels ils se trouvent avec eux, comme par exemple le choix de la sous-traitance ou le raccourcissement des cursus de conduite. C'est ce que nous observons dans le groupe du panel, quelle que soit l'édition des Rencontres. Les jeunes techniciens ou ceux qui sont embauchés avec de l'expérience en particulier découvrent en arrivant dans les remarques ou les conduites des anciens les changements dont ils sont le produit. Il s'agit donc surtout pour eux de chercher à comprendre ce qu'ils subissent.

La médiation de l'histoire pour accéder à l'origine d'un ordre social opaque

C'est ainsi qu'émerge un désir de connaître l'histoire de l'entreprise et de la Division, qui apparaît lors de la préparation des deuxièmes Rencontres, avec le panel 2008, comme nous l'avons vu dans le questionnement sur la disparition des écoles de métier.

« Porte-parole groupe 2 : Il y a aussi le problème des compétences, c'est-à-dire le faire-faire par rapport au savoir-faire où on confie le faire-faire aux entreprises et donc l'appréhension de perdre le savoir-faire. Une suggestion, ce serait de faire une présentation historique d'EDF pour comprendre le ressenti de certains anciens et comprendre les évolutions de politique au niveau énergie, de la nationalisation d'EDF jusqu'à nos jours. » (Panel 2008)

Toutefois, celui qui fait cette suggestion est un « faux jeune » qui est présent dans le panel au titre de « nouvel arrivant » et non de « jeune embauché », parce qu'il a été muté d'une autre entité du groupe EDF.

« Porte-parole groupe 2 : Je suis rentré, il y a une dizaine d'années, et les premières choses qu'on m'a apprises quand j'étais dans cette école, c'était la naissance d'EDF et, jusqu'au jour où j'étais aux écoles, d'avoir une vision un petit peu de l'évolution de l'entreprise.

Animatrice : Il faut préciser que vous avez été dans la dernière promotion d'une école interne d'EDF. Vous pouvez l'expliquer parce que vous devez être le seul ?

Porte-parole groupe 2 : J'ai fait partie d'une promotion aux écoles EDF. Ça se passait sur deux ans où on était pris à 100% dans une école EDF. Au terme de ces deux ans, on intégrait directement EDF. Donc, pas du tout sur le marché de l'emploi. On était pris sur notion de concours. Et pendant ces deux ans on assimilait la partie « éducation nationale », tout ce qui était ... pour avoir le diplôme et la partie « purement compétence EDF » pour intégrer un poste assez rapidement.

Animatrice : Vous avez le sentiment de mieux comprendre aujourd'hui l'évolution du groupe et particulièrement la production avec le recul et ces éléments d'histoire qu'on vous a fourni ?

Reprise du porte-parole groupe 2 : Oui, surtout avec les suggestions de certains anciens ou les discussions. Ça facilite le lien. Ça permet de comprendre aussi ce qui peut les motiver à rester sur certaines idées. » (Réunion panel 2008)

Il est médiateur à un double titre, d'une part en soulignant l'importance de recueillir l'histoire pour tisser des liens avec les anciens et accéder à leur rationalité, voire à la légitimité de leur point de vue, et d'autre part, par les éléments qu'il donne sur son propre parcours, qui décrit un fonctionnement très différent d'intégration et d'entrée dans le métier. Il refait au sein du panel et de ses « nouveaux jeunes » la même expérience que lui-même a faite et il se trouve cette fois dans la position de l'ancien porteur d'une histoire qui a disparu. La mise en perspective permet de connaître les clés qui distinguent les acteurs des différentes générations et qui organisent leurs rapports à leur insu. Cette

intervention mènera à la proposition d'une séquence des Rencontres autour d'un film suivi de débat en sous-groupes sur l'histoire du thermique.

Dans un entretien réalisé la même année, Laure cherche aussi à accéder à l'histoire de l'entreprise mais c'est pour se prémunir des interprétations instituées de défiance entre ingénierie et exploitation, ou, à défaut, pour comprendre la construction des conflits.

« Oui, parce que ça m'aide à comprendre les comportements des gens et des équipes. Le problème, c'est que ce sont des informations informelles qui ne se disent pas en réunion, c'est un peu des sujets tabous. C'est du ressenti des gens, alors vraiment, on n'en parle pas. Et nous on a eu la chance, dans le programme C. (intégration croisée entre ingénieurs entre Edf et sa filiale allemande - DF) c'est que, entre autre, d'être guidé pendant quelque temps en France par X. qui part en retraite en avril et qui est vraiment quelqu'un qui a de l'expérience, longue comme le bras, voire comme deux bras, et qui a pu me raconter des anecdotes, des histoires, des choses qu'on apprend pas dans les livres en fait. Et ce passage de témoin-là c'était vraiment bien ; d'être parrainée par quelqu'un qui a vraiment... euh, par une des mémoires de l'entreprise en fait, mais pas simplement par lui. » (Laure)

Il ne s'agit pas seulement d'une histoire technique, mais d'une mémoire qui permet d'intégrer la culture et de ne pas être pris soi-même dans les conflits dont hérite le nouvel arrivant. L'espace conjonctif dans ce cas peut se prendre pour objet et par là les sujets qui s'y rencontrent peuvent eux-mêmes y voir leur construction, prendre conscience de l'historicité des places qui les précèdent. La rencontre se fait dès lors sous le signe de la subjectivation de l'histoire de l'autre qui permet d'y prendre une place, sinon de s'en émanciper⁴⁵⁸... La sollicitation du passé, comme mémoire ou comme histoire plus objectivée permet donc de rencontrer l'autre autant qu'elle est elle-même un motif et un thème de rencontre.

Les anciens représentent un accès possible à l'origine des choses, dans une dimension quasi-mythologique.

« Stéphane : Mais pour revenir à ce qui fait la différence, c'est que les anciens où ils font la différence, enfin ils nous le disent souvent, c'est que eux sont arrivés au tout début d'EDF, eux quelque part ils ont construit EDF.

DF : Mais c'est vrai ça ? Il y a 60 ans ?

Stéphane : Oui, mais il y a 60 ans, qu'ils soient arrivés dans les années 70 ou 80, eux c'était les débuts de l'expansion de l'EDF, le nucléaire c'est dans les années 70, 80. Donc c'est là que EDF a vraiment explosé, enfin avant c'était déjà pas mal, mais quand on regarde l'histoire de EDF, on se rend compte que dans les années 80, 90, on a, enfin, EDF a construit de plus en plus de centrales nucléaires, parce

⁴⁵⁸ La configuration diffère donc des histoires de vie telles que les travaille Vincent de Gaulejac dans ses séminaires socio-cliniques (De Gaulejac, 1987, 1999), qui se rapportent à la vie passée des participants, mais dans une forme d'anticipation et de constitution de la place à prendre.

qu'on avait de plus en plus de consommation. Et donc eux ils font partie de l'histoire d'EDF, que nous, on est un peu nouveaux. Donc je pense qu'il y a aussi cette différence-là. Eux sont arrivés au début, ils ont connu un peu les galères, ils se sont battus pour avoir des droits, des avantages, et eux c'était quand même plus dur que nous...

DF : De ?

Stéphane : Ben, dans le travail. Je prends l'exemple de la conduite, je pense que c'était beaucoup plus difficile, la conduite pour eux, tandis que maintenant tout est automatisé, tout est électronique. Enfin je ne sais pas ce que c'était avant, mais j'imagine, ne serait ce que le transport du charbon jusqu'au broyeur, maintenant tout est transporté par tapis. Alors que là en tranche, je vois on a encore tous les anciens rails, je ne sais pas ce qui passait là ? Mais j'imagine pas quand même que c'était pas les gars qui mettaient le charbon dans les broyeurs, j'espère pas pour eux. Parce que sinon... » (Stéphane, 2009)

Dans les propos de Stéphane, le passé dont l'échelle de temps est tordue pour atteindre les origines, est représenté comme un terrain vide qu'il a fallu bâtir, à la fois sur le plan social, pour acquérir des droits et sur le plan technique, pour faire tourner les centrales avant l'automatisation.

C'est sans doute cette conjonction de l'histoire sociale et technique de l'entreprise qui donne l'impression que tout commence avec l'entreprise nationale, et c'est seulement à travers le petit documentaire qui sera réalisé pour les deuxième Rencontres que le passé d'avant EDF se manifeste. Le retour vers le passé crée un effet de perspective qui fait grandir les anciens, qui deviennent ces géants sur les épaules desquels on vient se jucher. Ils sont de ce fait idéalisés rétrospectivement, y compris dans la dimension de la pure force physique puisque Stéphane ne peut même pas imaginer que les opérations qui sont aujourd'hui accomplies par des systèmes automatiques aient pu être réalisées à la force des bras, comme cela a été le cas dans des débuts qui précèdent EDF. Il y a la conscience chez Stéphane de s'inscrire dans une histoire porteuse, qu'il dit avoir recueillie dans ses recherches pour son mémoire d'apprentissage, et qui l'a amené à questionner les anciens de son équipe.

Le rapport à la conflictualité sociale : comprendre à distance

Le rapport à la conflictualité sociale fait apparaître à la fois la recherche d'identification et le sentiment d'un écart avec les générations précédentes.

« C'est vrai que j'ai été étonné, en venant d'une autre entreprise où les gens étaient toujours en train de critiquer l'entreprise, euh, depuis que je suis là, j'ai jamais entendu un gars de l'atelier, dire que « EDF, c'est une boîte de merde » ou un truc comme ça. Je pense que les anciens et ceux qui font grève, ils font grève pour pas qu'on perde tous les acquis qu'on a. Je pense que ça, c'est des choses qu'ils ne veulent pas perdre et ils nous le disent. Ils ne veulent pas le perdre pour nous quoi. Parce qu'ils disent que eux sont bientôt à la retraite, et ce qu'ils ont acquis, ils ne le perdront plus maintenant. Mais ils se

sont battus, pour avoir certains droits, et ils font tout pour pas que ça s'en aille quoi. Après là, en ce moment, on est plus sur des conflits entre EDF et le client, parce que c'est plus vraiment sur le salarié. Je trouve que l'augmentation d'électricité qu'ils voulaient faire et tout ça, que les salariés EDF voulaient se mettre en grève pour ne pas qu'ils augmentent l'électricité, le coût de l'électricité (...) » (Stéphane, 2008)

Derrière la rugosité des rapports, des réactions que l'on sent poindre souvent dans les descriptions des anciens par les jeunes, se découvre des engagements plus positifs et altruistes. Les anciens luttent pour eux, pour que se transmette ce qu'ils ou leurs prédécesseurs ont acquis, mais ils luttent aussi pour les « usagers » et non des clients, au service desquels ils se mettent, et qui constitue le sens de leur travail, au-delà du paradoxe du moyen de la grève en lui-même⁴⁵⁹.

DF : C'est vrai que c'est une entreprise qui a quand même une certaine histoire sociale. Cela fait aussi partie des avantages qui ont été acquis etc. Donc c'est aussi intéressant de voir dans ce moment-là où il y a beaucoup de jeunes qui arrivent, qu'est-ce qui se transmet de ça, qu'est-ce qui se dit ? Est-ce que vous sentez qu'il y a des grosses différences entre jeunes et anciens ?

Stéphane : Oui, c'est vrai que les anciens, sont plus... euh... je dirais révolutionnaires. En fait ils sont plus partisans de se battre contre la direction et autres. Que j'ai l'impression que les jeunes, ils sont moins touchés quoi. Ils se sentent un peu moins concernés par ça, comme si en fait, tout était acquis quoi ! Comme si il n'y avait pas besoin, ça sert à rien quoi. « On l'a, ça ne s'en ira jamais ça ! ». Enfin je prends l'exemple des avantages électricité, donc il y a encore un an ou deux ans, c'était 10%, on payait 10% de la note, et maintenant on est passé à 15. Et bien ça, personne ne se sent concerné quoi !

Personne ne se dit : « Ils sont peut-être en train de grignoter petit à petit ce que les anciens ont réussi à acquérir ! ».

Stéphane se fait observateur sur mon invitation, mais cette posture dit aussi la difficulté à se positionner. Il n'est pas « révolutionnaire » comme eux, il se distancie de l'opposition systématique à la direction, mais il se voit aussi dans une génération qui vivrait dans l'illusion des acquis sociaux institués, ne sachant pas réagir aux signaux d'une régression quand ils se manifestent pourtant concrètement. Le statut d'apprenti explique sans doute en partie la prudence, mais la différence est plus profonde.

« Quand on était apprentis, si on faisait grève on était mort ! mais par exemple jusqu'à la titularisation, on va se tenir à carreaux, jusqu'à ce qu'on soit titulaire. Montrer profil bas, et être sage, après je pense qu'une fois qu'on sera titulaire, on aura moins à risquer et on aura plus le droit de dire quelque chose. Et donc dans ce cas-là, moi par contre je sais que je ne suis pas là à faire grève pour rien, pour tout et n'importe quoi, parfois les gens se montent un peu le chignon eux-mêmes. Tous les syndicats et tout ça,

⁴⁵⁹ Larroque décrit la pratique de la grève dans les débuts d'EDF, qui permettait d'exprimer une solidarité envers des causes purement civiques, dépassant complètement les conditions de travail, faisant de la grève un moyen d'expression universel.

ils ont tendance un peu à monter la chose contre la direction et tout, mais je trouve qu'il y a certains trucs... qu'il faut qu'on continue à se battre pour garder les avantages qu'on a. » (Stéphane, 2008)

L'ambivalence se poursuit dans la projection dans son futur statut d'agent titulaire : il sera vigilant mais dans certaines limites, il ne faudrait pas « faire grève pour rien », reste à savoir définir ce quelque chose pour quoi il faudrait le faire. Les manières de faire collectif ont changé, la grève venant exprimer une manière de se positionner collectivement en renforçant les liens au sein de la communauté conjonctive dans une commune exposition cette fois non plus au danger de la centrale, mais à celui du conflit avec la direction, et dans l'affirmation du point de vue conjonctif sur le travail, dans ses finalités et ses modalités. L'engagement des nouveaux arrivants, techniciens, est plus mesuré, ils sont bien « entre deux », entre tradition ouvrière, dont ils se trouvent les héritiers en l'absence de recrutement d'ouvriers, et nouvelles fonctions plus valorisées. Ils sont donc plus prompts à s'identifier à l'organisation telle qu'elle est présentée par l'encadrement. Néanmoins, les techniciens se différencient des ingénieurs, comme nous l'avons vu ci-dessus dans le rapport au parcours professionnel. Cette différence peut se mesurer aux positions qui sont prises dans les réunions du panel, où les techniciens se font le plus souvent les porte-paroles des interrogations des anciens qu'ils côtoient sur le terrain, en particulier quant à la sous-traitance, le tutorat et la disponibilité des compagnons, et la progression dans les responsabilités. C'est ainsi une transmission des positions sociales dans l'organisation qui se fait par confrontation aux autres groupes et permet aussi de recueillir l'héritage des anciens.

Du côté des anciens : Reconnaître les différences de contexte pour pouvoir s'identifier

Les réunions sur site que nous organisons lors de la deuxième édition pour aller à la rencontre des anciens sur leur territoire permettent souvent de dire les différences, et quelques fois de les élaborer⁴⁶⁰. A la centrale de F. une personne décrit les jeunes :

« L'image « d'enfants gâtés » a été reprise, ce qui a suscité d'autres réactions de la part d'anciens qui ne s'étaient pas ou peu exprimés pendant le temps de sous-groupes.

Une intervention en particulier a permis d'établir un dialogue à travers la reconnaissance de la situation des jeunes. Ceux-ci sont aujourd'hui plus qualifiés et cela se traduit après l'embauche par une « plus forte exigence à leur égard en termes de rapidité d'apprentissage, d'adaptabilité et de responsabilité, cela ne fait donc pas d'eux des enfants gâtés aux yeux d'un manager en particulier mais « au contraire des jeunes qu'ils faut accompagner au plus près de leurs questions dans un contexte plutôt difficile pour eux, sinon comment leur demander d'être performant rapidement ? »

⁴⁶⁰ Pour la description du dispositif de réunion sur site, se reporter à la partie 3.

En effet pour cet ancien «devenir opérateur en un an ou technicien ce n'est pas être gâté » et «il appartient au manager de porter les jeunes ». (compte rendu, réunion sur site F., 2008)

Les jeunes de leur côté, qui ont apprécié cette prise de position, affirment qu'ils ont «la chance de faire partie de cette société EDF », tout en rappelant leurs réelles incertitudes sur la façon dont se dérouleront leurs parcours.

Les participants conviennent alors de deux rapports différents à l'entreprise qui coïncideraient à deux générations mais surtout à des différences de contexte du thermique.

Les échanges permettent peu à peu de faire converger les points de vue vers une reconnaissance de la situation actuelle porteuse de changements et d'enjeux nouveaux mais aussi de confiance possible.

«faisons confiance à l'entreprise elle a les moyens d'accompagner, pendant ce temps les jeunes vous devez apprendre et devenir performant ». (ibid..)

Le mouvement de rapprochement se fait en posant la différence de contexte objective qui permet de sortir du premier affect d'étrangeté qui justifie une comparaison de ce qui a été vécu à leur arrivée par les anciens – sans doute dans un modèle plus traditionnel tel que nous l'avons vu où le nouveau doit conquérir sa place - et la manière dont ils voient les efforts déployés autour des jeunes. La reconnaissance des différences de contexte permet au contraire un autre type d'identification qui donne plus de proximité et d'empathie. La figure de l'entreprise prend alors sa place de médiation institutionnelle : c'est elle que les jeunes reconnaissent, comme une manière de faire allégeance à l'institution qui les rassemble, et c'est vers elle que l'ensemble des acteurs se tournent pour lui faire confiance dans l'accompagnement. Le mouvement de reconnaissance se prolonge

Les MPL apparaissent alors comme ceux sur lesquels reposent beaucoup de contraintes et de responsabilités, ce qui suggère à quelques participants que «c'est un point clé qui est aujourd'hui à éclaircir dans l'entreprise ».

L'échange se termine sur l'accord des participants concernant le manque d'information que soulève les jeunes et la reconnaissance par les anciens de la plus-value des nouveaux, «plus intelligents » et qui les «poussent à la porte » !

Cette parole renverse l'asymétrie de la transmission, crée les circonstances favorables d'une juste place pour les jeunes et les anciens, hors du rapport de force de la concurrence.

«Un changement d'ère industrielle » serait peut-être en cours aux yeux d'un participant, ce qui viendrait exacerber les différences de générations alors qu'une reconnaissance mutuelle est non seulement possible mais nécessaire pour l'entreprise. (ibid.)

Quand les anciens peuvent reconnaître les jeunes, et qu'ils peuvent considérer que la transmission « se passe bien » à leurs yeux, ils peuvent voir la différence sous la forme de complémentarité :

«ils sont au-dessus de nous, en informatique par exemple ». Ils trouvent les jeunes «impliqués et vaillants ». (réunion sur site, centrale G.)

C'est dans ce contexte remanié, revisité par les effets de la reconnaissance, qui permet une identification différenciée, où chacun peut rester soi-même, qu'un espace nouveau se dessine pour la collaboration. La réunion produit un mouvement de subjectivation qui permet à chacun de faire une place ajustée à l'autre, qui n'est ni tout à fait le même ni tout à fait un autre, un semblable au-delà des fantasmes, mais qui prend acte des évolutions sociales et de celles de l'organisation. Celle-ci à son tour rentre dans la relation à une distance plus juste : elle peut-être vue comme un contenant en qui on peut avoir confiance, et faire l'objet d'exigences et de critiques par rapport aux actions qui sont conduites et dont les manques se révèlent par la prise de parole des jeunes notamment. Les réunions sur site appartiennent cependant à un dispositif qui reste exceptionnel, limité, et qui ne peut contenir l'ensemble des besoins de régulation. C'est dans ce sens que la « toise » est investie.

3. Les points de passage de la transmission

La toise, une tradition réinvestie comme outil de régulation

Comme nous l'avons vu, il y a peu d'éléments du modèle de transmission qui peuvent être maintenus dans leur fonctionnement et les nouvelles conditions supposent une adaptation des conditions de la transmission qui se fait le plus souvent par défaut. Cependant, certaines pratiques de validation des connaissances internes perdurent dans les centrales, en dehors de la validation dans le cursus de formation. Il y a les « planches » qui permettent de vérifier l'acquisition des connaissances techniques. Elle se pratique en particulier dans les débuts pour accompagner le jeune embauché. Il s'agit de présenter généralement un système technique précis devant un jury composé de collègues et de managers du métier. Les jeunes révisent leurs connaissances, s'appuient sur la documentation, leurs observations. La dimension scolaire est indéniable, mais il s'agit bien de l'école du métier, et d'une reconnaissance entre pairs, au sein de la communauté de savoir, le savoir scolaire ne relie pas de la même manière à l'enseignant même si celui-ci peut représenter un premier accès à la communauté de métier dans les filières professionnelles. Mais il y a surtout la « toise », épreuve professionnelle aussi, qui balise la progression dans la filière métier et ouvre le droit aux promotions. Elle est décrite dans un entretien par Stéphane, recruté au service de maintenance de la centrale E.

« Stéphane : En fait, j'ai fait chargé de suivi, mais à la base, je suis technicien, je suis que technicien en fait. Mais les échéances, après, c'est au bon vouloir de chacun. Comme nous a expliqué le Chef de service, c'est que le gars qui a envie lui, d'évoluer de poste, il toise, s'il y arrive. Il n'y a pas de temps,

trois ans, cinq ans, six ans, il n'y a pas de... le gars qui se sent prêt, il y va. Il toise, il réussit, il passe. Il n'y a pas de...

DF : Il « toise » ?

Stéphane : Il passe des examens en interne. On a des examens en interne, écrit et oral, où on fait, en fait directement, avec toute l'équipe de management donc le chef de Service, l'appui technique et les adjoints au chef de Service, et puis même le manager d'atelier. Et puis, en fonction du métier qu'on souhaite faire, on passe d'abord un examen écrit, avec plusieurs questions dans le domaine technique, domaine sécurité, domaine... des différents circuits de la centrale et autres. On passe devant eux, devant toute l'équipe là, et on fait un examen oral, avec différentes questions en fonction du poste pour lequel on postule, et ensuite il y a une commission ce qu'ils appellent la commission secondaire. Où là, ils décident vraiment qui obtient le poste. Donc là, à la base, ils décident si on est apte ou pas apte, si on est jugé apte, on peut ne pas être retenu, mais après il y a une commission secondaire qui nous dit si on est retenu ou pas.

DF : Et c'est comme ça dans toutes les centrales ?

Stéphane : Oui, c'est comme ça partout ! Que ce soit thermique ou nucléaire. » (Stéphane, panel 2009)

Je réagis au terme de « toise » que j'entends alors pour la première fois dans les entretiens, ce qui contraste avec ce que Stéphane dit de son caractère courant dans toutes les unités de production. La toise est la mesure de la « taille » qu'a atteinte le jeune embauché dans son parcours d'apprentissage du métier, comme on parle de la « pesée » des postes de travail pour en définir le niveau de rémunération. Ce sont les coordonnées fondamentales sur lesquelles s'accorde une communauté de métier et qui objectivent la place à laquelle on peut prétendre dans le collectif de travail. Son importance est marquée par le fait que c'est bien une pratique courante et transverse aux différentes entités de la production. On peut être frappé par la solennité de l'épreuve, qui comporte deux parties écrites et orale, comme dans la plupart des validations d'examen scolaire et des concours. La charge symbolique est portée sur l'oral, avec l'insistance sur le fait que c'est « toute l'équipe » qui est là, ainsi que la hiérarchie du métier, et devant laquelle on passe, même si le jury juste comporte de deux à quatre personnes comme il le dit ensuite, on comprend que la toise attire du public, que c'est un événement dans le service. L'épreuve rassemble la communauté du métier d'une centrale autour de la validation qui ressemble à un adoubement pour l'impétrant. Il s'y prépare, choisit lui-même le moment où il veut passer, d'un cheminement individuel, en conformité avec le modèle que nous avons décrit comme centré sur la découverte autonome accompagnée qui prévaut dans la transmission du métier précédant la période de crise. On voit par là que le modèle n'est pas encore délaissé, et que les nouvelles pratiques de formation et de suivi viennent s'ajouter plutôt que remplacer les pratiques traditionnelles. C'est une épreuve conjonctive par excellence parce qu'elle est locale, pour le groupe

local et par rapport à une installation singulière. On est à l'opposé d'un diplôme général par le contenu et par l'accès qu'il donnerait à n'importe quelle centrale ou organisation.

« DF : Donc la toise, on est mesuré à la toise ! C'est quoi, c'est un enjeu, ça fait peur, c'est difficile, c'est facile... ?

Stéphane : Non, c'est difficile. Enfin, il y en a plein qui en ont passé cette année. En fait ce qui est difficile c'est que ce n'est pas juste ciblé sur le métier. Vraiment c'est hyper large, ça peut aller d'un cheminement de régime : « qu'est-ce que tu poses comme régime pour telle intervention ? », ça peut aller sur l'environnement : « Sur tel circuit quelle est la pression, qu'est-ce qu'on met en place ? » C'est vraiment... c'est la totalité. » (ibid.)

On touche à une dimension forte de l'éthique professionnelle par le fait que c'est la totalité de la connaissance de l'installation qui est visée. Il ne s'agit pas seulement d'une épreuve « fonctionnelle », il faut montrer son intérêt de connaissance, le fait qu'on envisage le métier comme une rencontre avec l'objet dans sa complexité et dans un rapport total, comme objet de perspective d'un désir de connaissance qui porte au-delà, et qui est en même temps, comme on l'a vu, une des conditions de l'exercice du métier. On est proche de ce que Dejours nomme le « jugement de beauté » partagé entre pairs. Ici, on voit que c'est moins la beauté du geste que la maîtrise des coordonnées de cet objet complexe et surdimensionné. C'est à la limite une virtuosité dans la capacité à connaître les moindres détails qui fait l'admiration des collègues, et qui suscite comme on l'a vu l'identification et le respect devant un idéal. Le « jugement d'utilité » porté par la hiérarchie considérerait sans doute qu'il ne faut pas forcément tout savoir pour travailler, et c'est ce qui est dit quand on parle de raccourcir les cursus des opérateurs. Au contraire, se poser dans un désir de savoir infini, c'est rendre hommage à l'objet du travail et dire l'investissement affectif qui sous-tend le rapport à celui-ci.

Pourtant, quand j'évoque cet entretien et ma découverte de la toise devant le groupe animation, des critiques vives apparaissent dans le groupe.

« C'est quand même inquiétant ça, l'histoire de la planche ça m'inquiète. Une planche c'est un QCM ou je sais pas ? Enfin je sais pas trop à quoi ça ressemble, c'est un examen écrit sur...c'est ça la planche ? Ce n'est pas la mise en situation professionnelle ? Ce n'est pas la compétence, la connaissance, ça veut dire que les NR sont liés à la connaissance et pas à la compétence ? » (groupe animation, travail sur les entretiens du panel 2009)

Le débat porte sur l'objet de ce qui est reconnu dans cette pratique d'évaluation : les connaissances ou les compétences ? L'examen est-il seulement livresque portant sur des savoirs théoriques ou permet-il de vérifier si la personne a acquis les bons gestes sur le terrain ? La « planche » et la « toise » sont perçus comme des archaïsmes.

« (...) Cette façon de voir les choses a été celle de la (Division nucléaire) pendant très longtemps, et ils commencent un peu à en revenir. Il me semblait que le projet compétence qu'on lançait aujourd'hui c'était pour casser un peu tout ça... »

« On va faire une planche pour savoir s'il peut passer de chargé de suivi à chargé d'affaires puis à contremaître... Mais l'accompagnement et le contrôle du geste professionnel j'ai l'impression qu'on a du retard et c'est pour ça que le tutorat ça ne fonctionne pas, parce que ce n'est pas important. (...) Aujourd'hui on est convaincu que la planche c'est vachement important, que ça sert à évoluer. Ce ne sont pas les agents qui sont fautifs mais les managers, et puis c'est nos dirigeants. Moi je pensais que c'était cassé ça. C'est encore très fort. » (ibid..)

La critique porte principalement sur le choix d'une évaluation « scolaire » opposée à une évaluation professionnelle, contredisant toutes les évolutions qui ont été portées dans les entreprises depuis les années 80 pour passer de la logique de la qualification à la logique de la compétence. D'autre part, c'est l'ensemble d'un système qui est critiqué, puisqu'il arrangerait aussi les managers « fautifs » qui laissent perdurer ces pratiques. L'éloignement du terrain expliquerait aussi les difficultés de fonctionnement du tutorat. Dans le groupe, ce sont les jeunes du panel de l'année précédente qui pourtant tentent de défendre le système.

« (jeune du panel) : C'est le chef de quart qui dit : « ah bah tiens ça serait bien que tu passes ton (niveau de fonction) au-dessus ». Tu peux aller lui demander mais normalement c'est lui qui estime d'abord les compétences...

(membre du panel, ancien) : Alors quand il dit : ça serait bien que tu passes...ça veut dire que tu vas avoir un examen ?

- Voilà tout à fait.

- Donc ce n'est pas les compétences. C'est les connaissances.

- Le chef de quart estime quand même les compétences sur le terrain, mais c'est vrai qu'il faut quand même qu'il passe la planche. » (...)

(jeune) : Je sais qu'il y en a un qui a demandé à passer un (niveau de fonction), le chef de quart a fait un entretien avec lui, il a refusé de lui faire passer la planche. Il pensait qu'il n'était pas prêt.

(membre du panel, ancien) : Oui, au cas où il aurait réussi la planche il aurait été embêté ! Imagine que le mec il a 20/20 à la planche, et l'autre lui dit « non tu ne peux pas prendre ton (niveau de fonction) parce que t'es nul... » dans un système où la planche est reconnue... » (ibid.)

Dans ces moments du débat, le même fil est poursuivi, mais on voit apparaître la figure du chef de quart comme personnage central en tant que garant du métier – il autorise ou non en fonction des compétences qu'il constate sur le terrain. Cela montre aussi que l'accès à l'épreuve doit être contrôlé, qu'elle ne peut être prise isolément de la vie de l'équipe et de la connaissance qu'il se fait du jeune.

Il y a une opposition entre un nouveau modèle qui vise à rendre les acteurs indépendants les uns des autres en souhaitant une épreuve qui se suffise à elle-même, et pourrait évaluer les compétences en elles-mêmes, sans recours au jugement hiérarchique ; et le système traditionnel, qui fonctionne toujours, fait toute sa place à la relation, à la connaissance directe des personnes et à l'évaluation dans le travail. L'évaluation de la toise doit venir confirmer le jugement préalable du responsable hiérarchique, et offrir la possibilité au nouveau de se montrer à la hauteur pour qu'il puisse affirmer son ambition tout autant que donner des gages d'excellence devant ses pairs. Ce n'est pas un système complètement ouvert et transparent, il est régulé hiérarchiquement en amont, et il l'est aussi en aval puisque la toise est en effet suivie par la commission secondaire qui valide cette fois avec la hiérarchie et les syndicats l'obtention du poste et effectue un choix entre différents candidats qui peuvent tous avoir réussi la toise. Il y a une dimension de jeu, où les anciens essaient de « coincer » l'impétrant, de le « coller » en le soumettant à une batterie de questions où chacun établit sa réputation. Cette épreuve est donc plutôt une scène sociale qui se comprend de l'intérieur de la logique de la communauté de métier. Elle tient plus du rituel initiatique parce qu'elle possède une valeur symbolique de passage, et non une fonction de mesure simplement fonctionnelle. C'est cette logique qui échappe à la rationalisation organisationnelle et à son bon sens extérieur à la dimension anthropologique du travail.

Un investissement individualiste de la toise

La dimension de régulation est évoquée par Stéphane qui après avoir confirmé que c'est bien le chef de service qui décide de « faire toiser untel », montre que le contexte retourne un peu le système.

« (...) Comme il y en a beaucoup qui vont partir dans les années à venir, je pense qu'ils (les managers – DF) y ont déjà pensé à se dire : « On en prend, et on espère bien qu'on toise ! » De toute façon le Chef de Service nous dit quand il espère qu'on toise.

Christophe (Co-intervieweur) : Et toi, ils espèrent te faire passer chargé d'affaires ?

Stéphane : Ben, pour le moment non !

Christophe : Non, mais peut-être pas tout de suite ?

Stéphane : Dans quelques années, je pense que oui ! Je pense que, à la base, ça doit être un objectif à nous et pas à eux. C'est nous qui devons décider ce qu'on a envie de faire dans notre carrière quoi !

Mais en fait, comme je le dis, celui qui a envie de passer chargé d'affaires, il toise, il réussit, tant mieux s'il y arrive. Là, il y en a un, il a 24 ans, il vient de passer contremaître, il a toisé, personne ne lui donnait ses chances. Lui a dit : « Moi, je toise, on verra ! » Il a toisé, il a réussi, il a été pris. Moi, je pense que ça, c'est quelque chose de bien, parce que dans beaucoup d'entreprises, on va plutôt embaucher ou mettre quelqu'un en poste, en fonction du diplôme qu'il a. Tandis qu'à EDF non ! Même le gars qui a un

BAC Pro, et qui à la base est OP, même s'il n'a qu'un BAC Pro à la base, s'il a envie un jour de devenir Chargé d'Affaires, ça l'empêche pas, eh bien, il peut le faire. Il peut même passer avant un mec qui a un BTS ou un DUT ou peu importe. » (Stéphane, 2009)

Le flou relatif autour de qui décide de toiser ou de faire toiser montre un ajustement du dispositif au contexte de la rencontre entre les générations d'agents. Dans le modèle traditionnel, la décision revient au chef de service qui autorise ou non la toise, fort de son regard sur le travail du jeune embauché. Au contraire, la manière dont le « jeune technicien de 24 ans » choisit de passer révèle un nouveau rapport à la toise, puisque c'est lui qui en prend l'initiative. Le rapport s'est inversé parce que ce sont les managers qui sont en attente que les jeunes toisent, étant donné la tension sur les effectifs. La toise est ici légitimée par le nouvel embauché au nom de la spécificité historique d'EDF qui rend possible des progressions de carrière qu'on ne trouverait pas ailleurs et qui exprime une culture de promotion sociale⁴⁶¹. La toise est un outil de légitimation pour la génération nouvelle des techniciens.

« DF : Oui, et par rapport à ça justement, il y a des promotions à 24 ans, c'est rapide ! Les anciens, ils voient ça comment ?

Stéphane : Oui, comme dans toute entreprise, il y a forcément de la jalousie, il y a des gens qui sont un peu malveillants, qui vont dire : « Ah ! » Mais moi, je trouve que tant qu'on mérite quelque chose, ben tant mieux, si demain il y en a un, admettons, nous on est trois à être rentrés en même temps, ben s'il y en a un qui passe chargé d'affaires avant moi, ben tant mieux pour lui ». (entretien Stéphane, 2009)

Pour Stéphane, la toise apparaît donc comme une instance qui régule la compétition, elle autorise à trancher et à ce que chacun puisse reconnaître la différence qui est ainsi instaurée, sur un terrain qui peut susciter les jalousies, notamment parce que tout cela se traduit aussi en argent.

Un cadre protégé pour affirmer ses ambitions

La légitimité de la toise est aussi utilisée par les jeunes embauchés pour affirmer leur ambition dans un cadre admis par les anciens.

Christophe (co-intervieweur) : A priori, ça ne crée pas de tensions entre anciens et jeunes, dans le service ?

Stéphane : Non, c'est ça qui est bien, c'est que les anciens ne viennent pas nous dire... par exemple, nous on était embauchés techniciens, et donc il y en a qui étaient OP quoi, et donc on est plus haut qu'eux, et ils sont plus anciens, bon au fond d'eux ça doit un peu les gêner, ils savent faire plus de choses que nous, ils interviennent plus que nous ; mais c'est comme ça, quoi ! Mais vis-à-vis de nous,

⁴⁶¹ En fait, le dispositif de « promotion ouvrière » de l'entreprise nationale exemplaire porteuse d'un nouveau modèle de société rencontre l'émergence de besoins nouveaux, notamment en cadres intermédiaires au fur et à mesure du développement de l'entreprise et en l'absence d'effectifs externes compétents en nombre suffisant (Larroque, 1997, p.366 et suivantes).

ça ne se ressent pas, personne ne nous a jamais dit... personne ne nous a reproché qu'on gagnait plus qu'eux quoi !

DF : C'est-à-dire que ceux-la, ils n'ont pas toisé à certain moment ?

Stéphane : Oui, il y en a plein qui n'ont pas toisé ! Il y en a qui sont techniciens depuis trente, trente-cinq ans. Pas OP peut être pas parce que OP ce serait exagéré, mais techniciens ça fait quelques années, ils n'ont jamais eu envie de toiser, c'est pour ça, c'est vraiment au bon vouloir de chacun !

DF : Mais quand même, comment ils voient ces évolutions, l'arrivée des jeunes, c'est des changements rapides, par rapport à trente ans de carrière ?

Stéphane : Oui, mais si je prends le cas de Paul (pseudonyme DF) qui est monté très vite, qui est passé chargé d'affaires, il a toisé au mois de mars, et là il est passé depuis le mois de juillet, je crois, il est placé là-haut maintenant. Mais lui n'a pas changé quoi. Je pense que du moment que les gens ne changent pas... ceux qui évoluent de poste, et qui ne changent pas. Paul, il avait la bonne image en bas, si vous le connaissez, vous voyez comment il est ? C'est le mec cool, mais il n'a pas changé, il est toujours pareil, donc les gens sont pareils avec lui quoi ! Personne ne lui fait de remarques ou quoi parce qu'il a pris, parce qu'il a évolué. » (Stéphane, 2009)

La toise a donc également un effet régulateur sur les relations entre jeunes et anciens. Les différences qui sont introduites par ce biais ne font pas l'objet de remarques et d'amertume de la part des anciens du service. Il est vrai que l'entretien se situe au moment de la troisième vague d'embauches, et que la situation s'est stabilisée en partie, les évolutions ont été finalement acceptées par une certaine partie des anciens.

On comprend qu'il y a deux conditions dans cette acceptation. D'une part, un certain nombre d'anciens n'ont pas passé l'épreuve de métier. Ils se sont contentés de leur sort dans un contexte où les opportunités de progression se sont aussi raréfiées. Ils ont choisi de rester dans la communauté égalitaire de leur équipe. Les jeunes embauchés, au contraire, se trouvent dans un contexte décrit plus haut d'un moment où les opportunités sont nombreuses. Leur niveau initial leur donne aussi une plus grande aisance. D'autre part, dans l'exemple donné de la promotion éclair de Paul, qui le sépare de ceux d'en bas pour rejoindre « là-haut » le bureau des chargés d'affaires, il ne modifie pas son attitude, ne profite pas de l'accroissement de son capital symbolique (et financier) pour instaurer une asymétrie dans la relation avec les anciens qu'il a dépassés. Il reste « cool » même s'il a « pris », et on peut noter la force qui se dégage de l'utilisation du verbe sans complément d'objet, qui insiste sur l'acte même comme une affirmation de pouvoir. C'est sûr de sa force et de l'autorité que la toise lui confère qu'il peut avoir l'élégance de ne pas « marcher sur la tête » des anciens. Ainsi la toise conserve-t-elle un rôle central de régulation des différences instaurées par les promotions dans un contexte où d'une certaine manière, les jeunes techniciens prennent néanmoins la main. Ils entrent

dans la tradition et en même temps accomplissent par cette voie consacrée leur « destin de génération » tel qu'il est construit par l'organisation.

Implication du corps subjectif et sa place dans la transmission

La transmission se joue comme nous l'avons vu dans l'intégration au corps subjectif collectif, par le partage d'un intérêt de connaissance qui fait que l'on s'intéresse au terrain, et que l'on veut voir l'intérieur de la centrale et de ses organes. C'est effectivement le point de rencontre véritable de la transmission, mais aussi de la transformation du jeune embauché en membre à part entière de la communauté conjonctive.

« DF : Et je reviens avec l'aspect « bleu de travail », et au tout début, sur le fait d'être une femme dans un milieu très masculin ?

Isabelle : Oui ; ça a ses avantages aussi ! Ça a ses avantages et ses inconvénients. Ce sont des inconvénients parce qu'au départ : « Ah ! C'est une fille, bon, elle va pas pouvoir aller sur le terrain, elle ne va pas vouloir se salir, attention à ses petites mains, et son petit brushing ! » Enfin bon, j'ai entendu des choses comme ça. Et puis après quand je commence à mettre le bleu, et que pendant les arrêts on n'hésite pas à rentrer dans la chaudière, ou dans les broyeurs, ils se disent : « C'est cool ! ». Du coup, c'est bien parce qu'on montre aussi un intérêt pour leur travail, l'intérêt pour le matériel et pour le travail quotidien, enfin le travail, enfin eux ce qu'ils ont fait pendant vingt ans, le travail dans le matériel, le fait qu'on n'hésite pas à aller voir ce qui s'y passe, ça prouve un intérêt, une proximité en fait, avec les gens. (...)

Isabelle : Et puis après, quand les gens vous voient dans la centrale en bleu avec votre casque, ou alors en combinaison parce que vous allez rentrer dans le broyeur : « Ah ! au moins c'est bien, elle s'intéresse, même si c'est une fille, elle s'intéresse ! » (entretien Isabelle, 2009).

L'étonnement exprimé par rapport au fait qu'une femme, cadre et ingénieure, mette son « bleu » et s'immerge comme eux dans l'installation, permet d'explicitier ce qui fait au fond l'accord entre jeunes et anciens dans le travail de la centrale, et ce qui est attendu du nouvel arrivant, considéré sans doute comme une implication normale. Mettre le bleu s'est accepter non seulement un identité commune, revêtir un peau spécifique et franchir les barrières de ce qui sépare le « commun des mortels » des agents de la centrale. « Ne pas hésiter » à rentrer dans la chaudière ou le broyeur, c'est accepter une implication qui propulse dans la communauté conjonctive en tant que communauté « pathétique », éprouvé qui est une communication immédiate entre des expériences qui singularisent ceux qui s'y engagent. Ce n'est pas une expérience immédiate, l'intérêt pour le travail « qu'ils ont fait pendant vingt ans » intègre la dimension de la durée, de la mémoire inscrite dans les corps individuels et fait participer à l'histoire déposée dans le corps subjectif collectif. Se placer dans ce champ d'expérience

revient à s'ouvrir à la transmission d'une expérience autant que de savoirs techniques. Être contenu dans les machines revient à être contenu par le corps subjectif collectif, et autorise soi-même à devenir un réceptacle contenant de l'expérience.

DF : Et donc, il y a un rapport aussi, c'est dangereux tout ça, il y a un sentiment de risque physique ?

Isabelle : Ouais, enfin je pense qu'il y a des gens qui n'aimeraient pas ça, parce qu'on peut passer par des endroits, notamment pour rentrer dans la chaudière, on doit passer par des sas en dessous, donc c'est un petit tunnel, dans lequel on doit ramper. C'est clair que ça peut ne pas plaire à tout le monde. Le risque bon, il est là, parce qu'il y a des équipements sous pression, ce sont quand même de gros matériels, parce que si on doit escalader etc. forcément c'est plus risqué que si on reste derrière son ordinateur toute la journée, mais au final, c'est particulier, tout le monde n'aimerait pas ça. Je sais que quand j'en parle autour de moi, notamment à mes copines, mais : « Qu'est-ce que tu fais comme travail ? ». Quand je leur ai dit que j'avais fait un tour de bulldozer sur le tas de charbon, enfin elles se disent : « Mais t'es complètement folle, qu'est-ce que tu fais ? ».

On retrouve la centralité de l'exposition au danger, qui fait sentir le corps comme vivant, mais on accède aussi à ce qui sépare la communauté conjonctive de ceux qui n'en sont pas, vis-à-vis desquels on apparaît comme « fou ». Le bulldozer qui tasse le tas de charbon prend aussi une dimension spécifique de différenciation. C'est un travail simple en apparence, mais qui vaut parce qu'il se situe aussi du côté du terrain et d'une participation à une communauté conjonctive. Si « tout le monde n'aime pas ça », c'est qu'on peut affirmer une singularité, une certaine fierté d'en être capable.

Mais cette expérience n'est effectivement pas toujours la plus gratifiante, le travail peut être pénible. C'est la différence qui reste entre l'ingénieure qui visite les installations et ceux qui y travaillent directement, y exercent leur activité, elle dessine alors un autre rapport entre jeune et ancien.

« DF : Et quel était le problème ?

Raphaël : Ben, disons qu'on était dans une nacelle un peu instable à 60 mètres de hauteur en train de casser du béton, plein de suie autour de nous, dans la chaleur et l'obscurité. Et puis au niveau sécurité bon, et lui avait une cinquantaine d'années, il l'avait déjà fait. C'était un travail qui ne lui disait pas trop quand même !

DF : Oui, il y a quand même des hiérarchies, des choses plus sympas à faire que d'autres, et les boulots les plus contraignants ?

Raphaël : Oui, il y a des choses euh, moi, le plus contraignant que j'ai fait, vraiment le plus galère, c'était dans le dépoussiéreur, où on a 1.20 mètre de hauteur, on est dans le noir total, et il fallait tronçonner des plaques métalliques qui servent à emprisonner cette suie pour éviter qu'elle s'échappe dans l'atmosphère. Donc ces fameuses plaques, il fallait les changer et donc les tronçonner, mais bon ces plaques font bien 30 mètres de haut, et si on a le malheur de faire ne serait-ce qu'une pichenette

dessus, et bien vous avez 10 kg de suie qui vous tombe sur la tête. Donc ça, rester une journée là-dedans, mais pas en continu, mais une journée de travail, au bout d'un moment, c'est lourd ! Vous mangez plein de suie malgré les protections, vous êtes dans le noir, vous êtes accroupi, vous ne voyez rien, le bruit, une impression d'étouffer, il ne faut pas être claustro. enfin moi, ça allait encore, parce que je suis jeune mais les plus anciens, ils en ont leur claque quoi ! » (entretien Raphaël, 2009)

On touche alors plutôt la dimension de l'effort, la résistance du milieu et des matériaux, l'ingratitude de la tâche, où le corps est contraint. L'insistance notamment sur le côté obscur, le « noir » de la suie et de l'absence de lumière, marque cette fois l'épreuve dont on peine à discerner le caractère positif. Et pourtant, c'est bien cela aussi qui fait l'expérience commune, et qui fait peut-être comprendre un peu mieux le sentiment positif que les anciens éprouvent à voir une cadre s'intéresser à leur travail. Ici la prise de relais prend aussi son sens cette fois d'une libération des travaux pénibles qu'on a exécuté « pendant vingt ans » ou plus. La dimension « pathétique », au sens de la souffrance subie, est ici justifiée. Ce qui « se passe », c'est aussi le sale boulot.

Chapitre 7 : La transmission comme enjeu de pouvoir

1. Introduction : la scène de la transmission et les rapports de pouvoir

La complexité de la scène de la transmission a pu être éclairée au niveau de l'instauration du rapport du jeune embauché à la centrale et à la communauté de travail. Cette scène appelle la mobilisation psychique des sujets comme une « structure de sollicitation » pour les investissements subjectifs dont nous avons tracé les modalités.

Nous avons jusqu'ici surtout vu à l'œuvre la manière dont les sujets directement impliqués dans la transmission en tant que détenteurs ou destinataires des connaissances, se débattaient avec une situation dont ils ne choisissaient pas véritablement les conditions. Pour autant, la complexité de l'environnement du passage de relais autorise l'expression de postures singulières dans la manière d'appréhender les rapports sociaux au sein de l'organisation et de faire des choix dans la manière de s'engager dans la relation, du côté des jeunes comme du côté des anciens, en vue de la transmission. Même dans cet environnement contraint, il existe des marges d'expression de conduites différenciées quel qu'en soit le degré de maîtrise rationnelle et d'explicitation.

Mais la scène de la transmission est aussi sollicitante subjectivement en tant que scène de pouvoir et de stratégie pour l'encadrement, en particulier pour la direction de la Division. Parce qu'il revient à l'encadrement d'assurer la définition du prescrit de l'organisation et d'incarner le cadre institutionnel, il joue un rôle particulier dans la manière dont se construit la scène de la transmission. Le fait qu'en français le terme de « cadre » désigne à la fois une catégorie de salariés et une notion plus abstraite nommant ce qui relie les personnels entre eux dans l'action, est, de ce point de vue significative. L'encadrement est donc porteur des cadres politiques et institutionnels qui définissent les rapports à l'intérieur de l'organisation, à ses différents niveaux, en fonction des groupes socio-professionnels, des agents de différents statuts, etc. Ce sont bien des cadres sociaux et psychiques de la connaissance au sens où je l'ai défini, parce qu'ils définissent ce à partir de quoi les agents - jeunes et anciens - vont construire le sens de leur place et de leur action au sein de l'organisation. La manière dont ces cadres - directeurs investissent l'organisation est un déterminant avec lequel les personnes qui se situent sous leur autorité hiérarchique doivent composer. La place qu'ils occupent en tant que membres de l'encadrement imprime un sens qui surdétermine la scène de la transmission telle que décrite jusqu'ici. Or l'investissement des cadres n'est pas plus univoque que celui des agents de terrain. Comme toute organisation, la Division du thermique est un lieu de pouvoir où des conceptions s'affrontent pour

définir le réel et agir sur lui. Il y a des lectures divergentes de l'organisation et de son devenir, des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs et mobiliser les ressources humaines et matérielles, mais aussi des vues différentes de ce qui doit fonder les rapports au sein de l'institution. Il faut rappeler que le changement de statut juridique d'établissement industriel public à société anonyme cotée en bourse devant rendre des comptes à des actionnaires (dont l'Etat reste le principal) constitue un changement institutionnel majeur auquel s'ajoutent d'autres facteurs, comme la pression des réglementations environnementales de limitation de ses émissions polluantes qui ne font plus de la production d'énergie électrique un objet perçu uniquement positivement. Contrairement à d'autres contextes organisationnels où la Direction met en œuvre un changement, la nécessité de recruter, d'intégrer et de transmettre lui est imposée par la conjonction entre le projet industriel et la situation démographique.

La scène de la transmission se présente donc dans une conjoncture qui mobilise les conceptions et visions différentes de l'organisation et de son devenir qu'il faut mettre en évidence pour ajouter à la compréhension des processus de la transmission. Les dirigeants sont, comme les autres acteurs, impliqués subjectivement sur la scène de la transmission, et sont comme eux affectés par ses enjeux. Mais ils ne sont pas les seuls à utiliser leur pouvoir dans la scène de la transmission. C'est aussi le cas d'un certain nombre d'anciens qui refusent de s'engager dans la transmission vers les nouveaux. Ces « refusants » sont aussi ceux que nous ne rencontrerons pas directement dans le dispositif. Ils représentent une sorte de groupe fantôme, présent dans l'ombre, révoqués sitôt qu'évoqués, parce que pris en « défaut de transmission », qui sont accusés de trahison vis-à-vis de l'entreprise par l'encadrement. En écoutant les jeunes embauchés, on peut entendre qu'ils sont surtout porteurs du négatif de l'histoire récente de l'entreprise, exprimant le coût subjectif et institutionnel du revirement que constitue la relance du thermique et la transformation de l'entreprise.

Avant de présenter ces positions et conceptions de la transmission au niveau de la direction, je présente des situations montrant ce que la transmission mobilise à travers des initiatives prises à différents niveaux. La première situation est celle qui se cristallise autour du recrutement d'une jeune femme dans une équipe de conduite, puis celle d'un dispositif d'intégration par le regroupement des nouveaux entre eux mené sur un autre site. Je présenterai ensuite les positions types au niveau de la direction, et celle qui est contenue implicitement dans le dispositif même des Rencontres.

2. Une fille à la conduite ou le testament du chef d'équipe

Nous avons déjà croisé plusieurs fois le parcours d'Estelle dans son intégration. J'ai mentionné que son arrivée en tant que « seule fille à la conduite » dans une centrale suscitait une réaction très fortement

clivée qui provoquait un dérangement dans le rapport à la centrale comme activité « virile » et montrait les cadres socio-psychiques de connaissance qui structurent ce rapport pour les agents de conduite. Je voudrais revenir ici sur le contexte de son embauche et le rôle qu'y joue son chef d'équipe en reprenant ce qu'en dit la principale intéressée, mais aussi ce qui se confirme dans des échanges le jour même avec la responsable de la communication qui m'accueille à la centrale. Il ne s'agit pas ici de rentrer dans une compréhension de ce qui se joue du point de vue du chef d'équipe mais de constater comment est perçu ce qu'il engage dans ce choix. Dans l'entretien, c'est d'abord une forme d'accueil unanime qui est présenté, il s'agit ici aussi de faire bonne figure,...

« Estelle : l'accueil à la centrale s'est bien passé, parce qu'ils étaient assez enthousiastes d'avoir une fille à la centrale parce que apparemment c'est une première à B. et puis dans pas mal de centrales en France aussi à ce qu'on m'a dit. Donc j'ai vu deux chefs d'équipe et le DRH je crois et puis l'assistante de direction et puis ils étaient vraiment très enthousiastes, apparemment c'est moi qui convenait le mieux pour les entretiens, ils ont dit super ! on va partir comme ça » (entretien Estelle, 2008)

L'enthousiasme domine et la fierté qu'elle peut tirer de ce qu'on lui présente comme une première. Mais c'est après avoir parlé des difficultés rencontrées sur le terrain et le contraste entre l'équipe où elle s'intègre et les autres, beaucoup plus défiants, qu'elle revient sur les circonstances de son embauche dont elle semble connaître les détails.

« DF : Comment s'est fait le choix, parce que tu as vu deux chefs d'équipes ?

Estelle : Oui, apparemment il manquait des gens dans ces deux équipes-là donc je convenais à mon chef d'équipe mais pas au deuxième, il avait plus de réticences et puis finalement mon chef d'équipe a insisté et c'est moi qu'ils ont choisi, mais c'est par insistance de ce chef d'équipe là que j'ai pu intégrer la centrale sinon, s'il avait pas insisté, ils auraient pris quelqu'un d'autre.

DF : D'accord sachant que tu as vu le DRH... eux ils étaient « partants » comme tu disais ? mais la décision dépendait quand même du chef d'équipe.

Estelle : La décision dépendait du chef d'équipe, ils étaient partant mais c'était moyen quoi, ils savaient pas trop si c'était une bonne idée ou pas, mais comme la décision revenait au chef d'équipe, c'est lui qui a insisté et c'est comme ça que la décision a été prise ». (Ibid.)

En fait, le désaccord sur la possibilité pour « une fille » de travailler à la conduite est présent dès l'entretien d'embauche. L'unanimité se fissure, l'enthousiasme n'est pas partagé entre les deux représentants du métier qui s'opposent, cela reste en fait « moyen » pour les ressources humaines qui se rangent à l'avis du chef d'équipe concerné et à qui revient la décision. Ce qui domine, c'est l'insistance du chef d'équipe, qui a au préalable demandé à son équipe leur avis sous la forme particulière de l'existence ou non d'objection à l'arrivée d'une « fille » dans l'équipe. On mesure aussi à quel point cette circonstance peut peser sur sa présence et son intégration. L'anecdote est racontée de

telle manière qu'elle lui doit à lui seul son embauche et qu'elle se trouve en situation de dette personnelle, alors qu'aucun autre jeune embauché ne fait état d'une telle personnalisation de son recrutement, qui apparaît toujours comme une décision collective. La question des raisons de cette insistance se pose donc autant que le fait qu'elle soit connue de la personne qui en a bénéficié. L'entretien se poursuit ainsi.

« DF : Et tu sais ce qui a motivé dans un sens ou dans l'autre... »

Estelle : C'est un peu un challenge pour lui, je pense... il est en train de relever un challenge, de pouvoir intégrer une fille dans une équipe de la conduite,... pour lui c'est jouer gros donc...

DF : ... (étonnement)

Estelle : Oui il le dit comme ça, pour lui il joue la fin de sa carrière... Il a eu pas mal de reproches de ses collègues chef de quart, donc il a décidé de m'imposer et il a dit : « ça marchera »... et il le voit comme ça lui...

DF : Il joue la fin de sa carrière ?

Estelle : Il est bientôt à la retraite donc il aimerait terminer vraiment sur une bonne note et pas sur un échec que je parte parce que je me sens mal, ou parce que ça se passe mal, donc il aimerait vraiment que ça se termine bien...

DF : Ah oui, l'échec n'est pas envisagé comme... l'échec serait plutôt que l'équipe ne t'accepte pas ?

Estelle : Du moins l'exploitation en général ne m'accepte pas, mon équipe y'a aucun souci, ça y est je suis intégrée, mais l'exploitation et la conduite en général quoi... C'est plutôt là qu'il essaye d'imposer son avis » (Ibid.).

L'insistance tourne cette fois au passage en force, qui donne le sentiment à la fois de l'intensité des enjeux que cette décision comporte et sur une forme de différend avec ses collègues contre lesquels il veut avoir raison. C'est un défi personnel posé par un chef d'équipe en fin de carrière à ses collègues. A ce titre, Estelle est mise au centre d'un débat professionnel sur la féminisation des équipes.

L'échange que je rapporte dans mon journal de bord avec la responsable de la communication et Yann avec qui je déjeune confirme l'intensité du moment.

« Elle parle d'un « challenge » pour son chef qui se soucie d'elle et de son sort, qui veut montrer qu'une femme peut réussir à la conduite, contre les avis d'autres, et les réticences de la direction. C'est son affaire visiblement et il a à cœur que ça marche. On parle des équipes de conduite. La sienne, décriée par les autres équipes, serait en fait la plus sympathique. XX parle de l'accueil qu'elle (Estelle) y avait reçu contre toute attente, ils avaient même acheté une tarte au fromage blanc ! » (journal DF)

Le recrutement d'Estelle est une pièce de plus dans le débat, une surenchère dans une rivalité déjà installée, qui déstabilise comme nous l'avons vu l'identité du métier de conduite. C'est pour cela qu'il

en fait sa signature de départ, il interpelle par là ses collègues-rivaux dans leur capacité à changer, à sortir de leurs cadres, à remettre en question les fondements culturels historiques du métier.

Cette situation a suscité néanmoins rapidement pour moi, au cours de l'entretien, un malaise par rapport à l'absence complète de considération pour la place de la jeune fille elle-même dans le défi qu'il se lance à lui-même sans doute, mais principalement à ses collègues. Le sort d'Estelle n'est envisagé que dans sa perspective pour qu'il finisse, lui, sur une « bonne note ». Les attentions particulières liées à son intégration, l'unanimité, le partage de la nourriture comme la générosité du partage des connaissances qui s'ensuivent, ne peuvent cacher que l'enjeu qui est célébré dépasse largement la personne accueillie, et instrumentalise la nouvelle embauchée.

Du côté du chef d'équipe, la proximité du départ à la retraite est considérée comme le facteur explicatif de son attitude par Estelle quand elle dit qu'il « joue gros », comme si le sens de sa carrière pouvait soit y gagner soit y perdre en signification. C'est son legs, son testament, sa dernière volonté qui illustre bien à la fois le côté ultime et le côté pressant, tyrannique de son attitude. C'est ce qui semble l'emporter vis-à-vis de ses collègues chef de quart. La scène de la transmission mobilise chez le sujet cette dimension existentielle de la question de ce qu'on laisse de soi, ce qu'on léguera au monde que l'on va quitter. Le départ à la retraite est ici une métaphorisation du passage de la mort, elle guide le vécu qui s'y déploie, éclaire ce qui « s'y joue » subjectivement et en explique la force. Il s'agit rien moins inconsciemment que de faire face à sa propre « mort sociale ». Là où il s'efforce de transmettre la vie, sous les traits d'une jeune fille, il lui donne implicitement le statut d'un objet de perspective qui cache l'épreuve de la fin quand, un pied dans l'autre monde, il délivre son message. En ce sens, la jeune embauchée ici « hérite de l'héritage » et l'incarne malgré elle. En est-elle pour autant prisonnière? On pourrait prendre cette situation comme l'exemple d'une imposition de sens, voire de domination masculine paradoxale, mais néanmoins sensible dans la manière même dont il fait de la jeune femme l'instrument de sa visée, fut-elle sous-tendue par la volonté de promouvoir la féminisation.

Je suis frappé, à la relecture, par le fait qu'elle semble faire la part des choses, ne s'identifie pas du tout à ce défi qui lui reste extérieur, mais saisit l'occasion (ou l'opportunité) qui lui a été donnée d'intégrer un univers de travail qui lui plaît. Dans la modalité de son expression elle ne semble pas particulièrement écrasée par l'enjeu dont elle est l'objet. Elle décrit par contre sans détour les rebuffades qu'elle subit de la part des autres équipes en tant que femme, et c'est à cet endroit qu'elle s'investit, s'inscrivant dans l'objectif de la féminisation avec une intensité qui me surprend.

DF : Est-ce que tu penses qu'il y aura d'autres filles qui vont intégrer la conduite ?

Estelle : (vivement) ah ben j'espère oui ! j'aimerais bien que ça se féminise un peu, parce que c'est pas interdit aux filles, c'est pas une difficulté monstrueuse, j'ai appris la même chose que mes collègues à

l'école, maintenant je pense que tous les rondiers et chefs de bloc ont été formés sur le tas, c'est comme ça qu'on apprend, ils ont tous eu des tuteurs, donc il n'y a pas de raison qu'une autre fille soit pas capable de faire la même chose, j'aimerais vraiment que ça se féminise et que ça devienne pas...

DF : Est-ce que c'est un enjeu pour la centrale ?

Estelle : J'en ai pas trop entendu parler, je sais pas si je suis un peu surveillée du coin de l'œil pour voir comment ça se passe, mais je pense quand même hein... ils doivent regarder si ça se passe bien, et après pouvoir dire aux autres centrales, vous voyez, on a intégré une fille ça se passe bien, elle travaille au bloc c'est un peu une fierté je pense ; mais je pense oui que même à la direction ils doivent regarder un peu, s'interroger...

DF : Il faudra voir si cette année il y a d'autres filles en conduite, l'année dernière il y en avait.

Estelle : Ah oui ? elle sentaient aussi cette impression d'être un peu une bête curieuse qui débarque ? »

Sa reprise de la question de la féminisation permet à mon sens d'approcher la forme des processus de transmission. L'impression est ici qu'il y a bien une continuité de l'un à l'autre, au sens où la transmission se jouerait autour d'un même contenu, d'une même « cause sociale » reconnue et identifiée - la féminisation. Il s'agirait d'affirmer l'égalité d'accès aux métiers techniques, et des capacités égales. C'est la perspective que soutient explicitement Estelle. En même temps, ce qui nous est donné à entendre de la position du chef d'équipe ne relève pas principalement de cela, cette cause semble disparaître sous l'utilisation circonstanciée qu'il en fait pour servir ses propres fins dans le contexte particulier de la rivalité entre les équipes et de ses propres idéaux de travail. Il lègue plutôt une rupture, une sorte d'injonction radicale au changement à ses collègues et aux « anciens », comme s'il cherchait à toucher une identité.

Ce qui a été exploré plus haut sur la signification de la féminisation laisse penser qu'il ne pouvait pas y avoir de symbole plus grand de la rupture. La compréhension plus avancée du mouvement subjectif qui préside à cette prise de position aurait nécessité un entretien avec le chef d'équipe, et aurait permis de donner un statut plus clair au choix de cette rupture-là plutôt qu'une autre. La référence à la dimension psychique dans cette analyse permet de mettre au jour l'enjeu sous-jacent à la différence des positionnements autour d'un même objet social au-delà de l'affirmation de valeurs ou de référence éthico-politique à la question de l'égalité homme-femme au travail. Le recrutement de la jeune femme est déterminé par l'inconnu de la mort pour le chef de service ; la réaction des autres équipes à son arrivée par contre mobilise l'inconnu de la différence des sexes et les cadres psychiques qui organisent le rapport à la centrale et à soi-même.

Si je reviens à ma surprise de son discours « féministe », c'est que ses positions préalables marquent plutôt le désir d'intégrer le collectif de travail et d'imposer que la différence des sexes n'est pas ici une catégorie pertinente. La connaissance peut être soutenue par un rapport différent à la centrale, qui

peut être aussi investie par un autre genre, comme par une autre génération. Son défi est de montrer qu'elle peut s'inscrire dans ce collectif au-delà de la différence de genre. Il ouvre un mouvement qui lui permettra de consolider sa place à elle et échapper au statut de « bête curieuse ». Elle se vit comme une pionnière et anticipe sur la possibilité d'un groupe féminisé. Ce groupe espéré dit par contre bien plus qu'elle ne le laisse paraître dans le reste de l'entretien l'épreuve qu'elle traverse en subissant des remarques de la part des autres équipes qui se constituent en groupe organisé par la virilité. Cette épreuve est sans doute aussi ce qui la maintient hors d'un sentiment de dette marqué envers celui qui l'a recrutée. Elle peut faire la part de l'héritage, en lui donnant un autre statut à sa mesure, et se doter d'un cadre d'interprétation qui lui permet de donner du sens à la situation au-delà de celui que le chef d'équipe lui donne.

J'ai présenté ici un exemple de ce que pouvait appeler la scène de la transmission, qui se traduit dans une prise de position individuelle remarquable dans sa posture interventionniste et décalée. Elle indique la manière dont cette scène de la transmission provoque, comme instrumentalisation du côté du chef d'équipe, et de ce qui relève de la réplique du sujet du côté d'Estelle. On ne peut réduire l'initiative du chef d'équipe à une dimension purement individuelle. En effet, elle est déjà collective parce qu'un acteur s'y adresse à la communauté de travail à laquelle il appartient et qu'il va quitter. Ce phénomène n'est pas isolé, d'autres tentatives d'utilisation et d'instrumentalisation se sont manifestées au cours de l'intervention, et c'est ce qu'il s'agit d'examiner maintenant.

3. L'esprit « promo » : les jeunes sous influence

C'est lors de l'un des mes premiers déplacements pour aller interviewer des jeunes embauchés que je suis confronté à une situation qui m'interpelle rapidement et constitue pour moi une des clés de la compréhension des enjeux de la transmission dans la Division. Contrairement à d'autres centrales, celle-ci s'est organisée pour recevoir la quinzaine de jeunes et nouveaux et les intégrer en les rassemblant sur une durée de quinze jours préalablement à leur répartition dans leurs services d'affectation respectifs. La démarche est rendue possible par le nombre d'arrivées simultanées dans cette centrale (quatre tranches en service). Elle est originale parce qu'elle réunit des arrivants de différents métiers et introduit donc une étape intermédiaire transversale là où généralement chacun est pris en charge directement par son service. La signification de cette démarche m'est donnée directement par le chef de service de la conduite que je rencontre avant mes entretiens avec trois jeunes de son service et lors du déjeuner où le cadre qui anime la formation se joint à nous. Je rencontre aussi en fin de journée la personne, cadre dans le service de la maintenance, qui est à

l'initiative de la démarche. Il a pu en voir les effets positifs dans le nucléaire. Ces échanges me permettent de constater une grande homogénéité dans le discours sur le sens qui est donné à la démarche par l'encadrement de la centrale.

Elle m'est aussi rapportée par un des jeunes qui se montre particulièrement volubile dans l'entretien au contraire de ses deux autres collègues beaucoup plus sur la réserve. Mon attention est attirée par les effets de cette démarche sur ce jeune, et la manière dont elle le met en tension entre l'appartenance au groupe formé par le projet d'intégration transverse proposé par la direction, et l'appartenance à l'équipe de conduite où il est appelé à travailler. Il s'agit de lire une configuration sociale à travers ce qu'elle provoque chez un individu, et par là de comprendre comment la scène de la transmission est investie plus largement et officiellement par l'encadrement d'une centrale.

L'intention et la vision de l'intégration portée par les cadres

Le dispositif est justifié de plusieurs manières. Il s'agit d'assurer une adaptation au contexte et une meilleure intégration sur le plan technique et pédagogique. Les informations délivrées dans cette formation permettent de gagner du temps, de mettre les nouveaux arrivants dans de bonnes conditions, de montrer qu'on les accueille. Il s'agit de débarrasser les tuteurs d'un certain nombre de démarches de présentation technique et administrative d'ensemble. Les nouveaux sont « déjà informés » quand ils arrivent dans leurs services et « ça fait gagner 6 mois » au nouveau et au manager. Cela permet de se concentrer tout de suite sur le cœur de métier. Au-delà de la formation initiale de quinze jours, la prise de poste effective est différée le temps de la formation au métier, cela permet aussi de libérer un « compagnon » qui forme au métier au sien de l'équipe ou du service. Ils ont une feuille de route, avec leurs temps de formations, des rencontres. Mais il s'agit aussi de leur « expliquer ce qu'on attend d'eux ». Il s'agit aussi de créer un « esprit promo », qui soude le groupe des arrivants et permet de donner une dimension ludique et chaleureuse à l'intégration.

L'intention se précise avec la description du contexte qui précédait ce dispositif. Jusqu'ici, l'intégration était laissée aux services, dans un schéma traditionnel de compagnonnage. Deux aspects sont évoqués qui ont trait à la culture des équipes. Les membres des services sont décrits comme peu mobiles, ce sont des équipes stables sur le long terme à qui il manque de ce fait de l'extériorité sur les pratiques, renforcée par une culture orale qui tend à reproduire le même, et donc parfois aussi les mêmes erreurs, ou des manières de faire qui ne sont pas assez efficaces. Il est question d'erreurs d'embauche parce que les arrivants n'ont pas été assez accompagnés, il y a eu du « déchet » selon l'expression qui semble circuler parmi les cadres. On comprend cependant qu'il ne s'agit pas seulement des aspects techniques. Technique et culturel sont indissociablement mélangés. « C'était : ça se démerde ! », le management du service « s'en lavait les mains ». L'accueil et l'intégration voire la formation était de

fait laissée aux syndicats. Dans ce schéma, le savoir est utilisé comme pouvoir dans l'organisation. C'est cette dimension qui marque principalement le cadre qui s'est engagé dans l'animation de la formation d'accueil. Il évoque une situation en particulier où un agent de conduite avait refusé de lui donner une information en le renvoyant au fait qu'en tant que cadre, il était censé connaître... attitude qu'on a vu reproduite vis-à-vis de certains jeunes cadres récemment embauchés, comme nous l'avons vu plus haut.

Ainsi le message véhiculé est que sur le plan technique être ancien n'est pas toujours un gage de pratique pertinente et de performance, et d'autre part, que les anciens agents sont perçus comme porteurs d'une culture du rapport hiérarchique qui pose problème. Il y a un glissement entre le fait de gagner du temps en leur fournissant des informations qu'on n'aura pas à leur donner sur le terrain, et le fait de ne pas exposer les jeunes à des pratiques réputées sclérosées, puis de les soustraire à l'influence culturelle imprégnée d'une posture d'opposition appuyée sur l'antagonisme traditionnel entre direction et syndicats. Un manager mentionne aussi l'occasion que présente le départ à la retraite de certaines figures syndicales pour « prendre la main » pour éviter une « dissolution dans la masse », il faut que les jeunes puissent garder le plus possible « un œil neuf », ce qui inclut là encore aussi bien la dimension technique que hiérarchique et culturelle. Le dispositif de formation prend alors une toute autre signification. Les quinze jours de formation hors des équipes représentent un moment où l'encadrement met tout en œuvre pour créer une alliance avec les nouveaux qui devra résister à la plongée dans les équipes. Je mesure en écoutant mes interlocuteurs la violence et l'usure de la bataille engagée au quotidien dans des rapports conflictuels de ce qui ressemble à une guerre de positions latente ou explicite. Je ressens cette fatigue et le souhait d'arriver sur d'autres rapports moins chargés, en particulier chez le plus jeune de ces cadres qui doit avoir entre 35 et 40 ans, qui appartient à la « génération intermédiaire ». Il ne se reconnaît visiblement pas dans cette lutte de fond historique. Ce dispositif qu'on peut reconnaître comme une innovation organisationnelle par rapport à ce qui se faisait précédemment prend donc d'après ce qu'en disent ses instigateurs eux-mêmes une dimension d'intervention où la formation est utilisée d'une part pour contrôler la transmission et en faire une transmission sélective, d'autre part pour créer une alliance stratégique avec ces nouveaux acteurs de terrain. Mais qu'en est-il alors pour ces jeunes ?

Un jeune embauché sous tension

Comme indiqué, je m'appuie sur un entretien avec un jeune qui se saisit, sans doute en partie malgré lui, de l'occasion de l'entretien pour faire savoir la manière dont il vit les choses. Il se trouve qu'il s'agit du premier entretien que j'ai réalisé avec un jeune embauché et qu'il m'a d'emblée plongé au cœur de la problématique de la transmission dans l'organisation. De ce fait, c'est seulement à la relecture dans

le cadre de la démarche de recherche que je saisis ce que m'adresse ce jeune embauché et que je peux décrire la dynamique de l'entretien. Cette tension s'impose de plus en plus dans l'entretien. Elle conduit même le jeune embauché, Benjamin, à me confier la mission de remonter le message de sa difficulté auprès de la Direction centrale que je représente pour lui.

Après un premier moment de présentation, relativement long par rapport à d'autres entretiens, où Benjamin décrit ses différents stages, notamment dans une centrale nucléaire, il présente la manière dont il a été accueilli.

« Benjamin : C'est vrai que ici pour l'instant on n'a pas encore trop trop été en contact du métier, et des collègues, puisqu'on les a encore jamais vu pour parler clairement. Parce que pour l'instant, depuis qu'on est là on est en formation... on est en entretien, on rencontre le personnel, du moins le personnel, je parle des ressources humaines, les directeurs, les grands chefs de section différentes que ce soit chimie, exploitation, maintenance, donc on n'a pas... personnellement, à part ceux qui ont pris leur quart depuis le weekend dernier, pas encore pris leur quart. On commence le quart que vendredi donc nos collègues on les verra que vendredi : le réel métier de terrain, la ronde etc., on verra que vendredi donc parler du métier réel en question, à part les connaissances que j'ai extérieures je pourrais pas en parler » (Benjamin, 2007)

Dès cette première incursion sur sa situation actuelle, l'essentiel de la tension est posé : il n'a « encore jamais vu » l'équipe dans laquelle il devra travailler et s'intégrer pour de vrai serait-on tenté d'ajouter. Le rapport au réel, c'est bien l'équipe qui le détient et c'est auprès d'elle qu'il sait que son apprentissage du métier se jouera. Il est donc dans l'attente, comme le montre l'insistance des formules négatives, « on n'a pas... », « on ne commence que vendredi »... Tout exprime le sentiment d'un manque qu'il est difficile d'exprimer depuis le statut qu'il occupe. Celui qui est autorisé à parler poursuit-il, c'est « celui qui a 20 ans de boîte ». L'expérience et la pratique sont donc bien les éléments de la véritable reconnaissance, il rejoint donc là l'avis des « anciens » qu'il n'a pas encore vus.

Un groupe « promo » anti-scolaire et captivant

Mais en évoquant la formation de quinze jours qu'il est en train de terminer, il montre qu'il n'a pas été insensible à cette expérience de groupe.

« Benjamin : Donc ça a commencé un lundi, c'était une journée d'accueil, c'était : petit déjeuner etc. rencontre d'EV. Donc ça c'était le lundi. Le mardi matin ben moi j'arrivais dans la région etc. avec mon camion etc. mes meubles, donc apparemment le mardi matin c'était pareil : rencontre, y'en a certains qui ont été rencontrer le service. La conduite non. Parce que... il n'y avait pas possibilité d'y aller parce que... ils étaient en ronde donc il n'y avait pas possibilité de les voir. L'après-midi je sais qu'ils ont fait une visite du site parce que moi j'étais présent mais j'étais au service médical, faire ma visite médicale,

et donc moi j'ai démarré le mardi matin et à partir de là on a fait 3 jours de formation sur les différents systèmes de la centrale...

Benjamin évoque un « faux départ » parce qu'il a manqué le premier jour et la première matinée du deuxième, ce qui ne l'empêche pas finalement de rentrer dans le groupe. Le faux départ c'est surtout de n'avoir pas pu rencontrer l'équipe de conduite, et ses hésitations marquent la déception autant que l'interrogation sur les arguments censés expliquer l'absence de rencontre. On peut noter que l'accueil est d'emblée convivial et technique, ce qui semble être la base de l'adhésion qu'il démontre en évoquant les modalités de la formation.

« Benjamin : Tout de suite au cœur, le matin c'était théorique papier, mais c'était pas, comment dire ça... mais pas... X. a fait ça de façon je trouve super, on va dire que c'était du boulot, fallait s'y mettre tout en rigolant ! donc c'était une façon d'apprendre tout en ne se prenant pas la tête parce que c'est vrai que quand on est dans les papiers... au bout d'un moment... on a chaud quoi ! » (Ibid.)

Ce qui plaît à ce jeune qui a un bac pro, et se trouve porteur d'un capital scolaire moins élevé que la plupart des jeunes recrutés au niveau BTS, c'est qu'il peut relativiser la difficulté qu'il éprouve à être confronté à des aspects plus abstraits et théoriques dans la formation et donc sollicité dans les zones plus redoutées de son rapport au savoir, dans un groupe qui comporte aussi des ingénieurs. Il semble que les modalités choisies pour la formation prennent le contre-pied de ce qu'il se représente comme l'enseignement scolaire. La « rigolade » permet de concilier deux affects généralement opposés dans les représentations et les pratiques dites « scolaires » des apprentissages : le sérieux pour les choses difficiles, c'est-à-dire abstraites, scolaires et donc dignes d'effort, et la rigolade pour les choses triviales ou extra-scolaires. Ici ce choix lui est épargné : il y a bien de l'effort - « on a chaud quoi ! » - mais pas de bascule vers la rigolade comme mode de retrait. Benjamin en est très reconnaissant à l'animateur qui est aussi, il ne faut pas l'oublier, potentiellement un futur hiérarchique en tant que « chef de quart ». La clé de cette bonne ambiance particulièrement facilitatrice est en rapport avec le groupe qui se forme à cette occasion.

« DF : ça a donné quoi ! je suis curieux de voir ça !

Benjamin : On apprenait dans un bon climat, il avait fait vraiment déjà... c'est vrai qu'il a fait de nous une promo, tous solidaires, on s'apprécie tous, il a essayé de faire pour que ce soit dans le meilleur cadre possible, en mélangeant les différents âges... parce qu'on parlait de 17 pour M. qui est en apprentissage BTS chimie à, de mémoire... à 47 ans pour l'ingénieur qui va être sur un projet, on parlait de tout âge en passant de 17, 21, 22, 24, 27, 30 etc. tout en montant comme ça, en arrivant à tous nous mélanger, à nous donner tous envie de participer l'un et l'autre, dans le meilleur climat possible parce que le but du jeu c'est d'apprendre rapidement sans se prendre la tête... je pense que quand on s'entend bien avec ses collègues qu'on partage les formations (...). C'était intelligent de former la promo comme ils

appellent, « promo 1 XX ». (nom du cadre formateur) parce qu'il y en aura d'autres, c'est nous qui l'avons appelé comme ça, (...) » (Benjamin, 2007)

On peut entendre ce qui est rapporté d'abord dans son effet sur le jeune embauché mais aussi reconstituer l'intention et l'utilisation du groupe par le cadre animateur, qui est caractérisé comme « effet promo ». Dans ce qu'en dit Benjamin, le groupe est vécu très positivement et dans l'unanimité : « tous solidaires », « on s'apprécie tous ». Il semble étonné et enthousiaste de la manière dont s'est constitué le groupe et reconnaît avec admiration le savoir-faire du cadre animateur à qui le groupe attribue symboliquement le nom de sa « promo » en reconnaissance. Les raisons de cette reconnaissance apparaissent pour Benjamin comme liée à la diversité du groupe qu'il caractérise d'abord par l'âge mais dans laquelle se glissent aussi les différences de formation et de niveau de formation, apprenti BTS, ingénieur. La force de l'enthousiasme montre à l'inverse ce qui a été surmonté par rapport à ces différences qui ont été dépassées puisque le « mélange » s'est fait. C'est le fait que soient levées ces différences et l'encombrement qu'elles peuvent représenter pour le jeune titulaire d'un bac pro qui le situe en bas de l'échelle sociale des formations et des capacités présumées, qui permet que s'ouvre l'espace de l'apprentissage pour Benjamin qui détaille avec ostentation dès qu'il le peut tout ce qu'il a retenu. Il découvre le groupe comme contenant et soutenant, là où dans ce qu'il décrit plus tard de son expérience scolaire, il a été dans la minorité de ceux qui voulaient travailler et devaient résister à la rigolade. Le groupe lui permet d'être « du côté des sérieux » tout en effaçant les inégalités de formation initiale.

« Benjamin : Il nous a demandé pareil que vous pour voir si ce qu'il avait fait, c'était dans le cadre de la formation... si ça n'avait pas été trop rapide parce que la formation qu'ils nous a fait à la base elle dure 5 jours. Il nous l'a fait en 3 jours condensés donc malgré tout on a tout appris en 3 jours tout en rigolant. Si on est dans un climat sympathique, on apprend en 3 jours ce qu'on pourrait apprendre en 5 jours dans un climat... plus strict : pas le droit de rigoler, pas le droit de... nous on était vraiment dans une optique entre nous... promo... sympathie... puis rigolade de temps à autres avec des petites blagues lancées de droite à gauche... » (Ibid.)

On sent la fierté éprouvée et la valorisation narcissique d'avoir pu suivre une formation accélérée avec des ingénieurs. Le secret de cette réussite résidant avant tout dans le climat du groupe qui inverse toutes les caractéristiques du groupe-classe du cadre scolaire et permet de franchir les barrières traditionnelles, d'âge, de formation, de statut, mais aussi d'un lien de proximité avec le formateur. C'est ce groupe qui lui permet de s'inscrire dans une perspective à plus long terme et d'envisager la tâche de l'acquisition des connaissances techniques avec une confiance suffisante.

« Benjamin : (...) Nous on voulait, justement, apprendre pour une meilleure insertion, pour... pour les connaissances pour le futur... parce qu'on est à deux semaines de meti... d'entrer chez EDF mais on a

une moyenne de 35 à 40 ans à faire. Donc plus vite on apprend, plus vite on pourra s'insérer et évoluer, parce que le but du jeu c'est, là on a appris les bases, mais après personnellement pour nous qui sommes à l'exploitation, on doit tout savoir par cœur... donc on arrive, là on est en salle de formation et on a 50 classeurs, 36 cahiers et puis il faut qu'on apprenne ça. voilà. » (Ibid.)

L'apprentissage est clairement resitué dans la perspective de la carrière, d'une durée longue et commence par la salle de formation et la somme de connaissances à acquérir d'abord sous la forme des « classeurs » donc de la connaissance explicite et théorique. A travers les hésitations semble pointer un discours extérieur qui n'est pas le sien : les jeunes techniciens ne pensent pas en général dès leurs débuts une carrière longue. On peut noter l'expression qui lui échappe : « on est à deux semaines d'entrer chez EDF », qui semble situer ce temps de formation comme un préalable à l'entrée dans l'entreprise, et trahit l'impression qu'il a de n'avoir pas commencé. Néanmoins l'appartenance au groupe semble reprendre le dessus.

La mission du groupe « promo »

Vu du côté du cadre formateur, et dans le contexte de l'intention affichée de l'encadrement, on peut lire cette constitution du groupe comme une réplique et une intervention contre-culturelle dans les rapports sociaux de la centrale. Le groupe mélange les statuts, les services et les métiers, il réalise une configuration anticipatrice et désirée d'une institution qui aurait dépassé ses clivages, il se présente comme une utopie où la relation l'emporterait sur les rapports institués et hérités. Les effets ressentis par Benjamin semblent correspondre parfaitement à cette intention, qu'on peut suivre dans la véritable récitation au premier degré qu'il fait du discours entendu pendant la formation où tous les enjeux et toutes les dimensions semblent mélangées. De quoi donner le tournis au jeune embauché, qui ne perçoit pas mes appels à la prise de distance au cours de l'entretien, et insiste pour décliner jusqu'au bout la mission dont il se sent investi. Il décrit d'abord le fait qu'une immersion dans chaque service et corps de métier est prévue en en donnant les raisons au risque de la contradiction.

« Car ce n'est pas : seule la conduite ou seul la chimie ou les mécanos ou... c'est tout le monde qui fait qu'à la fin on fournit de l'électricité. Et quand par exemple on se retrouve à avoir un problème quelque part, c'est pas ce corps de métier là qui va devoir le régler et le résoudre donc il faut avoir des connaissances dans les différents corps de métier pour pouvoir prévenir. (...) donc c'est une façon d'aller dans d'autres corps de métiers et de prendre connaissance de leur métier et éventuellement, qui est : se faire des connaissances, pour s'insérer dans la centrale, et ne pas être les nouveaux qui forment une promo, parce que ça, ils veulent bien reconnaître qu'ils veulent qu'on fasse une promo, ils veulent qu'à chaque fois on essaie de faire des choses ensemble. » (Ibid.)

Les discours sur la question du cloisonnement sont ponctués par le rappel de la finalité commune de l'activité et l'interdépendance par rapport à celle-ci entre les différents métiers, mais c'est la connaissance interpersonnelle et non fonctionnelle qui est mentionnée dans le fonctionnement réel de la centrale : il faut connaître les personnes pour obtenir de l'aide et que la coopération se déclenche. La contradiction apparaît alors : il ne faut pas apparaître comme un groupe - la promo des jeunes – qui serait un obstacle, mais comme un individu, moins menaçant. Par contre, la formation du groupe « promo des nouveaux » reste bien l'objectif. Celui-ci est soutenu par différents moyens qui apparaissent pêle-mêle dans le discours de Benjamin.

« Benjamin : Je vais mettre ça de côté (ma question sur son recrutement), pour finir sur la formation, ce qui va être fait, c'est d'aller faire la visite du parc à charbon, qui se trouve à 30 km je ne me souviens plus où, et après il va être fait, pour garder cet effet promo, il y aura un challenge effet promo plus accompagnateurs genre... XX. (cadre formateur), et peut-être YY. (chef du service conduite) en tout cas sûr pour XX. on va aller faire un challenge carting... »

DF : Ah oui, ça il fallait le dire effectivement !

Benjamin : ...suivi d'une soirée bowling ! Suivi d'une soirée discothèque par la suite, pour faire justement cet effet promo et créer des liens amicaux entre nous pour justement, déjà on a tous des repères dans les différents corps de métier, c'est ce sur quoi je voulais revenir pour que leur envie c'est de créer... parce qu'apparemment chaque corps de métier est un peu enfermé dans son corps de métier aujourd'hui et ils veulent que la nouvelle promo qui arrive sorte un peu entre guillemets chaque personne de son petit masque, casque qui se trouve devant ses yeux. » (Ibid.)

On passe de la visite du parc à charbon qui appartient au cadre professionnel de la formation, aux activités de loisirs communes. Le plus surprenant est sans doute la manière dont les objectifs ont été visiblement explicités par l'animateur lui-même. Benjamin ne semble pas se formaliser du fait qu'il y a une injonction professionnelle à tisser des liens amicaux, qui semblent être le seul remède aux oppositions et aux cloisonnements qui imprègnent les rapports sociaux dans la centrale. C'est une véritable mission qui leur est confiée de sortir les futurs collègues de ce derrière quoi ils se cachent, d'après la métaphore du « masque » (plus que du casque) que Benjamin réutilise maladroitement. Tout semble bon du côté de l'encadrement pour arriver à ses fins, y compris le fait de distribuer des privilèges. Benjamin s'enthousiasme aussi du fait qu'il bénéficie d'une boîte mail qui ne serait réservée qu'aux cadres.

« Benjamin : Donc c'est des petites choses comme ça et ils veulent qu'à travers ça on arrive à faire passer cette ambiance, pour éviter que tout ça se produise : le terme de jalousie et tout ça, essayer de donner... je sais pas, de la gaieté à l'équipe, et essayer de les faire sortir un peu de leur histoire de «c'est nous qui dirigeons la centrale, c'est nous qui exploitons, c'est nous qui faisons, c'est nous qui apportons votre paie »

DF : Oui, ça c'est ce qu'on...

Benjamin (qui continue) : C'est les sortir de leur petit monde parce qu'étant donné que la conduite on travaille en 3x8, on est une petite famille en quelque sorte, après je le comprends pour avoir déjà fait les 2x8, c'est vrai que ceux qui sont en 3x8 travaillent pendant que les autres dorment et voilà. » (Ibid.)

Il est donc plein d'enthousiasme et de confiance dans ses capacités à transformer les choses, qui semble être d'abord une affaire d'ambiance comme il est en train de l'expérimenter lui-même dans la promo. En même temps la contradiction pointe entre ce discours extérieur et sa future appartenance, le glissement s'opérant dans le « on ». Il comprend aussi l'esprit de la « petite famille » à laquelle il va lui-même appartenir bientôt.

« DF : Comment tu réagis à cette mission, ce rôle qu'on vous donne vous les jeunes nouveaux embauchés d'essayer de changer quelque chose de la culture de la centrale, comment tu reçois ça ?

Benjamin : Dans un sens ça me paraît logique, on arrive ils vont nous transmettre leur savoir, parce que les 3/4 vont partir d'ici 5 ou 6 ans à la retraite, donc on arrive pour qu'ils nous retransmettent leur savoir, donc ça fait quelques années qu'ils sont là et ils ont pris possession des lieux, des biens et ils croient que c'est à eux, donc essayer de leur faire comprendre que... »

Ma question tente de formuler ce qu'il paraît ne pas voir, mais il poursuit en juxtaposant des discours dont il ne voit pas la contradiction. Il dit bien l'asymétrie initiale des savoirs et le fait qu'il est clairement en position de receveur comme nous l'avons vu, tout en critiquant leur prise de possession illégitime de la centrale. Mais quand je le pousse en réutilisant l'expression qu'il vient d'employer pour désigner l'esprit de la conduite, il change de discours.

« DF : Mais alors toi tu es un futur maître du monde aussi... ?

Benjamin : Oui, mais moi je le vois pas comme ça.

DF : comment ça ?

Benjamin : Non, moi je suis là déjà pour travailler, comme tout le monde gagner de l'argent... à la base on n'est pas là pour devenir les maîtres du monde parce que sinon je pense que je ne serais pas là... (rire) » (Ibid.)

Ce repli stratégique survient quand la contradiction paraît intenable, il est bien à la fois le futur agent de conduite qui a besoin du savoir des anciens, et l'agent de la direction chargé de les faire changer de comportement et de culture. « Gagner sa vie » signifie une implication minimale, comme si le sujet se retirait de son travail concret et des sollicitations de l'organisation pour se rabattre sur l'emploi qui assure un salaire. La contradiction entre la tâche d'apprentissage et l'injonction de transformation culturelle que lui confie l'encadrement présente un risque de désobjectivation qui se manifeste dans ce retrait sur une vision extérieure du travail.

La formation est aussi un temps où on présente aux jeunes leurs possibilités d'évolution. Les identifications au sein du groupe-promo favorisent ainsi la transmission non seulement des connaissances mais aussi la projection dans l'avenir et la carrière pour laquelle il semble devoir se montrer ambitieux.

« Edf donne les moyens d'évoluer, de progresser, de monter rapidement en grade en échelon et en termes de salaire... pour parler clairement... donc je sais pas je pense que la personne qui s'en donne les moyens, donc pour répondre à la question, y'a aucun problème de mon côté, en termes de géographie, de mobilité... que ce soit en France, en Amérique !

DF : En Amérique !

Benjamin : Ils peuvent m'envoyer à Miami y'a aucun problème !

(...)

Benjamin : Personnellement moi mon envie c'est pas de rester à la ronde toute ma vie, après évoluer TE, chef de bloc, et puis éventuellement plus haut dans un futur plus ou moins proche.

DF : Aller jusqu'à être cadre...

Benjamin : Même directeur de centrale, s'il y a l'opportunité, en fait moi je ne vois aucune restriction dans une évolution future dans le sens où, ben il suffit de s'en donner les moyens, on a eu des beaux exemples, dans toutes les représentations que l'on a pu avoir, genre une personne d'à peu près 32 ans qui est chef de service... et qui avait commencé en bas de l'échelle. Là par exemple, on a XX que vous avez vu tout à l'heure, je crois qu'il a 37 ans, et il a démarré rondier et il est chef de quart,... » (Ibid.)

Le discours de l'entreprise est très présent, faisant apparaître progression et mobilité comme indissociables. Le rapprochement entre l'évocation sur le mode de la fanfaronnade de l'Amérique et puis celle d'un destin de chef de centrale indique que le registre du fantasme a été sollicité chez ce jeune embauché qui associe l'intervieweur à sa rêverie. L'image d'un groupe aux ressources d'évolutions quasi-infinies offre une palette de réalisations narcissiques qui permet au sujet de franchir les frontières du rêve. Il est tempéré par un discours qui se croit réaliste, d'un espace social où tout le monde peut rêver devenir président, ou chef de centrale par sa volonté personnelle. La clé est la capacité à pouvoir se détacher d'un groupe d'appartenance et d'un ancrage local. Ce discours touche particulièrement Benjamin qui découvre que le formateur qu'il admire a lui-même commencé « en bas de l'échelle » comme rondier, et qu'il est maintenant « chef de quart ».

Ainsi l'espace conjonctif est un espace d'identification soutenant qui sollicite Benjamin à s'investir complètement dans le discours de l'entreprise qui prend un visage si proche et sympathique à ses yeux. Le plaisir et la rêverie de Benjamin s'inscrivent dans la connotation utopique donnée par l'animateur et l'encadrement à cet espace particulier et inédit dans la centrale. On voit aussi que par ce biais, l'attachement au groupe-promo et à la personne du cadre-animateur fonctionne comme un

antidote préalable à l'attachement à l'équipe. Le discours sur la progression et la mobilité qui suppose le détachement vise à rappeler le nouvel embauché à son individualité, tout en s'appuyant du moyen du groupe pour arriver à ses fins. En ce sens on peut soutenir qu'il relève de la manipulation.

Le sursaut du sujet face au vide

Pourtant, la tension présente dès le début, met du temps à s'exprimer pleinement. Comme nous venons de le voir, l'expérience du groupe-promo est particulièrement vive et séduisante pour Benjamin. C'est peut-être la difficulté à se faire entendre sur son message initial qui le pousse à exprimer revenir à son problème de fond et qui le met sous tension en tant que sujet. En même temps, il doit admettre que son sentiment l'amène à produire une critique vis-à-vis de l'entreprise qui l'accueille par ailleurs si bien. La situation d'entretien avec le représentant de fait de la Direction centrale que je représente par le dispositif produit évidemment une adaptation. Pour Benjamin, l'entretien est plutôt l'occasion de reproduire l'attitude qu'il adopte visiblement dans son intégration : se montrer volontaire, voire zélé, positionné dans un souci de conformité à ce qu'il se représente comme le désir de l'autre qui le valorise et lui donne d'emblée une place, et pas n'importe laquelle puisqu'il s'agit rien moins que de sauver l'entreprise. Cela le conduit à adhérer au discours et à le reproduire sans transformation. Cependant, la limite s'exprime au moment où je lui adresse la possibilité de donner son avis sous la forme positive d'une suggestion... et opère un tournant dans l'entretien.

« Benjamin : Pour améliorer l'insertion je verrais deux petites choses, j'avoue que je verrais deux petites choses, du moins, une grosse et une un peu plus petite. Mais la grosse c'est... toutes ces journées de formation sont super, par rapport aux anciens et nouveaux embauchés, on a quand même un bonne part pour nous, ils se sont bien occupés de nous mais on est à deux semaines et je ne connais encore personne de mes collègues, on connaît pas les collègues, on sait pas encore avec qui on va travailler, on ne connaît pas encore notre lieu réel de travail, en termes de salle, de recueil, de formation, et de salle de commande, on ne connaît personne. On est à deux semaines !

DF : C'est tard ?

Benjamin : C'est pas que c'est tard, c'est... on sait rien ! je vais démarrer vendredi... Bon, on a fait des petits repères, mais je ne sais pas où il faut aller. » (Ibid.)

C'est comme si tout ce qui avait été évoqué jusque-là se volatilisait soudain devant un sentiment de vide. Il essaye bien de ne pas se montrer ingrat par rapport à l'accueil qui a été fait mais peu à peu, tout ce vécu là et les bonnes intentions reconnues de l'encadrement perd de plus en plus de consistance face à la réalité du travail qui n'a toujours pas commencé. Ne connaître personne devient une source d'anxiété qui se confond avec le sentiment de n'avoir aucun repère dans la centrale. On

revient aux deux dimensions principales que nous avons mises en évidence dans l'analyse de l'entrée dans l'espace conjonctif. Le lieu « réel » de travail n'est pas connu, ce qui fait que malgré la formation qui comprenait pourtant une découverte de la centrale, « on ne sait rien ». Il y a une véritable incompréhension par rapport à ce qui ressemble à un interdit de rencontre avec l'équipe de conduite.

« Benjamin : (...) pendant une après-midi qu'on a été visiter, eux ont demandé à nous voir, mais comme rien n'était prévu pour nous voir, on ne les a pas vu. On est montés, on était au plancher 12 mètres, juste à quoi, on était à 20 mètres des gars... » (Ibid.)

La faible distance physique, quelques mètres qui les séparent, devient absurde, incompréhensible, contraire à la demande des deux parties. C'est dans cet écart que le cadre imposé par la direction se révèle ainsi que les enjeux de la séparation maintenue artificiellement par tout un héritage qui se traduit par une lutte d'influence dont on conçoit qu'elle est extraordinairement déséquilibrée : que pèseront vraiment les deux semaines initiales par rapport au temps passé au sein des équipes ? L'équipe représente l'accès au réel du travail, elle se confond avec lui, au point que comme cela lui a déjà échappé, il n'est pas encore rentré dans l'entreprise.

« (...) malgré toute cette bonne ambiance, cette bonne prise en main, pour la rentrée en matière du travail, j'ai l'impression de me retrouver dans une autre entreprise qu'Edf, dans le sens où quand j'arrive dans une autre entreprise, comme j'ai fait avant, interim etc. j'arrivais le matin hop va te changer on travaille dans 5 minutes. »

Paradoxalement, son expérience du travail, y compris intérimaire, lui paraît plus réelle que ce qu'il vient de vivre au point que peu à peu, la générosité, le caractère exceptionnel de l'accueil reçu devient une anomalie, une exception trompeuse. Le groupe inconnu devient potentiellement menaçant, Benjamin a conscience que cet ostracisme n'est pas normal, mais hésite à l'interpréter, même s'il relaye le discours explicite de la direction qui le porte aux limites de la contradiction : la conduite est un groupe fermé qui nous échappe mais c'est celui que lui-même devra intégrer. Cette irréalité entretenue met à l'épreuve la mission de changement qu'il continue d'évoquer malgré tout.

« Ils prévoient tout sauf une chose qui paraît primordiale, surtout si ils veulent qu'on change un minima l'esprit d'équipe... et la vision de l'équipe et si jamais ils veulent qu'on la change, le but du jeu c'est de créer des liens et éventuellement de se voir à l'extérieur pour créer des liens outre... comme nous l'espèce de promo, faire des sorties carting et sortir ensemble, passer des moments qu'on ne va pas passer en équipe. Et j'estime que passer, visiter, on n'est pas en équipe, on n'est pas en bleu... là c'était une façon de se rencontrer de faire les présentations, de voir les comportements de chaque personne, pour éventuellement savoir sur qui on va pouvoir compter quand on arrive, alors que là on ne sait pas, on ne connaît personne, on ne sait pas où on doit aller, du moins on sait parce que nous-mêmes on a cherché à savoir, mais sinon rien ne nous a été dit, sinon nous vendredi on attend à l'accueil ! Pour le

réel boulot, ce pour quoi on a été embauchés, on n'a pas été embauché pour être deux semaines en formation et faire des petits gueuletons le matin... le métier c'est rondier, faire sa ronde etc. » (Ibid.)

On voit à quel point il est pris entre deux expériences. Il ne renonce pas à la mission et au modèle qu'il a intégré - pourquoi pas entraîner l'équipe dans des liens hors travail comme il l'a expérimenté ? - mais ces modalités paraissent elles-mêmes dérisoires par rapport à la réalité du travail qui insiste sur le mode du manque, comme empêchement d'entrer pleinement, concrètement dans son rôle, sa fonction, et son identité véritable. Cette réalité est entrevue par un collègue de la promotion qui a déjà rencontré son équipe de conduite.

« Il m'a expliqué que quand on est en équipe, c'est autre chose, c'est vraiment un monde à part, il nous a dit, c'était assez spécial, on voyait qu'ils étaient vraiment dans leur petit cocon. Il m'a dit : vous allez voir c'est vraiment une famille, en fait imagine ta famille et imagine qu'il y a le voisin qui essaye de vous zyeuter et tu vois tout de suite... c'est à peu près cette ambiance là, c'est maman cousin frère et tante, et là il y a le voisin qui essaye de s'insérer, c'est un peu ça quoi. C'est bien qu'il y en a un qui a lancé le truc, sinon tu te sens un peu... c'est pour ça que j'estime que prendre un contact avant peut permettre d'éviter un problème le jour J ! »

Ce qui est rapporté semble confirmer la vision qui a été donnée de l'équipe de conduite comme une entité refermée sur elle-même, un « cocon », une « famille », dont la densité apparaît soudain comme une réalité établie solidement, qu'il ne s'agit plus de changer mais bien de réussir à intégrer, en réussissant à ne pas rester un « voisin » qui « zyeute » la scène d'un entre-soi qui reste inquiétant. Or pour apprendre, le nouvel embauché n'a pas d'autre choix que d'en être. Il est donc rappelé aux modalités de connaissance de l'implication dans un espace conjonctif où la distance qu'a voulu créer l'encadrement est un obstacle. Le rêve semble prendre fin, et le travail d'intégration commencer enfin.

Un fantasme de régénération

On mesure le risque pris par l'encadrement dans sa volonté de créer un espace isolé de l'influence de l'équipe. La création du groupe-promo est en fait un miroir de l'équipe de conduite qu'on souhaite d'une certaine manière démanteler, en la construisant comme un contre-modèle, décroisé, assurant de bonnes relations entre tous les statuts, les fonctions, les âges. Mais il s'agit d'un rêve éveillé face à la réalité du travail, la connaissance qui s'y construit semble hors-sol, ou ne valoir que dans la perspective d'une transformation culturelle qui n'a pas eu lieu encore. L'encadrement fait peser par là un poids important sur les jeunes embauchés de la conduite en les privant de tout ancrage réel. On peut penser que les connaissances acquises malgré tout dans cet espace devront être reprises et réinscrites dans l'espace groupal de l'équipe, et remaniées dans un autre cadre d'expérience conjonctive.

La dynamique affective de l'entretien fait accéder à la manière dont est vécue la situation. La tension qui est éprouvée relève d'un conflit d'attachement qui résulte de la place à laquelle le jeune est sollicité par le dispositif d'accueil. On accède par là au sens des enjeux plus larges de la transmission et du scénario qui est en train de s'écrire dans la mise en place du cadre de l'accueil en « promo » tel qu'il a été pensé par l'encadrement. Le passage de relais est l'occasion d'une transmission spécifique qui traduit le cadre de pensée de l'encadrement et sa vision de la conflictualité sociale dans l'entreprise, à partir duquel et dans lequel l'encadrement construit l'accueil des nouveaux. Ceux-ci viennent prendre place dans un jeu très déterminé et qui ne concerne pas principalement la dimension technique de la transmission de connaissance. Il s'agit plus d'un coup à jouer et de l'imposition d'une interprétation de ce qui se trame dans l'entreprise, transmise sous la forme d'un discours sur les métiers et le fonctionnement cloisonné. Il y a donc bien une dimension stratégique au sens de la sociologie du pouvoir, le projet est aussi un investissement avec sa rationalité propre, dont l'importance en termes de moyens sera rappelée aussi souvent qu'il le faudra pour qu'ils intègrent bien leur situation de débiteur. Il faut que ça rapporte, c'est-à-dire que l'encadrement arrive à ses fins.

Mais il y a aussi une dimension plus inconsciente, celle du rêve et de l'utopie. Cette action stratégique en tant qu'elle est vécue subjectivement mobilise l'imaginaire comme construction psychique commune qui donne un cadre à la relation à l'autre, où le jeune embauché et sa promo constituent le groupe qui va permettre de « régénérer » les relations sociales, de repartir à zéro. On projette sur le jeune un fantasme, celui du sauveur, qui va permettre de dépasser l'épreuve de la dureté des relations hiérarchiques où domine la référence à des rapports sociaux de classe ou de statuts opposant cadres et non-cadres. C'est cette mobilisation qui rend aveugle au besoin du jeune embauché et rend impossible de s'identifier à une démarche de connaissance qui se comprend beaucoup plus aisément dans le cadre de la connaissance conjonctive. La scène du travail réel est occultée par les enjeux stratégiques et imaginaires. Il peut être intéressant de savoir que lorsque nous rencontrons l'année suivante Benjamin dans une réunion du dispositif ouverte au panel de l'année précédente, il a choisi son camp et semble être passé du côté de ce que les encadrants avaient nommé les « déchets » de l'intégration.

4. Une scène qui divise l'encadrement

Ce qui se passe pour Benjamin, et dans une certaine mesure aussi pour Estelle, à travers les attitudes de leurs chef de service ou cadre de formation, est une mise en mouvement produite par l'émergence de la scène de la transmission. Celle-ci est prise comme un espace où peuvent se déployer des stratégies : individuelle pour le chef de service d'Estelle, plus collective déjà pour le chef de quart formateur. Mais les mêmes enjeux se retrouvent au niveau de la direction de la Division. Plusieurs

positions semblent se dégager, en reprenant les discussions de l'équipe de direction lors des présentations de l'avancement de la préparation des Rencontres et lors des prises de parole des directeurs pendant les Rencontres dans les sessions de plénière. C'est bien la conception mise en oeuvre dans le dispositif qui révèle ces postures qui lui préexistent, comme on l'a vu dans l'exemple de la « promo » de la centrale. Il s'agit de postures subjectives qui sous-tendent des prises de position stratégiques et surtout contribuent à dessiner le cadre dans lequel est interprétée l'arrivée des jeunes et les conditions de la transmission.

J'ai identifié trois positions majeures selon le rapport à la scène de la transmission : conservatrice, opportuniste et médiatrice, qui sont diffuses au sein de l'encadrement, mais incarnées plus particulièrement au sein de l'équipe de direction. Elles impliquent chacune une conception de l'organisation, de l'exercice du pouvoir, du rapport entre jeunes et anciens, mais aussi une notion de ce qui doit faire référence (missions, résultats, métier). Il ne s'agit pas seulement de positions stratégiques entre acteurs, mais d'enjeux qui convoquent la subjectivité et les relations intersubjectives. Ces conceptions se lisent dans le rapport à la scène de la transmission telle qu'elle est posée et travaillée dans le dispositif qui a donc constitué un lieu d'actualisation et d'observation des controverses, voire des conflits, que cette scène a suscités pendant quelques années au sein de l'encadrement et plus particulièrement de la direction. Cependant, le dispositif n'est pas neutre. Son caractère d'intervention est sous-tendu lui aussi par une conception de l'organisation et de la transmission ; il représente ainsi une quatrième conception. Elle ne peut être mise néanmoins sur le même plan que les autres parce qu'elle se confond avec le dispositif, reste donc éphémère, et ne prétend pas non plus gérer l'organisation. Mais c'est aussi dans la confrontation avec la conception portée par le dispositif que les autres conceptions se sont révélées. Il y a donc bien trois conceptions plus une.

La vision conservatrice

La première est nommée « conservatrice » non parce qu'elle souhaite que rien ne change, mais parce qu'elle considère que l'organisation telle qu'elle est peut accomplir ses missions et évoluer comme elle l'a toujours fait, par l'utilisation de ses ressources pour s'adapter et planifier selon un modèle technocratique. Elle fait confiance à ses capacités d'auto-régulation. Elle se manifeste en réaction au dispositif, par une réticence vis-à-vis de la place qui est faite aux jeunes et à leur expression. Les « conservateurs » trouvent qu'on en fait trop pour eux, et qu'ils sont là pour travailler et s'adapter. C'est aux jeunes de faire l'effort d'apprendre et de comprendre les règles en vigueur. C'est une vision continuiste et adaptative centrée sur la perspective de la socialisation au sens que lui donne Durkheim, d'une prééminence de la société sur l'individu qui la rencontre d'abord comme un ensemble de

contraintes qu'il intériorise peu à peu. Le jeune embauché doit observer et prendre la mesure de l'écart entre les chemins possibles et le chemin recommandé, qu'il doit deviner ou apprendre en se heurtant à l'ensemble des règles implicites ou explicites qui l'empêchent de s'en écarter.

Les « conservateurs » sont contraints de participer au dispositif des Rencontres et doivent composer avec. La position conservatrice, en tant que position subjective, se manifeste par des remarques dépréciatives et souvent ironiques sur les points issus du travail avec les jeunes que nous présentons, ou par une soudaine et agressive exigence de précision sur un point qui semble porter un soupçon sur leur action. Cette position constitue un déni qui ne porte pas directement sur les changements à effectuer, mais sur le travail du changement que cela suscite pour l'organisation et pour les sujets. Elle s'apparente plus au souhait qu'il ne se passe rien de trop éprouvant, que les mécanismes classiques de l'organisation pourront faire face, quitte à accepter les démissions éventuelles comme des difficultés qui relèvent plutôt de l'incapacité de l'arrivant à s'adapter. Il y aurait une tendance tautologique : les jeunes sont jeunes, c'est ce qui explique à la fois qu'ils posent des questions et qu'il ne faut pas trop dramatiser ces questionnements qui leur passeront bien. C'est une négation de l'histoire en cours, qui refuse de reconnaître la singularité de la situation actuelle, qui est recouverte par un schéma de répétition de sa propre histoire subjective. Les jeunes apprendront comme nous qu'ils ne peuvent pas tout vouloir, tout espérer, il y a un apprentissage de la perte, du renoncement et du deuil de l'entreprise idéale mais qui ne doit pas dépasser non plus les bornes de la reconnaissance due à cette entité nourricière malgré tout. Ce sont sans doute ceux qui veulent le moins remettre en question le mythe de l'entreprise comme une bonne mère qui pourvoira à tout. C'est en effet sur cette position inconsciente que peut s'appuyer seulement leur tranquillité. En effet, il y aura toujours des réponses à fournir, « il suffit de... » et qui finit par « s'il ne sont pas contents, ils iront voir ailleurs ».

La vision opportuniste : un levier de changement culturel volontariste

Pour d'autres, il y a une ouverture et une curiosité certaine pour l'avis des jeunes. Ils entrent dans la proposition du dispositif pour bénéficier d'un point de vue sur le terrain, mais ils notent surtout ce qui se trouve en accord avec leur propre projet de changement. Ainsi un directeur renchérit sur la remise en question du stage statutaire d'un an, par opposition à la période d'essai de trois mois en vigueur dans les contrats de travail de droit commun. Il en profitera pour critiquer l'attitude des managers qui pensent que le recrutement équivaut à une embauche et que le stage statutaire est seulement une formalité, conduisant à se réveiller trop tard en cas d'inadéquation du profil ou d'échec de l'intégration. C'est une position qu'on peut qualifier d'ouverte et « opportuniste », dans laquelle prend racine l'initiative de la formation d'une « promo » dans la centrale présentée ci-dessus. Ce courant se repère au fait que, dans toutes les occasions possibles, on cherchera à dire que les anciens ne

détiennent pas la vérité, qu'il peuvent se tromper et que les jeunes ont des choses à apporter, voire savent mieux faire certaines choses, et que leur arrivée permet de dépeussier les pratiques.

« Il faut prendre conscience que ce que faisaient les anciens n'est certainement pas à reproduire puisqu'on était sur une culture de l'oral et que eux doivent rentrer dans la culture du formalisme de l'écrit, et tout ce qui est mis en place aujourd'hui va vers ça. Donc oui transmission, mais transmission pas à l'identique (...) Il y a la transmission mais en même temps le passage au formalisme à la qualité, hein, la qualité de la documentation, le projet doc. » (réunion codir, 2008)

Dans cette perspective, les jeunes sont valorisés par opposition aux anciens. Ils représentent la modernisation et sont en avance par rapport aux évolutions de l'entreprise. On trouve aussi ce point de vue exprimé dans une réunion du panel par un membre du groupe animation. Un jeune cadre vient de dire qu'ils arrivent, en tant que jeunes et nouveaux, en même temps que la mutation qui s'opère dans l'entreprise avec l'ouverture du capital, et qu'ils seront donc en adéquation avec l'évolution de l'entreprise de demain. La personne prend la parole pour valoriser le propos et le prolonger en soulignant l'expérience acquise par les jeunes ou moins jeunes dans d'autres entreprises qui les a familiarisé avec le fonctionnement « du privé ».

« Autant les anciens sont là pour vous accompagner, vous apporter des connaissances sur le métier, autant vous, vous pouvez aussi leur apporter votre regard sur l'évolution d'une entreprise, les rassurer peut-être aussi. Comme ils n'ont pas connu ça, pour eux c'est un changement quand même important qui peut les inquiéter, et je trouve que vous avez vraiment un rôle à ce niveau-là. Il faut que vous ayez la conscience de l'accompagnement aussi » (Réunion panel 2008)

Ce membre du groupe animation sort clairement du rôle d'écoute qui était privilégié dans le dispositif de préparation. Il appelle à une inversion du rapport d'accompagnement classique des anciens en direction des jeunes, pour le retourner en accompagnement des anciens par les jeunes. L'expérience externe est valorisée par rapport à l'expérience interne assimilée aux routines et aux errements supposés des méthodes et de la culture d'entreprise.

C'est implicitement et sans doute inconsciemment le modèle de la « révolution culturelle », qui est mis en œuvre ici, dans lequel le parti au pouvoir s'appuie sur les jeunes pour transformer l'ordre social en dévalorisant les anciennes pratiques. Il reprend et radicalise une figure de la transmission moderne par contestation de ce qui précède comme un obstacle au développement de l'entreprise, et voit dans l'état précédent de l'expérience une source d'aliénation. L'intervention citée porte sur le changement institutionnel que représente le passage d'établissement public industriel à société anonyme de droit privé dont l'Etat devient actionnaire. Cette dimension dépasse largement le cadre technique et touche au cadre de l'identité sociale.

On peut se demander quel changement concret pourrait faire l'objet de l'accompagnement des anciens par les jeunes. Il semble que la limite de ce type d'investissement et d'utilisation du dispositif des Rencontres est la dimension d'écoute de l'expérience des jeunes arrivants. On y entend que ce qui intéresse les jeunes et ce qui les inquiète, c'est la transmission des connaissances techniques, ils ne se sentent pas majoritairement prêts à « donner des leçons » aux anciens. Ainsi, pour les défenseurs de ce point de vue ouvert et opportuniste, le dispositif des Rencontres peut jouer un rôle positif pour leur propre stratégie pourvu que le questionnement des jeunes aille dans le sens des objectifs de modernisation qu'ils souhaitent mettre en œuvre. Si cela ne correspond pas, ils peuvent se replier sur la vision conservatrice.

La vision médiatrice

Une troisième position est représentée principalement par le Directeur de la Division, elle est surtout soucieuse de ne pas manquer le rendez-vous du passage de relais avec une forte conscience des risques qu'occasionnerait pour l'organisation un échec de l'intégration des jeunes et nouveaux. C'est elle qui voit dans le dispositif des Rencontres une occasion de réguler les rapports entre « ceux qui arrivent et ceux qui partent », comme le reprend la présentation du dispositif. Il est clairement moins interventionniste et opportuniste parce qu'il a conscience qu'on ne peut pas mettre les jeunes en porte-à-faux vis-à-vis de ceux qui doivent leur apprendre le métier. Il est moins persuadé qu'il faut révolutionner la culture, mais plutôt accompagner une évolution qu'il paraît difficile de précipiter. Cette position peut être qualifiée de « régulatrice » ou « médiatrice ».

La position du DG s'exprime clairement dans les conclusions qu'il prononce à la fin de chaque édition des Rencontres. Ces interventions permettent aussi de mesurer les évolutions de sa perception de ce qui se joue dans la Division. Le ton de cette adresse lors des premières Rencontres est imprégné de l'asymétrie de l'accueil, avec quelques accents paternalistes. Il exprime une position qui fait sentir l'antériorité et de recul liés à la vision de l'ancien, inscrite dans l'ordre traditionnel de la transmission. D'ailleurs le DG leur rappelle qu'ils ont été recrutés dans le cadre d'un projet industriel qui les précède, même si il se dit impressionné par la « pertinence » et « l'exhaustivité des questions » amenées par les jeunes. La situation qu'il décrit fait comprendre que l'entreprise n'est pas véritablement surprise par les questions qu'ils soulèvent, il y a les réponses déjà prêtes et les réponses en construction, ce dont témoignent les projets de réaménagement des filières des principaux métiers : le domaine de la conduite est mis en œuvre, la maintenance est en cours et l'ingénierie attendra encore un peu. Le principal message adressé aux jeunes est « il va falloir bosser, retrousser les manches », ce qui les met en position d'élèves qu'il faut encourager à faire des efforts, à s'engager y compris sur leur temps personnel parce que le « temps de bureau » ne suffira pas s'ils veulent « franchir les étapes ». Les

anciens savent, les jeunes ou nouveaux vont devoir s'y mettre, faire leurs preuves pour accéder à leur tour aux responsabilités qu'ils entrevoient mais qu'ils ne peuvent pas encore prendre. Mais pour ce faire ils doivent garder leur capacité de prise de parole « aussi longtemps que possible dans l'entreprise » et une capacité d'initiative qui leur permettra de profiter des « opportunités » que leur présentera l'entreprise. Cette position évolue peu à peu entre les deuxième et troisièmes Rencontres.

Le Directeur général, s'il prend une position médiatrice ou régulatrice, au cours des Rencontres, est aussi le principal commanditaire du dispositif des Rencontres. Or celui-ci, neutre en apparence parce qu'il s'agit de faire s'exprimer les jeunes et nouveaux, est porteur d'une conception particulière de l'intégration.

5. Le cadre du dispositif des Rencontres : les jeunes contre l'institué

Le principal projet de la direction concernant l'arrivée des jeunes est le dispositif des Rencontres lui-même. Pendant l'intervention, j'ai surtout perçu l'écart entre l'initiative de la direction de la centrale présentée ci-dessus, qui m'est apparue très vite comme manipulatrice, et le dispositif des Rencontres qui me paraissait plus ouvert, en accord avec mon propre positionnement d'intervenant. L'élaboration effectuée depuis la fin des Rencontres et l'ensemble du travail d'analyse de la phase de recherche m'a permis de m'interroger sur la signification et le rôle de ce dispositif pour la Direction de la Division. Le dispositif et les acteurs qui le soutiennent pensent l'arrivée des nouveaux d'une certaine manière et « utilisent » cette arrivée dans un certain sens. Le dispositif est une interprétation de ce moment de l'histoire de l'entreprise et du thermique classique en tant que moyen de production qui s'inscrit dans une conception de l'organisation et des rapports de ses différents acteurs.

Pour comprendre cette conception je m'appuie sur l'analyse du document qui sert d'argument et de présentation des Rencontres, dont la formulation ne bougera pas sur les trois éditions, et sur l'entretien de passation entre le chef de cabinet qui initie le dispositif et la personne qui lui succède à ce poste quand il sera nommé chef d'une centrale. Cette passation se fait avant le démarrage de la troisième édition des Rencontres, et nous (avec ma collègue) y assistons en tant que consultants et animateurs de la démarche. C'est dans l'adresse à la personne qui le remplace qu'il exprime ce qu'il investit dans ce projet et que la conception du dispositif apparaît de la manière la plus claire, ayant déjà été mise à l'épreuve de deux éditions des Rencontres. A cette occasion, nous prenons la mesure de ce qu'a représenté pour lui ce dispositif et le rôle que cela a joué dans l'exercice même de sa fonction. Le dispositif des Rencontres a été une pièce maîtresse de son positionnement et il dit lui-même vers la fin de l'entretien que c'est ce qu'il a préféré dans son poste. Le dispositif des Rencontres est pour lui la mise en place d'une force instituante destinée à bousculer l'organisation instituée. Mais

il est présenté avec une absence de finalité qui laisse la porte ouverte à l'utilisation du dispositif dans le sens d'une intention particulière.

Le document de présentation des Rencontres témoigne de son orientation. Le texte fait cohabiter deux orientations. D'une part l'idée de « passage de relais », comme les objectifs de transfert de compétences et d'amélioration opérationnelle des dispositifs d'intégration et de transfert des compétences relèvent d'une logique classique pour l'organisation, d'autre part, il y a une valorisation forte des jeunes, dont l'arrivée est aussi envisagée comme une opportunité: « Parce que les jeunes et les nouveaux sont une force » suivi de « Parce que les jeunes et les nouveaux sont une ressource ». La balance penche fortement du côté des jeunes et des nouveaux⁴⁶². Le dispositif vise à concentrer cette « force jeune » pour éviter qu'elle ne se disperse dans une arrivée où chaque jeune serait intégré comme un individu mis en minorité face à un groupe établi. On opposera une force nouvelle à la force d'inertie de l'intégration qui privilégie le statu quo et d'adaptation du nouvel arrivant à un milieu qui le précède. Par le terme de génération, l'enjeu de l'arrivée des nouveaux embauchés et arrivants est institué comme un rapport d'âge et les différences qui y sont implicitement associées socialement. Ce choix vient atténuer la neutralité du « passage de relais » ou de la seule transmission technique des compétences. Le dispositif vise à faire prendre conscience à ceux qui arrivent, des caractéristiques de leur groupe par différence avec « ceux qui sont là ou qui vont partir à la retraite ». On peut reprendre les catégories d'analyse des rapports générationnels développés par Mannheim pour formuler la visée du dispositif des Rencontres. Ainsi la plupart des jeunes embauchés partagent en arrivant une « situation générationnelle » dont ils ne sont pas forcément conscients. Ils ne forment pas encore une « unité générationnelle » dans l'organisation, au sens où ils ne se constituent pas en groupe prenant en charge les évolutions. C'est précisément l'objet du dispositif des Rencontres.

Ce qui paraît intéressant ici, c'est de comprendre d'une part ce qui guide la conception de l'espace que propose le dispositif, et d'autre part la manière dont les acteurs s'en saisissent et y agissent leurs propres conceptions et intérêts. Il s'agit au-delà de l'accueil des jeunes embauchés de préparer l'avenir de la Division, dans une recherche d'adaptation au contexte industriel et aux objectifs stratégiques de production. Par contre, le dispositif en lui-même ne se prononce pas sur la manière de le faire, elle espère contribuer à ce que l'organisation s'en donne les moyens. On retrouve là une posture propre à l'intervention externe qualifiée « d'aide à la décision » (Dubost, 1987). La neutralité du dispositif

⁴⁶² Plus loin dans le texte, le terme de « relève » souligne par une métaphore militaire l'arrivée de forces nouvelles comme des troupes fraîches pour effectuer la tâche de ceux qui ont donné et sont maintenant fatigués. Le terme de force se situe sur un registre vitaliste et énergétique, il insiste sur le besoin de « créer une dynamique collective chez les jeunes, tous collègues confondus (effet « promo »), « d'embarquer les jeunes et les nouveaux, mais aussi ceux qui les accompagnent : les managers, les tuteurs, etc. » Le mouvement est du côté des jeunes, et les autres suivront. On retrouve une position très proche de celle qui a été décrite dans l'initiative locale de la centrale, et le même terme de « promo » et « d'effet promo » est repris.

consiste à ne pas vouloir un changement, mais à apporter au management les éléments permettant de prendre les bonnes décisions, dans une démarche d'innovation.

Le chef de cabinet tient à distinguer cette action du cadre conventionnel de la communication d'entreprise en affirmant qu'il s'agit d'une intervention qui se définit même contre l'idée d'un événement de promotion unilatérale du projet de la Direction sur le mode de la prescription. Au contraire, sa vision indique que, comme lui-même, la direction et l'encadrement ont besoin de mieux percevoir ce qui se passe sur le terrain, les effets produits par la mise en chantier du projet, la manière dont les différents acteurs vivent les changements en cours. Il y a donc bien un enjeu de connaissance dans la mise en circulation des débats issus des différentes sous-communautés et le besoin d'une mise en présence qui contribue à surmonter les obstacles constitués par les rapports organisationnels. La démarche vise à rapprocher les dirigeants des réalités du terrain de la communauté conjonctive, afin d'en saisir les préoccupations. La proposition d'aide se fait déjà moins neutre, elle porte un jugement sur un déficit de connaissance du terrain de la part des managers et de sa difficulté à prendre le temps de la réflexion et de l'analyse.

Le chef de cabinet formule aussi pour la première fois l'idée que la démarche des Rencontres est une démarche « d'accompagnement du changement » globale pour la Division, tout en indiquant que le dispositif peut bousculer le management lui-même. En effet, c'est d'abord à lui que l'expression et le débat doivent servir, mais aussi contre lui parce que cela ne peut se faire qu'en bousculant son positionnement habituel, appuyé sur la position hiérarchique et son infaillibilité présumée. C'est pourquoi l'espace du dispositif doit se situer en dehors de l'organisation habituelle, parce qu'il permet de modifier momentanément les rapports et les rôles qui structurent les pratiques d'encadrement. Pour un temps, les acteurs sont invités à prendre la parole selon des règles différentes. Ainsi le premier dérangement est le repositionnement des places dans l'espace de parole, c'est seulement dans ces conditions que les contenus nouveaux peuvent produire leur effet.

Au-delà des objectifs liés aux contenus (accueil - intégration...), la modalité de la démarche elle-même incarne autant qu'elle produit le changement, elle introduit une logique processuelle qui vise à sortir autant que possible les acteurs de leur logique opérationnelle et de leurs rôles organisationnels, et qui reste pour cela parfois difficile à assimiler par les acteurs au pouvoir.⁴⁶³ Or comme on le voit ici, les jeunes sont dans cette conception de l'organisation par excellence ceux qui ont le moins de chance d'être écoutés parce qu'ils sont dans la position basse de l'asymétrie des rapports dans l'organisation ce qui explique leur peu de légitimité. Ils ne connaissent pas l'organisation, ils ne connaissent pas le métier, n'ont pas beaucoup de réseau, et ne se trouvent généralement pas en position hiérarchique.

⁴⁶³ C'est sur cette conception que se noue l'alliance avec nous en tant qu'intervenants, parce que c'est dans ce cadre décalé que la présence de personnes extérieures à l'entreprise fait sens.

C'est en ce sens que la parole des jeunes et la manière de les accueillir devient un enjeu stratégique. Le dispositif met la parole des jeunes au centre, à contre-courant des rapports de pouvoir de l'organisation.

Ainsi la lecture de l'organisation qui sous-tend le dispositif ne fait pas passer le clivage au même endroit que les initiateurs de la démarche locale dans la centrale. Il ne s'agit pas de l'opposition entre ceux qui coopèrent avec l'encadrement et ceux qui restent dans une posture de lutte entre opérateurs et hiérarchie, mais plus largement, entre partisans du mouvement et de l'expression et tenants du fonctionnement institué. Le clivage s'étend jusqu'au sein de l'équipe de direction de la Division entre ceux qui résistent et restent sceptiques parce que trop « dérangés » et ceux qui y trouvent un intérêt pour leur propre positionnement et leur stratégie managériale.

Le dérangement vient également des contenus exprimés par les jeunes. Ceux-ci sont plongés au cœur de l'organisation, ils perçoivent les oppositions qui structurent l'espace conjonctif de la centrale et de la Division et les questionnent. C'est bien la raison d'être du recours à la parole des jeunes embauchés. Dès la première année on peut constater que la réflexion suscitée par l'expression des acteurs produit des effets. Le chef de cabinet peut dire au moment de l'entretien, avec le recul de deux éditions, que les Rencontres ont produit une accélération de la mise en place des dispositifs locaux de l'accueil dans les centrales. Mais il y va aussi d'enjeux touchant directement les relations sociales. Il met en relation le peu de reprise par les directions locales des dysfonctionnements du tutorat mis en évidence dans la démarche des Rencontres (malgré une action au niveau national conduite par les Ressources humaines) et le fait que cette problématique a constitué une revendication lors des grèves des mois précédents, fait l'objet d'un des principaux points de l'accord social qui a été exceptionnellement signé par toutes les organisations syndicales. L'expérience montre l'importance des espaces d'expression et les conditions à réunir pour que puissent apparaître les enjeux et les problèmes rencontrés par les agents de terrain, y compris à travers la conflictualité qu'ils suscitent. Là où ces éléments apparaissent, manifestant le vécu d'une tension éprouvée subjectivement, parfois exprimé par un seul acteur, se trouve potentiellement un enjeu collectif qui doit être traité par l'organisation. Ne pas laisser émerger ces tensions, c'est se couper d'un levier d'évolution possible.

Les jeunes forment donc un élément essentiel de la démarche plus globale de conduite du changement, mais il faut leur donner du pouvoir. Leur parole nécessite d'être protégée et valorisée hors des rapports du quotidien où leur expérience ne reçoit pas d'espace d'expression. Seule leur constitution en groupe de pairs les rend audibles, leur donne les moyens de prendre conscience de leur position dans l'organisation et de s'en dégager en partie, de déjouer partiellement les mécanismes d'une socialisation seulement reproductrice des rapports sociaux. Ils font l'expérience d'une forme différente de communication, de transversalité qui leur confère une spécificité, les décale par rapport

à la culture majoritaire. Le groupe est ici un outil de subjectivation de leur « situation de génération » et d'une prise de conscience des problématiques qui les relient. Ils peuvent construire dans le dispositif un point de vue particulier, mais aussi un statut légitimé par le fait que c'est une demande de la direction générale elle-même qui les autorise à interroger les acteurs en place. Cependant, un doute subsiste toujours sur la démarche et la légitimité accordée soudain aux jeunes, et le dispositif est accusé de produire les problèmes, arguant de la différence entre l'expression individuelle et l'expression en groupe. Le décalage de perceptions des besoins et du vécu des jeunes est mis en évidence par le dispositif, et bouscule une conception de l'encadrant « supposé savoir ».

Le temps d'écoute où l'on suspend le discours de la prescription peut dans ce contexte être vécu comme une source d'inquiétude face à l'indétermination que fait surgir la parole des jeunes en interne, quand l'incertitude est déjà la norme dans une Division qui manque de perspectives à moyen et encore plus à long terme. Le dispositif n'est pas perçu par tous comme une mise en forme de l'inconnu que les jeunes représentent pour l'organisation, comme nous l'avons montré ci-dessus. On peut de là faire l'hypothèse que la parole des jeunes est difficilement acceptable pour plusieurs raisons : quand elle met trop en évidence la difficulté des directions à anticiper leurs besoins, quand elle pointe les différences de représentation du monde et de vécu de l'entreprise entre les générations, mais aussi quand elle vient mettre en évidence ce sur quoi les managers n'ont que peu de prise, en particulier concernant l'avenir des moyens de production. Ce non-savoir là met en cause les managers en tant que représentants de l'institution parce qu'ils ne semblent plus assurer vis-à-vis des jeunes l'engagement de l'entreprise à les protéger et à tenir la promesse implicite de pouvoir y mener la carrière qu'ils souhaitent.

Le dispositif impose un cadre de pensée ou de connaissance qui organise le dispositif des Rencontres et se présente comme une « structure de sollicitation » instituante qui doit jouer contre l'institué de l'organisation et de ses rapports historiques. Elle impose par ses modalités mêmes ce cadre de pensée à l'ensemble des acteurs, encadrés et encadrants, et dessine des places qu'ils sont invités à occuper. Cette conception forte crée une tension avec la neutralité affichée quant aux contenus et aux décisions. Les jeunes sont utilisés comme force instituante pour mener des changements de fond dans la culture de l'organisation en valorisant l'interrogation des rapports au sein de l'entreprise⁴⁶⁴.

Cependant, s'il heurte certains managers, le dispositif impatient aussi les jeunes qui comptent sur le changement et qui peuvent rejoindre les managers dans l'opposition au dispositif pour des raisons opposées aux leurs. Eux souhaitent en effet que soient mis en place les changements qu'ils ont contribué à identifier. L'inertie de l'organisation et de ceux qui l'incarnent, c'est-à-dire leurs managers,

⁴⁶⁴ La future remplaçante du chef de cabinet ne s'y trompe pas tout à fait quand, les principes de la démarche étant suffisamment exposés, elle s'exclame plus effrayée qu'amusée : « c'est une secte votre truc ! » en le répétant trois fois de suite et plusieurs fois dans l'entretien...

ne peut leur apparaître que plus forte, alors même que celle-ci ou plus exactement une partie de celle-ci les a soutenu dans l'identification de ces changements. Le décalage apparaît parce que le dispositif a donné l'image et l'espoir d'une organisation plus souple et plus à l'écoute qu'elle ne l'est en réalité. Ils sont renvoyés ainsi au point de départ de la démarche. D'autres auront néanmoins saisi les enjeux et apprécié le « déplacement ». C'est le cas en particulier des jeunes qui ont pu être intégrés au groupe animation poussés par la recherche d'un regard différent sur leur entreprise. Mais à travers cette démarche, parce qu'elle pousse tous les acteurs à se déplacer, c'est la pluralité des conceptions et la conflictualité interne de l'organisation qui se fait jour y compris au niveau de la direction de la Division. L'indétermination du dispositif et sa neutralité au niveau des contenus laissent aux acteurs de la Division la possibilité de confronter leur vision et d'explicitier leurs positions. C'est à eux qu'il revient la charge de lui donner sa signification. Et c'est en ce sens comme je l'ai indiqué dès la présentation qu'il fait l'objet d'une lutte d'influence au sein de la direction de la Division, et en particulier entre le directeur de la Division et un de ses directeur-adjoint.

6. Le complexe de Médée ou le refus de transmettre

Emergence du motif du refus de transmettre et sa stabilité dans le temps

La transmission est utilisée à différents titres par l'encadrement, et les jeunes sont eux-mêmes sollicités à différents titres et parfois instrumentalisés à travers la transmission. Ils sont appelés à devenir la cheville ouvrière d'un changement qui vise la culture instituée dans les centrales, que l'encadrement voit surtout comme une culture d'opposition assez systématique à son égard. Or, dès les premières Rencontres, le dispositif a recueilli l'écho d'une attitude de refus de transmettre aux nouveaux recrutés. Peu présente dans les entretiens, la question émerge dans la première réunion du panel, en 2007. Les difficultés se disent à demi-mot et ouvrent sur un champ d'insatisfactions que les jeunes relayent. Au-delà du refus de transmettre, certains jeunes reçoivent aussi des marques de franche hostilité, en particulier s'ils ne se montrent pas solidaires des anciens. Mais cela ne peut se dire qu'en sous-groupe dans la réunion que nous menons. Les différentes causes sont exposées peu à peu en plénière, en quelques prises de parole qui se complètent.

La nature des réticences est liée ici finalement à l'activité qui absorbe les tuteurs.

« Après c'est plus au niveau du compagnonnage et du tuteur, on a rencontré des réticences. Soit des problèmes de temps, ou autre, pour transmettre le savoir, c'est souvent ... Ce qui en ressort, c'est soit une réticence, soit un problème pour transmettre le savoir. Mais quel que soit le cas, ce qui ressort c'est que les tuteurs sont déjà pris dans leur activité quotidienne. » (réunion panel 2007)

Puis c'est la différence de salaire et de statut liée aux niveaux des diplômes des entrants.

« Je veux juste rajouter à ce qu'à dit le groupe précédent (groupe 1) que le climat social généré par l'écart entre les anciens qui ont de l'expérience et un salaire donné et les nouveaux et jeunes qui arrivent avec un salaire que génère la qualification supérieure, la conséquence, c'est une perte de transfert des compétences. »

(...)

« On a parlé, beaucoup également, des peurs des anciens qui voient arriver des jeunes et des nouveaux. Certains se sentent un petit peu menacés de différentes manières. La 1^{ère} c'est, on l'a vu déjà tout à l'heure, ce sont les nouveaux qui arrivent avec moins d'expérience mais un bagage théorique, à priori, un petit peu plus élevé. Ils arrivent du coup à un poste rémunéré de manière plus importante. Au niveau de la transmission de connaissance, on un blocage à ce niveau là qui est, apparemment, fréquent ».

(...)

« L'autre peur des anciens, c'est le fait qu'au niveau cœur de métier, on donne de plus en plus de choses à des prestataires et que ceci ne facilite apparemment pas la communication. Il peut y avoir un certain blocage par rapport à ces (ex) prestataires qui arrivent ».

C'est une peur multiforme qui est invoquée et qui occasionne cette fois des « blocages » qualifiés de « fréquents ». L'étendue de ces blocages est difficile à évaluer, la contestation de l'arrivée de personnels expérimentés à des niveaux de salaires jugés importants semble se jouer en particulier dans une centrale lors de cette réunion, mais régulièrement dans les entretiens ou dans d'autres réunions, ce motif se fera entendre. On retrouve les griefs exposés par Patrick (chapitre 4) qui génère une représentation très négative des jeunes et des conditions de leur arrivée.

La difficulté à trouver des tuteurs disponibles est un effet de ce malaise ressenti par les jeunes qui s'ajoute à la « rareté » croissante des anciens au fur et à mesure des départs. C'est ce qui amène des managers à exercer le rôle de tuteur, ce qui suscite le questionnement des jeunes. On apprend qu'ils ne prennent pas seulement ce rôle pour pallier aux absences, ou pour des raisons techniques, mais bien pour ne pas avoir à demander aux « refusants ».

Nous décidons de porter le sujet lors d'une séquence des premières Rencontres dédiée à cette question, sous l'intitulé « séquence obstacles » à l'intégration et à la transmission. La séquence est introduite rapidement après les saynètes présentées sur un mode humoristique par les jeunes sur les difficultés qu'ils rencontrent avec les anciens. Lors de cette séquence de plénière, nous introduisons de front la question des « obstacles à la transmission » formulant et soumettant à la discussion le constat d'attitudes de refus d'informer ou de former les nouveaux embauchés, comme de la difficulté à trouver des tuteurs. Les questions des différences de salaires, d'évolution de carrière sont nommées. Après un premier temps d'objectivation des différences de recrutement et des évolutions de

l'entreprise, les propos prennent un ton plus vif, les échanges se tendent par une montée au créneau des directeurs présents concernant le mauvais esprit de ceux qui n'ont pas fait d'efforts pour monter dans les échelons. Les absents ont toujours tort.

« Il ne faut pas que vous, les jeunes, vous vous laissiez impressionner par les quelques, il y en a très peu mais il y en a quelques uns, il ne faut pas le nier, esprits chagrins qui vont vous montrer que, eux, ils ont 25 ans ou 30 d'expérience et ils ne vont pas vous montrer leur feuille de paye, ils vont vous dire qu'ils sont au même NR, ils vont oublier de vous parler des échelons d'ancienneté qu'ils ont, etc., etc. Je pense que cette discussion là c'est bien de l'avoir parce qu'elle se fait sur le site. Moi j'ai vu des questions sur la centrale mais je pense qu'il ne faut pas en faire un drame, il faut complètement dédramatiser la question. Je pense que c'est un faux problème, ça ne m'inquiète pas. » (plénière obstacles, Rencontres 2007).

Un ou deux intervenants anticipent le problème de la difficulté d'intégrer des vagues de nouveaux embauchés, mais le message principal de la séquence est néanmoins : « adaptez-vous cela ne changera pas », et « regardez devant vous, les opportunités de carrière sont présentes ». Alors que finalement la situation est éclairée sous différents aspects qui nomment les changements en cours, l'évocation de ces « refusants », certains participants semblent souffrir de ce « déballage », mais surtout de l'apparition d'une conflictualité qui semble à la fois bien ancrée mais redoutée. L'émergence de ces conflits semble attaquer l'image positive de l'entreprise et l'idéal commun de rapports sociaux harmonieux. Plus nuancée et sensible est la prise de parole de tuteurs présents qui expriment à quel point la dimension de transmission fait pour eux partie du métier, personne n'étant propriétaire d'un héritage collectif qu'on a soi-même reçu.

La question ne sera plus abordée aussi directement dans les Rencontres suivantes, mais la situation perdue, comme en témoignent ces entretiens de 2008.

« Le problème pour les anciens est l'évolution des métiers : il y a de plus en plus de techniciens et de moins en moins d'opérateurs (les activités de base étant sous-traitées). Leur impression : « le métier disparaît ». Les anciens sont d'accord pour transmettre leur savoir aux jeunes EDF mais pas aux sous-traitants : « c'est le barrage ». » (compte rendu d'entretien panel 2008)

« L'autre jeune, embauché en même temps que lui, est en conflit avec son binôme, qui refuse de s'occuper de lui. Il a été laissé pendant 1 mois avec une liste de robinets à aller repérer dans la centrale : sans aide, il faut bien ce délai pour trouver ». (ibid.)

Un nombre indéterminé de personnes de terrain refusent de s'engager dans la tâche de transmission. La thématique accompagne donc en filigrane le travail jusqu'aux dernières Rencontres.

« Ce n'est pas le seul, hein, qui est disponible. Mais alors, il y en a qui ne sont pas du tout disponibles. Il faut de tout pour faire un monde hein ! Il y en a qui vous rembarrent à la première question, c'est un peu déroutant. Bon, il ne faut pas se buter quoi !

DF : Et toi, tu prends ça comment ?

Raphaël : Et bien moi, je suis quelqu'un de tolérant, d'indulgent. S'il y en a qui ne veulent pas répondre bon, c'est comme ça, je passe à autre chose. Je ne vais pas me borner ou me buter, ou bouder dans mon coin, ça ne sert à rien, ça ne mène à rien, donc, il faut faire avec c'est tout ! » (Raphaël)

L'effort de Raphaël pour atténuer la violence de ces refus à grand renfort de tolérance et de fatalité, indique néanmoins à la suite de toutes les manifestations que nous avons perçues indirectement à chaque édition, un point noir, un mouvement qui va à contresens de tout ce qui est projeté positivement sur la transmission et l'accueil de la nouvelle génération. Au contraire, dans certaines équipes, c'est une ambiance délétère qui s'exprime et qu'on peut saisir dans ce compte rendu d'entretien :

« Par contre, il dit très vite dans l'entretien (juste après la question des choses promises qui ne sont pas arrivées) qu'il est dans une ambiance étrange depuis qu'il est à l'exploitation. Il entend chaque jour ses collègues, même à dix ans de la retraite, se plaindre, attendre la retraite comme si l'entreprise ne leur plaisait pas, que c'était mieux avant. « comme s'ils étaient dégoûtés de la boîte ». Il y a du questionnement dans les propos de X, alors je lui demande si cela n'instille pas du doute aussi pour lui sur l'entreprise. Il répond que oui mais semble tout de même surpris que cela prenne autant de place dans les conversations de ses collègues. « ça fait bizarre quand même quand on arrive ». Il insiste pour dire que cela se produit toute la journée. « Je vois bien que quelque chose ne va pas mais je ne sais pas quoi » « quand on parle avec les anciens, y'en a pas beaucoup qui ont envie de continuer ». Il ajoute une hypothèse finalement « il y en a beaucoup qui viennent d'autres centrales qui ont fermé, ils ont quitté leur famille, alors c'est dur ». Il termine en disant qu'en plus d'ici 2015 il y a ici le doute sur une éventuelle fermeture... » (compte rendu d'entretien, panel 2008)

Ce témoignage contraste fortement avec d'autres expressions qui soulignent au contraire une forme de fidélité et de confiance dans l'entreprise. On voit poindre le poids du contexte des fermetures et d'agent qui ne se sentent plus véritablement chez eux. L'attachement à l'outil est aussi souligné par l'expert patrimoine interviewé en 2008. Comme nous l'avons vu, ses propres difficultés à mener à bien son projet d'organisation de la formalisation des connaissances dans la documentation, l'amène à s'identifier particulièrement en contact avec l'affect des anciens dont les centrales vont fermer. Il semble opposer son manque de confiance au projet par nature optimiste dont je suis implicitement porteur du côté des jeunes et de la mobilisation tous azimuts des Rencontres. Il abonde quand j'aborde la question des réticences de certains collègues expérimentés à transmettre.

« (...) c'est sûr qu'un ancien qui part en retraite et qui est attaché à sa centrale... il va mettre de l'énergie à transmettre son savoir pour que le suivant entretienne sa centrale aussi bien que lui il a pu le faire, mais si il sait que la perspective c'est de fermer,... je veux dire c'est moins parlant en termes de motivation,... le type, je vois par pourquoi il s'embête à transmettre du savoir-faire, ou de la compétence sur l'installation qui va fermer, je vois pas pourquoi il va s'embêter à entretenir, à mettre en cause sa façon d'entretenir, si c'est pour fermer dans 3-4 ans... » (Entretien expert patrimoine intellectuel, 2008)

L'attachement à la centrale est présenté ici comme la raison principale de la transmission, c'est donc bien un rapport qui se transmet avec les connaissances, mais la fermeture, contrairement à la retraite, reste un non-projet, une déception par rapport à l'investissement de l'ancien qui peut faire perdre son sens à l'activité de transmission. Les bases de l'implication dans le travail seraient sapées par la rupture que représente la fermeture. La perte est vécue comme trop importante, le rapport à l'outil prime sur le rapport au jeune embauché qui devrait prendre la relève uniquement pour s'occuper de la même installation, et non pour former le jeune indépendamment de l'outil.

Désir de transmission et négativité : le complexe de Médée

Je fais l'hypothèse que ces agents qui refusent de transmettre ne le font pas par plaisir ou incapacité, mais par l'intériorisation de la part négative du processus de changement qui a lieu à différents niveaux dans l'entreprise et dans la Division. La relance partielle et les recrutements ne parviennent pas à effacer l'effet de l'annonce de la mort du thermique faite préalablement à la relance et aux recrutements. Ils ajoutent au contraire des changements qui défont peu à peu les repères de la communauté conjonctive dans ce qu'ils peuvent avoir de protecteur. Le contrat narcissique est fortement perturbé, voir annulé. L'institution ne constitue plus un point d'étayage et de confirmation d'une identité valorisante. Elle semble s'acharner à défaire les uns après les autres les liens et les promesses de reconnaissance sur lesquels les agents se sont construits. La pérennité de l'appartenance à l'institution ne peut plus compenser la fermeture des centrales et le renversement des usages et des valeurs. Le refus de transmettre exprime la négativité du processus de transformation de l'entreprise en se reportant sur le processus second de l'intégration et de la transmission qui symbolise et accomplit les changements. Le refus de transmission peut être compris comme une réplique du sujet face à ce qu'il perd, mais une réplique dont il est aussi la victime, en se coupant de la possibilité de sublimer sa finitude par la contribution à la continuité de sa communauté. Les « refusants » exercent leur pouvoir à leur tour, dans le jeu des influences que suscite la scène de la transmission. En effet, il m'est apparu peu à peu que se jouait en coulisses du dispositif, une lutte « traditionnelle » de pouvoir entre Direction et une partie des anciens ouvriers inscrits dans une opposition historique conduite ou représentée par les syndicats aux évolutions qui ont amené

l'entreprise publique EDF à devenir EDF SA. C'est ce conflit qui sous-tend la séquence de plénière des Rencontres où apparaît pour la première fois le refus de transmettre. Mais au-delà de son explication liées aux conditions sociales et aux rapports de force institués entre différentes les parties prenantes de l'organisation, la mise en scène de ce conflit renvoie à une attitude psychique singulière.

La figure de Médée exprime ce sursaut tragique qui est à la fois exercice d'un pouvoir par la destruction en forme de réplique, de retour à l'offensant, et un sacrifice qui blesse celui qui l'accomplit. Le mythe de Médée est venu s'ajouter à la longue liste des « complexes » référés à des personnages mythologiques repris pour expliquer des configurations psychiques particulières. Médée, reine barbare qui quitte sa contrée lointaine pour l'amour de Jason à qui elle offre la Toison d'Or, en n'hésitant pas à tuer son propre frère pour retarder les poursuivants, choisit de reprendre sa liberté quand elle voit Jason sur le point d'épouser une autre reine, plus jeune, une fois rentré dans sa patrie. Elle le fait avec la cruauté que l'on sait, en tuant les deux enfants qu'elle a eu de Jason, et sa rivale (Euripide, 2008). Le « complexe de Médée » a été repris et développé en psychopathologie pour désigner l'attitude de mères qui s'en prennent à leurs enfants (pas toujours aussi violemment que l'héroïne tragique) pour se venger de leur conjoint qui les a quitté (Depaulis, 2003). Dans ce cas de figure, Médée prive le père de sa capacité à transmettre, elle ne voit pas littéralement de quoi elle se prive elle-même. Elle préfère cette privation infligée à celui qui la prive de lui, à sa propre souffrance.

Dans ce premier sens, on peut penser une version psychosociale de ce mythe, où la communauté des sujets se sent trahie par une direction qui transforme le bien commun contre les principes et les idéaux qu'ils avaient eux-mêmes investis dans l'institution. On leur arrache l'objet idéal, et la manière de faire communauté sur la base de règles maîtrisées ou co-définies. L'entreprise, avec ses nouveaux dispositifs, leur retire la formation des jeunes et surtout la motivation de les former. Elle leur amène des alter ego venant d'autres horizons, qui par définition peuvent être soupçonnés de ne pas partager le même rapport à la centrale et à l'organisation. Les jeunes eux-mêmes ne sont plus formés entièrement par eux. L'encadrement leur dérobe les « enfants » qu'ils devaient élever en commun pour pouvoir s'y projeter et pérenniser l'appartenance à la communauté. Le refus de transmettre fait aussi intervenir la distance ressentie très majoritairement avec les jeunes, qui ne montrent plus les mêmes dispositions à se couler dans le moule. Se mélangent ainsi l'anxiété du rapport avec les jeunes et l'amertume des évolutions de l'organisation : la sous-traitance, les embauches trop tardive, le regain d'intérêt trop circonstancié pour le thermique, les fermetures des centrales. On peut penser, au contraire de Médée, qu'il y a un défaut d'identifications aux jeunes qui se trouvent porteurs des évolutions mentionnées, et que tous les anciens concernés n'effectuent pas le travail qu'on a vu possible par ailleurs.

J'ai été intéressé par la lecture de mythe de Médée que propose Stengers, dans un très court texte (Stengers, 1993). Elle souligne que Médée a sacrifié son appartenance à sa propre patrie barbare pour venir chez les Grecs, dans la civilisation. La trahison de Jason ne reconnaît pas le sacrifice qu'elle a fait pour lui, il l'annule, et par là, il la rend à cette appartenance première, loin de l'aspect solaire du monde grec. De même, les anciens semblent appartenir à un monde autre, qui échappe aux règles de l'entreprise et de son bon sens, de son culte du projet et de la « positivité » à tout prix, où chaque épreuve ou changement met au défi le collectif et le sujet de se transformer et de s'adapter toujours dans le même sens. Le refus de transmettre fait apparaître un roc qu'on ne soupçonnait plus, l'affirmation d'une fierté et d'une fidélité qui valent par elles-mêmes, sans regard sur ses conséquences et sa récupération rationnelle possible dans l'ordre brillant de la production et de la création. C'est sans doute une part d'un monde ouvrier, populaire, restant mutique face aux accusations d'absurdité de ses attitudes, habitués à ne pas avoir raison dans l'histoire. Stengers retient la phrase « souviens-toi que je suis Médée », parce qu'elle dit cette dérogation fondamentale à un ordre satisfait de lui-même dont la souplesse et l'habileté à se transformer, à changer d'objet pour épouser l'avenir, finit par adopter la trahison pour modèle. Le « souviens-toi » du refus de transmettre renvoie à l'ensemble de ce qui a constitué une identité, un certain rapport à la centrale, à la nation, et aux usagers. Il rappelle à un monde que tous s'acharnent à renvoyer au passé, sans voir que l'investissement de la centrale et la relation d'inconnu qui le soutenait ont changé. La centrale n'est plus l'outil d'une production sociale tournée vers un idéal politique de répartition équitable du bien public et de progrès (la fée électricité), mais une production visant l'accroissement de la valeur d'échange, qui fait de l'objectif concret de production une abstraction. On peut comprendre le refus de transmettre dans une négativité assumée en forme de réplique, décidée à jouer aussi sa partition sur la scène si convoitée de la transmission. Le sacrifice se situe néanmoins dans le fait de se couper de l'inscription temporelle, du prolongement narcissique qui suppose une dépossession assumée et surmontée dans l'affirmation d'une signification sociale commune.

Ce mouvement n'est pas sans lien avec la question de la conception de la connaissance que nous avons mobilisée jusqu'ici pour mieux comprendre les processus de transmission. La conception de la connaissance qui insiste sur sa valeur locale et conjonctive, ancrée dans une communauté, permet de mettre clairement au jour une conception opposée qui fonctionne comme une idéologie de la connaissance utilisée pour orienter les changements.

Chapitre 8 : Evolutions des cadres socio-psychiques de la transmission et idéologies de la connaissance

La transmission comme scène mobilise les enjeux de pouvoir, et incite en particulier les directeurs à interpréter le passage de relais comme une opportunité dans le changement dans lequel est engagé l'organisation. Nous avons montré précédemment que le modèle de transmission était en crise, et que la transition industrielle dans laquelle elle se déroule appelle un changement qui n'est pas encore effectif. Ce qui émerge dans le dispositif des Rencontres est une situation chaotique, clivée, puisque certains pour qui tout se passe bien peuvent ignorer la crise, alors que ceux qui y sont confrontés à côté d'eux la ressentent et sont parfois plongés dans un désarroi certain. Nous avons montré que le modèle « traditionnel » de la transmission reposait sur la prise en compte implicite d'une conception de la connaissance qui se situe dans l'affirmation de l'expérience conjonctive, se nourrit à la source du savoir tacite accumulé dans la mémoire d'un corps subjectif collectif qui protège du danger et permet l'apprentissage à partir d'une place reconnue dans la communauté conjonctive. Nous avons vu également que les changements apportés par l'organisation, dans le recrutement principalement, rendent plus difficile la reconnaissance de cette place par les anciens qui sont les médiateurs essentiels d'un savoir accumulé au cours d'un cycle d'apprentissage collectif.

Je voudrais revenir à ce niveau de prise en compte de la nature de la connaissance développée dans le travail qui constitue l'hypothèse centrale de ma lecture de la transmission, à savoir l'hétérogénéité du savoir tacite et explicite, formalisé dans la documentation technique notamment, et l'opposition entre les modalités subjectivantes et objectivantes de la connaissance. Telle qu'elle nous est apparue à l'écoute des différents acteurs, et en particulier des jeunes embauchés en situation d'apprendre et d'hériter de la conduite de l'installation, la connaissance tacite et la modalité subjectivante sont prépondérantes dans l'apprentissage. Les modalités de l'objectivation sont présentes, à travers les formations et la documentation technique, mais elles sont mobilisées à partir de l'immersion conjonctive dans l'installation et dans la communauté qui en a la garde ou le soin, autant que la maîtrise technique. Le chaos des ruptures de suivi et d'encadrement des nouveaux par les anciens laisse apparaître cependant la montée en charge d'un nouveau modèle, qui n'est pas en mesure de prendre l'avantage au moment de l'enquête, mais qui joue sur l'opposition des modalités de connaissance. Je fais l'hypothèse qu'à travers ces modalités et ces conceptions, on peut mettre en évidence des idéologies de la connaissance, c'est-à-dire des manières d'envisager et de se représenter l'activité de connaître, et les productions du connaître, les savoirs, en fonction de la place occupée dans l'organisation. Idéologie vise à insister sur le caractère interprétatif de la représentation, mais elle

possède une effectivité quand elle guide les dispositifs de transmission et d'apprentissage. Elle apparaît principalement sous la forme de l'approche qualité appliquée à la documentation, mais aussi sous la forme de la performance opposée à la centration sur le métier. Je pense pouvoir mettre en évidence deux conceptions sous-jacentes de la connaissance qui peuvent se rapporter à des modèles politiques parce qu'ils se rapportent à la manière de concevoir le lien social. Je distingue un modèle centré sur la primauté de la connaissance conjonctive et communautaire qui privilégie la notion d'appartenance à un groupe, et un modèle centré sur la possibilité d'échanger les connaissances, qui s'apparente à un modèle libéral.

1. L'idéal de la formalisation : la qualité documentaire

Les développements précédents indiquent qu'il y a bien conflit entre des modèles d'apprentissage. Si on voit avant tout les tensions qui grèvent le modèle précédent de la transmission, on distingue encore peu les contours d'un modèle susceptible de le suppléer sinon de le remplacer. La formalisation de la connaissance ou sa codification, son explicitation dans une forme écrite, tracée, matérialisée est bien un des trois axes de travail issu des premières Rencontres à côté du tutorat et du processus d'accueil et d'intégration. Il a donné lieu à une mission sur le « patrimoine intellectuel » confiée à un expert mentionné ci-dessus à propos de son diagnostic sur les cycles d'apprentissage⁴⁶⁵. Il est ingénieur et a été instructeur formateur pour des opérateurs de conduite de centrale nucléaire. Comme nous l'avons vu, c'est une personne qui est fortement sensibilisée à la complexité de la formation technique des exploitants et au rôle de la maturation au contact de l'expérience du métier. C'est finalement lui qui exprime la vision la plus complète de ce que pourrait être un modèle d'apprentissage et de transmission différent de celui que nous avons identifié⁴⁶⁶. Elle permet de mieux comprendre la logique qui s'applique à la connaissance et aux processus de transmission quand elle

⁴⁶⁵ La mission qui lui a été confiée s'inspire de la démarche qualité documentaire, qui constitue pour lui la référence. Le « patrimoine intellectuel » recouvre deux domaines qui correspondent aux connaissances tacites et aux connaissances explicites. Le savoir tracé dans la documentation écrite qui recueille les connaissances explicitées, apparaît comme consistante par sa matérialité, elle est bien plus susceptible par là d'être évaluée quantitativement et qualitativement. La partie sur la documentation paraît donc bien délimitée, il s'agit de mettre en place, développer ou maintenir la documentation existante par un effort proportionnel aux situations des centrales selon qu'elles ouvrent, sont prolongées ou fermeront dans les prochaines années. La partie tacite est plus difficile à saisir y compris dans l'articulation avec les autres actions mises en place, parce qu'il ne s'agit pas de gérer des écritures mais des personnes. Or ces « livres vivants » apparaissent plus difficile d'accès et les différentes démarches qui en traitent ont du mal à se mettre en place.

⁴⁶⁶ Ce modèle repose sur une formalisation poussée des connaissances, telle qu'elle se pratique à l'intérieur même de l'entreprise, mais dans la Division de production nucléaire, où existe des procédures opératoires pour toutes les manœuvres techniques en particulier celles qui mettent en jeu la sécurité. D'après notre expert, ces procédures sont aussi utilisées comme un support pour la formation du personnel, elles matérialisent la maîtrise des gestes qu'il faut assimiler. L'ensemble de ces procédures est géré selon une « démarche qualité » dont le principe est précisément l'exigence d'une description écrite de tout ce qui concourt à la production, à l'organisation, aux compétences nécessaires et aux savoirs mobilisés.

rencontre la démarche qualité qui revient régulièrement dans l'entretien et se trouve directement inspiré de l'expérience des centrales nucléaires.

Dès le début, l'entretien laisse paraître une tonalité dépressive, quand il évoque les conditions de sa mission et la rencontre des jeunes. Il semble isolé, sa mission reste floue et manque apparemment de soutien. Les actions qu'il propose n'ont pas recueilli le soutien escompté auprès de la Direction de la Division qui ne souhaite pas dégager de ressources financières supplémentaires pour s'engager dans le développement de la documentation selon les critères d'une démarche qualité. Les moments de l'entretien où l'expert s'anime sont ceux où il décrit ce que serait une « documentation parfaite » et de ce qu'elle permettrait en terme d'apprentissage et de transmission. Il y a une dimension clairement utopique où l'on saisit à la fois le nouveau modèle d'apprentissage et les caractéristiques d'une connaissance saisie par la démarche qualité.

Un idéal d'accessibilité

Un des premiers objectifs de son travail serait de rendre accessible le contenu de ces documents qui se trouvent sous forme papier dans les centrales ou déjà sur le réseau existant mais qui restent difficiles d'accès même sur place, afin de les rendre plus attractifs, sous une forme numérique mise à disposition sur un réseau. La mise en forme numérique de la documentation et l'accès par un réseau permet une consultation transverse et thématique en même temps que modernisée et attractive.

« L'intérêt de ça c'est que tout le monde peut avoir accès aux documents de toutes les tranches donc si tu veux savoir à XXX si ils ont eu des problèmes sur le même matériel que toi, tu vas sur le truc de XXX et tu regardes et tu te rends compte qu'ils ont eu des problèmes et tu peux aller voir XXX et leur demander comment ils ont traité. Et puis en plus ça permet aux gens du (centre d'ingénierie), aux experts de non pas rentrer centrale par centrale mais matériel par matériel comme tout le document est classé par code AM. Donc le type plutôt qu'à avoir à explorer la base de données qui serait créée centrale par centrale, il l'explore de l'autre côté en disant je veux regarder que les dépoussiéreurs, (...) et puis du coup il a le bilan et il peut sortir tout ce qui a été fait sur tous les dépoussiéreurs de toutes les centrales, donc... ça, ça va faciliter les choses » (Ibid.)

L'outil combinant le numérique et le réseau est amené à produire un effet de décloisonnement entre les sites, les experts, et déplace fortement les frontières internes de la communauté conjonctive et restitue la rationalité de la mission : dans l'exemple donné, la découverte de problèmes communs permet de tisser un lien direct grâce à la mise en commun des données. C'est ce qui fait une grande partie de son attractivité pour l'expert ou le regard extérieur, elle semble lui restituer ses véritables dimensions, par-dessus les frontières ressenties et/ou entretenues par des logiques de groupes liés au territoire, à la localité qui reste forte dans une Division dont les centrales se situent, rappelons-le, sur l'ensemble du territoire national. La rationalité technique de la facilitation de la mission dans son

évidence s'associe à l'idée que le réseau permet de dépasser une certaine conflictualité et des appartenances jugées souvent comme pesante par ceux qui n'y sont pas suffisamment intégrés, voire de pouvoir s'affranchir de la relation⁴⁶⁷.

Cependant, la partie documentaire, où la matérialité de la trace semble donner plus de possibilité de maîtrise à l'expert qui en a la charge, comporte aussi certains obstacles.

« (...) donc faut quand même sortir des notices dans lesquelles c'est marqué que c'était rédigé en 66 ou en 70, donc les mecs (les jeunes – DF)... c'est encore écrit à la Remington, donc je suis pas certain que ça les intéresse, à mon avis ils ont même peut-être tendance à penser que c'est des vieux trucs qui sont plus à jour quoi. » (Ibid.)

L'ancienneté perceptible et l'inactualité de leur forme ferait douter de la validité du savoir qu'elles contiennent. C'est l'historicité du support qui réintroduit une certaine relativité de la documentation. Le fait que cela concerne non pas la validité du contenu mais la connotation de la forme indique bien que la documentation doit aussi avoir une dimension d'attractivité par rapport au désir du sujet apprenant qui, lui, est situé historiquement.

Un idéal d'exhaustivité

On trouve également dans cette description l'idée de totalité : on a accès à « tous les dépoussiéreurs de toutes les centrales ». Cette idée est inscrite dans la démarche d'informatisation, celle de donner une maîtrise plus grande basée sur le sentiment de toucher à l'exhaustivité. Il y a une utopie de l'accès total à toutes les informations et d'un accès qui se fait quasiment sans effort.

« Dans une entreprise qui a cette culture-là depuis 25 ans, toutes les organisations sont décrites, t'as un manuel d'assurance qualité, t'as des politiques décrites, des organisations de service décrites donc quand t'arrives dans un service tu veux savoir qui fait quoi, tu prends la note d'organisation du service et tu sais que ce service là les missions c'est de faire ci, de faire ça, c'est un tel un tel qui s'en occupe et que les modes opératoires sont décrits à l'étage en dessous, et qui te dis comment on fait une facture : c'est comme ça, comment on fait une commande : c'est comme ça, comment on fait l'entretien de tel matériel : on fait ci, on fait ci, on fait ça... donc ça c'est décrit quand t'as une culture qualité dans une entreprise, c'est comme ça... » (Ibid.)

Totalité des informations et accès définissent la « documentation parfaite » liée à une « démarche qualité ». En effet, le « système qualité » vise une description exhaustive de l'existant d'un système de production et de son fonctionnement de manière à rendre la prescription idéalement auto-suffisante. Elle devient alors une image analytique de l'espace conjonctif comme objet et groupe social.

⁴⁶⁷ On reconnaît les traits de l'« utopie de la communication » décrite par Philippe Breton, qui s'appuie sur un corps abstrait de ses conditions où la conflictualité se dissout dans la levée des entraves de la circulation des informations (Breton, 1992).

L'exhaustivité et la « perfection » s'appuient sur l'idéal de la fidélité de la reproduction, comme une photographie exacte donne le sentiment de pouvoir remplacer l'expérience directe de l'objet. Le sens de la profondeur est donné par la dimension analytique, symbolisée, de la description qui devient l'équivalent du corps réel. Il se présente comme un mode d'emploi complet de l'espace de travail, dans sa double dimension d'objet et de communauté conjonctive. Dans l'expérience de notre expert, cette image peut à la limite remplacer l'objet réel.

« Tu rentres dans n'importe quelle centrale nucléaire t'as tous les processus qui sont décrits tu vois t'as un maximum de choses... après tout n'est pas parfait dedans mais bon, euh en l'espace de peu de temps tu arrives à apprendre, mais moi en deux ans j'ai appris à faire fonctionner une centrale nucléaire et puis à l'enseigner aux autres et à l'enseigner aux autres, en deux ans de temps.

DF : Et à partir de quel poste ?

DM : Je suis rentré comme ingénieur, et puis j'ai fait une formation pour être instructeur simulateur.

DF : Ah ! oui, d'accord...

DM : Donc j'ai eu un an et demi de formation technique sur le fond, les systèmes et tout ça, le fonctionnement de bloc, donc apprendre à démarrer une tranche, à arrêter une tranche, les accidents tout ça, et suffisamment, si tu veux, pour au bout de deux ans être capable d'enseigner à un opérateur à arrêter et à démarrer une tranche tu vois » (Ibid.)

La documentation pourvue des caractéristiques de systématisme, de complétude garantie par la démarche qualité devient donc la clé d'un apprentissage autonome qui donne suffisamment accès à la réalité de la centrale pour en assurer la transmission sur les opérations de base. Quand finalement je demande s'il existe quelque part une « documentation parfaite », c'est l'aéronautique qui est donnée en exemple.

« Enfin les mecs de l'industrie aéronautique ils ont des documentations presque parfaites, quand tu vois le taux de panne qu'ils ont c'est presque parfait et il y a rien qui est laissé au hasard, tout est décrit tout est structuré... qu'ils enlèvent un boulon ou qu'ils en mettent un, ils savent pourquoi ils le font, ils savent en quelle matière, à quel couple il faut le serrer, à quel moment ...» (Ibid.)

Un accélérateur de l'apprentissage et garantie de l'indépendance de l'apprenant

Le nouveau modèle basé sur la documentation est aussi un accélérateur de l'apprentissage.

« C'est avec ça que les gens progressent très vite, une fois que tout ça est écrit proprement, n'importe qui que tu as fait rentrer dans le système tu l'accompagnes et tu lui dis : tiens si tu veux comprendre comment on fait ça, tu regardes les documents c'est tout écrit tu apprends ça et après tu peux poser des questions... » (Ibid.)

« Parce que quand t'arrives que t'es tout blanc que tu sais rien du tout que tu sais pas à qui demander, euh les autres ils savent pas quel est ton niveau, ils peuvent t'apprendre euh, soit ils te disent ben je vais te prendre par la main je suis ton compagnon et je vais t'apprendre tout et puis on lui apprend tout du début jusqu'à la fin, ou le type il pose des questions stupides et puis on lui dit : tiens il y connaît rien, ou le mec il a pas la fibre pour apprendre. Donc le fait d'avoir des docs qui décrivent l'organisation au moins tu peux comprendre alors si il y a des choses que tu comprends pas tu vas demander (...) » (Ibid.)

Au contraire, quand la documentation n'existe pas, il faut s'en remettre à l'expérience directe et à celle des collègues expérimentés.

« puis au niveau du boulot après c'est pareil, s'il y a rien de décrit, il va apprendre tout doucement quoi, au fur et à mesure de ses expériences ou du bon vouloir d'un ancien qui lui aura dit : ben non, tiens ! telle vanne c'est tel réglage qu'il faut faire, viens voir sur mon carnet c'est marqué là, donc le type il apprendra mais il mettra dix ans avant d'atteindre le même niveau de compétences que si tout était décrit sous un système qualité il mettrait qu'un an. » (Ibid.)

Les modèles sont ici présentés et confrontés dans leur efficacité à transmettre. Le modèle traditionnel expose le nouveau au bon vouloir des anciens, là où la documentation permet un apprentissage indépendant.

« et il est pas obligé de compter sur les autres parce que tu peux pas compter à 100% sur les autres donc à un moment tu travailles tout seul... » (Ibid.)

La documentation est considérée comme suffisamment fidèle pour se passer en grande partie des collègues et des obligations de la communauté conjonctive ou de ses défaillances. A l'opposé, le modèle traditionnel est aussi un apprentissage inefficace.

« (dans le classique) t'as pas de document écrit sur lequel tu peux faire travailler les gens pour que les mecs acquièrent la compétence, le savoir-faire, il y a rien de décrit, donc ça s'apprend que par les contacts humains et par l'expérience. Tu es devant le problème, et que c'est cassé et du coup t'essayes de réparer et là tu découvres comment c'est fabriqué, tu découvres et tu fais ton expérience toi-même mais tu mets beaucoup plus de temps à le faire que si tu partais d'un système qualité surveillée ou tout était déjà décrit » (Ibid.)

L'idéal de la « documentation parfaite » se heurte à la réalité de la documentation dans les centrales. Les notes qui recueillent l'historique n'ont pas été tenues à jour suffisamment rigoureusement dans toutes les centrales et manquent à la transmission. Le « carnet » individuel de l'agent d'exploitation ou du chef de bloc dans lesquels sont notées ces informations reviennent à privatiser la connaissance, parce qu'elle n'est pas mise en commun dans un accès universel et libre de la relation entre collègues. Le carnet garantit que la transmission devra passer par la relation et limite donc l'autonomie de l'apprenant.

« Il faudrait demander aux gens, mais dans le classique à mon avis ça doit être pareil, il y a les anciens qui connaissent, comme on est pas trop dans l'écrit dans le classique euh, les gens écrivent pas ou pas beaucoup, euh... c'est pas évident que tous ces petits savoirs faire, ces petits savoirs ils aient été tracés quelque part et puis que les nouveaux qui arrivent ils puissent en avoir connaissance par un document écrit. » (entretien expert patrimoine, 2008)

Au contraire, le recueil de la mémoire des gestes et des interventions dans la documentation permettrait de capter la mémoire incorporée de l'individu et du collectif des opérations qui ont singularisé l'installation et le corps subjectif des opérateurs qui sont intervenus à cette occasion. La documentation a pour but de recueillir au fur et à mesure des événements dits « fortuits » pour réduire les écarts, sachant qu'il y en aura toujours. On a donc une vision processuelle et incrémentale de la constitution du corpus de connaissances⁴⁶⁸.

« T'espères capter l'expérience de 20 ans d'un mec en l'espace d'un an, tu vas jamais le faire alors que quand tu mets en place un système documentaire itératif le type la première fois il part avec une doc qui est pas bonne puis au fur et à mesure des expériences il enrichit mais après c'est écrit... donc quand il a enrichi son document de son expérience, le gars qui va suivre il part d'un peu plus haut que lui il est parti au départ, alors si en plus t'as pris le soin de faire un recouvrement avec une passation de savoir-faire suffisante, le mec y part avec 80% de l'expérience de l'autre au lieu de partir à zéro. » (Ibid.)

Dans cette vision plus réaliste (on n'est quand même pas à 100%), l'expérience subjective retrouve sa consistance, l'ancien un rôle et le jeune une place dans une transmission qui ne le coupe pas des membres de la communauté conjonctive. Là où ces modèles se rejoignent il n'y a cependant ni documentation parfaite qui donnerait un accès à la connaissance, ni une expérience pure qui s'accumulerait de manière complètement empirique, qui se détacherait de la dimension prescriptive et supposerait des conditions exceptionnelles de recouvrement pour que la transmission soit possible.

Un changement normatif à prendre en charge par les jeunes

A travers l'évocation de l'opposition écrit / oral, c'est la culture de travail qui est mise en question, parce qu'elle est responsable de l'absence de documentation satisfaisante pour les objectifs d'apprentissage et qu'elle contribue à placer la relation à la communauté conjonctive au centre de la transmission.

⁴⁶⁸ Comme nous l'avons vu ci-dessus, la dimension de recueil des événements est présente dès la doctrine de la formation simultanée (et réciproque) de « l'usine et de l'homme », qui mentionne le souci de recueillir dans des documents écrits les événements marquants dès le démarrage de l'installation. Il s'agit pour filer la métaphore médicale utilisée d'établir « le carnet de santé » de la centrale comme on note les premières fièvres, les dents et les vaccins d'un nouveau-né. Le modèle de la démarche qualité s'étend donc bien également au recueil de l'expérience au fil de la vie de l'outil, à la « traçabilité » de la singularité des installations. Ce choix a été fait dès le début dans le nucléaire pour limiter l'impact du « facteur humain » identifié aux aléas de la mémoire individuelle et collective, pour éviter les accidents, et alimentent la logique de l'automatisation qui remplace autant que possible l'action humaine.

« Expert : A la rigueur si on pouvait faire ça avec les jeunes ce serait bien, ... le paradigme et puis ils auraient une autre... ils apporteraient quelque chose quoi !

DF : ouais, ouais, ouais...

Expert : et à mon avis ce sera à eux de construire la perfection (rire)

DF : (rire)

Expert : parce que les anciens...

DF : c'est pas rien là !

Expert : (Rire) les anciens... (rire) c'est un enjeu fort à mon avis !

Ce qui s'exprime sur le mode du rire, que j'accompagne tout en essayant d'attirer l'attention sur les conséquences de ce qu'il dit, notamment l'impasse qui consisterait à mettre les anciens complètement de côté, indique bien l'effet de l'apparition de l'idéal, et sa « passation » aux jeunes, qui devraient reprendre le flambeau de cette croisade. Les anciens deviennent non plus la source des connaissances à transmettre, mais un obstacle par rapport à la mise en place d'une norme dont ils sont tellement éloignés qu'ils en deviennent tout à coup ridicules de ne même pas pouvoir envisager ce changement. Ainsi, le nouveau modèle d'apprentissage et de transmission qui suppose de s'appuyer sur le développement de la « documentation parfaite » dans un système qualité appelle à un changement normatif.

« (...) il faut qu'ils trouvent anormal que l'organisation d'un service soit pas décrite il faut qu'ils trouvent anormal d'aller travailler sans une doc, sans une gamme, il faut qu'ils trouvent anormal euh de terminer un travail sans faire un compte rendu d'opération et de l'enregistrer tu vois » (...)

« Ce qui serait quand même bien avec les jeunes qui arrivent quel que soit le niveau c'est que les types trouvent anormal d'intervenir sur une installation sans gamme, ou qui trouvent anormal de gérer un service dans lequel l'organisation est pas décrite où on gère pas les compétences, les savoirs, où il y ait pas un truc un peu structuré pour entretenir la compétence des gens enfin mettre un peu tout sous assurance qualité entre guillemets quoi et que ce soit le travail de tous les jours ou que ce soit les compétences » (Ibid.)

Il s'agit d'une véritable injonction normative qui appelle à faire évoluer l'éthique professionnelle elle-même, comme le montre ce qui est exprimé sous le registre d'un quasi scandale moral. Cette manifestation confirme un attachement à un objet idéal qui devient le point central qui reconfigure le point de vue sur la réalité de l'environnement. Face à cet idéal, c'est toute l'organisation et la culture du savoir actuelle portée par les anciens qui se trouve dévalorisée ou même disqualifiée.

En fait, on perçoit que cet écart pèse d'abord sur notre expert lui-même. La tonalité pessimiste et dépressive de l'entretien trouve sa source dans l'écart qu'il voit entre la réalité de l'état de la

documentation et le fait qu'on ne lui donne pas les moyens de combler cet écart. Dans l'entretien le fait même de développer peu à peu son idéal et l'utopie d'un nouveau modèle provoque chez lui autant de « rechutes » devant l'impossibilité de sa tâche. N'est-il pas lui-même un « ancien » confronté dans le dispositif à des « jeunes » devenus eux-mêmes un obstacle en ne collaborant pas avec lui sur le chantier de la documentation ? Devant cette double contrainte il opère un changement d'attitude vis-à-vis des « jeunes ». Il se reporte sur eux pour accomplir ce que lui-même ne pourra pas faire. Le présent apparaissant sans solution, il prend la posture de celui qui sème des graines pour l'avenir et propulse en même temps les jeunes dans une figure idéalisée. Les jeunes doivent dès lors pouvoir contribuer à redresser la situation en étant formés à l'idéal de la « documentation parfaite », afin que leur sensibilité nouvelle les positionne en agents de changement. Une telle posture fait alors peser le fardeau de la transformation sur les épaules de la génération suivante, qui est investie et mise en position de sauveur miraculeux d'un état du monde désespérant. Ceci ouvre sur la complexité spécifique du contexte de transmission et de la mobilisation subjective de l'imaginaire qu'elle suscite comme nous le verrons plus loin.

L'opposition des modèles et les perspectives de la transmission

Deux modèles de l'apprentissage et de la transmission s'opposent, comme l'expression de deux cultures. Ce terme est à prendre au sens fort d'un ensemble qui comprend non seulement la manière d'envisager le travail et l'activité, mais aussi le rapport à l'outil, à l'organisation et les relations entre les membres de la communauté conjonctive. Il y a une culture de l'explicitation écrite dans une documentation formalisée et une culture de l'oralité. Le premier modèle, basé sur la culture de l'oralité de l'apprentissage et de la transmission est fondé sur une forme de délégation de la transmission d'une part aux aléas de la relation jeune-ancien et d'autre part aux événements de la production. Ce sont eux qui vont appeler ponctuellement l'explicitation de la mémoire tacite ou un recours à la documentation qui aura été ouvert par une question rencontrée sur le terrain mais non planifiable. Au contraire, le deuxième modèle est basé sur l'idée d'une systématisation des démarches de recueil et de diffusion des connaissances, par la formalisation d'un parcours qui doit s'imposer au cours du travail par les exercices d'application des connaissances vues en formation. Il suppose une uniformisation des méthodes. Le développement d'une documentation aussi complète que possible pour constituer une image suffisamment exacte de l'installation dans le but d'autonomiser l'apprenant reste une idée et se transforme en idéal quand elle s'incarne dans la démarche qualité, laissant espérer la maîtrise d'un processus difficilement contrôlable en réalité.

La Division se trouve dans un entre deux, dont on peut hésiter à dire qu'il s'agit d'une transition au sens d'une démarche clairement vue et portée par l'organisation. En effet, on peut dire que c'est

surtout un vide qui apparaît entre les deux modèles. Le modèle dit « ancien » ne dispose plus des conditions de sa mise en œuvre et de son effectivité. Au fur et à mesure que le temps passe, de plus en plus de jeunes arrivent et de plus en plus d'anciens partent, détruisant l'équilibre nécessaire à ce type de transmission qui suppose une majorité d'accueillants et une minorité d'arrivants pour dégager le temps nécessaire au guidage informel par question – réponse mais individualisé, au développement de la relation transférentielle qui précède tout transfert de connaissance, et à l'exploitation des événements de production. Face à cette situation, le modèle qui se propose comme la solution adéquate à la transformation en cours peut être formulé, mais il n'est pas suffisamment porté par l'organisation, et en particulier par l'encadrement de proximité qui s'appuie lui-même beaucoup sur l'ancien modèle. Son modèle est anticipé par les acteurs chargés l'apprentissage et la transmission, mais il suppose une transformation profonde et ils sentent qu'il faudrait un déploiement d'énergie très important pour y parvenir. On s'en remet à l'avenir, et aux jeunes.

Les jeunes comme leurs collègues expérimentés sont mis devant l'impossibilité de maintenir le modèle précédent. Le nouveau modèle introduit de fait une évolution dans la conception des compétences nécessaires à la conduite de l'installation. Il nécessite donc une adaptation profonde de tout l'équilibre de la construction collective de la connaissance et de sa transmission. Cet entre-deux, et cette forme d'indécision dans lequel s'effectue l'entrée effective des jeunes dans l'entreprise fait assez logiquement apparaître des écarts entre les cultures et les attentes des différents protagonistes de la « rencontre ». Le cadre organisationnel et institutionnel dans lequel l'activité de transmission se déroule comporte donc une grande part d'incertitude et les oblige à résoudre une équation posée dans l'urgence.

Le tableau ci-dessous reprend les oppositions qui structurent les deux modèles d'apprentissage et de transmission ancrés dans des cultures différentes.

	Modèle ancien	Modèle nouveau
Culture	Culture orale	Culture écrite
Type de connaissance	Connaissance conjonctive	Connaissance communicative
	Corpspropriation – appropriation affectée	Appropriation abstraite - représentation
	Rapport à l'objet comme « corps à corps »	Redoublement du rapport à l'objet par le rapport à la représentation de l'objet (doc.)
Type d'apprentissage	Apprentissage par expérience - informel	Apprentissage par la documentation - formalisé
	Construction itérative - aléatoire	Construction pré structurée
	Appareil à penser se développe avec les pensées	Appareil à penser comme préconception en attente de remplissage
	Relation d'inconnu médiatrice de l'apprentissage	Relation d'inconnu présumée acquise
Relation ancien - jeune	Autonomie par la curiosité et découverte,	Autonomie par l'acquisition d'un savoir de base,
	Désorientation accompagnée	Accompagnement orienté
	Relation à l'autre comme cadre et médiation préalable	Relation à l'autre comme complément de la médiation écrite
...

Idéalisation de la documentation et réification de la connaissance

J'argumenterai ici que la démarche qualité appliquée à la documentation est le « bras armé » de la conception d'une connaissance « détachable » de son support subjectif, autorisant une conception idéologique « libérale » politique autant qu'économique de la connaissance. Telle qu'elle est décrite par l'expert patrimoine intellectuel, la démarche qualité appliquée à la documentation tend à en faire l'outil de l'autonomisation des apprenants par la constitution d'une représentation explicitée des connaissances issues de l'expérience. Or ce processus n'est pas anodin, il transforme le rapport à la connaissance et le conduit à devenir un support d'idéalisation.

On peut s'appuyer sur les travaux de Jack Goody pour rappeler ce que l'écriture, ce que nous nommons ici l'expression codifiée, formalisée de la connaissance, produit sur la pensée humaine. Selon lui « l'écriture a une influence intérieure d'une espèce particulière, car elle change non seulement notre manière de communiquer mais la nature de ce que nous communiquons, que ce soit aux autres ou à nous-mêmes. » (Goody, 2007, p.198). L'écriture est à considérer comme un saut technologique qui va donc bien au-delà de l'accroissement de la capacité de stockage et la « portabilité » des informations dans le temps et l'espace. Ainsi l'écriture permet la mise à distance,

mais aussi de se concentrer sur la cohérence interne du texte, elle renforce la perception des opérations logiques formelles qui articulent le discours, ou la cohérence des éléments qu'il rapporte, en soulignant notamment les contradictions. Cette technologie, il faut le souligner, ne produit pas d'emblée un savoir qui se distingue totalement du sujet et de son processus de pensée. Sa nature symbolique renvoie toujours la trace écrite à l'intériorité du sujet. « La distinction critique n'est pas entre matériel et immatériel mais entre le visuel (...) et le non visuel. L'existence de cet élément visuel signifie donc qu'il y a toujours un élément graphique, spatial, dans le mot écrit ». (*op.cit.* p.199). Le visuel est bien l'instrument de la prise de distance, comme « toucher à distance », il fait sortir de l'immersion dans la situation, comme le soulignent Mannheim et Polanyi. L'écriture transforme la diachronie de l'action ou de l'énoncé du discours en synchronie disposée dans l'espace. C'est à partir de là qu'elle peut s'autonomiser et sortir de l'usage subjectif de l'aide-mémoire, ce qui différencie au fond le carnet personnel et la documentation « officielle ». L'écriture, qui permet la « mise en perspective » par la trace matérielle, autorise une approche segmentée du discours : « Faire une liste suppose de soustraire des mots au flux du discours et de les considérer en eux-mêmes comme des objets. » (*op.cit.* p. 210). Le tableau oblige à penser non plus à partir de la réalité mais à partir des cases qu'il présente et qu'on complète et qu'on combine indépendamment de la réalité dont il rend compte au départ. De même que pour le discours recueilli dans la documentation technique, la formalisation et la codification des connaissances séparent le sujet de la continuité de la réalité dans laquelle il est plongé dans l'action où son corps est engagé. Il permet une conscience critique distanciée qui peut porter son attention sur l'objectivation du geste ou de l'opération décrite dans une procédure et modifie le regard que l'on peut porter sur cette pratique. Goody fait remarquer que l'idée d'une « mémoire exacte » est dérivée de l'écrit (*op.cit.*, p.54), et vient directement de l'accès spécifique au discours que représente la liste ou le tableau. De la même manière, je suggère que peut opérer l'idée d'une description analytique de l'action indépendante de l'obtention d'un résultat réel, tout comme l'idée de l'exhaustivité qui a pour mesure et modèle non pas le geste lui-même et la pratique mais sa représentation codifiée dans une procédure. Si Goody n'évoque pas directement l'idée de totalité, elle me paraît être virtuellement contenue dans cette modalité de représentation du réel à travers l'idée de liste exhaustive présente dans le recensement. On a donc à porter de main et de regard un accès à la totalité de ce que l'on possède par exemple, la trace en devient presque la chose elle-même. A partir du moment où l'idée de maîtrise s'en mêle, on se situe plus directement sur le terrain de la nécessité psychique qui prend le relais dans l'investissement de l'objet. Que ceux dont la fonction en particulier est de travailler sur les méthodes ou sur des procédures sans être directement sur le terrain au prise avec la réalité aient besoin d'investir les traces comme la chose elle-même découle assez simplement de la division du travail. Les « travailleurs de l'organisation » ou les « planeurs », les « organisateurs » comme les appelle déjà James Burnham en 1935 (Burnham, 1947),

sont plus enclins à idéaliser la représentation écrite ou formalisée de la réalité à partir de laquelle ils travaillent. Et il faut admettre que certains problèmes ne peuvent être résolus qu'à un niveau d'abstraction que permet seul la symbolisation.

En ce qui concerne la dimension de l'interaction directe avec la matière ou l'objet de l'activité, l'indépendance de la représentation codifiée témoignant de la maîtrise de la connaissance dans la totalité d'un support écrit se trouve réalisée dans la machine qui lit les instructions qu'on lui fournit comme un programme. Le fait que l'écart avec le réel resurgisse, parce que l'adéquation à la matière qu'on lui soumet n'est pas parfaite, et ne préserve pas totalement des pannes par exemple, ouvre un nouveau mouvement qui tend au perfectionnement continu de la représentation. Dans le discours de notre expert, l'idée d'un perfectionnement continu de la documentation qui recueille le savoir-faire et les connaissances acquises dans la pratique soutient l'élaboration d'une norme nouvelle où le geste de travail s'alimente à la prescription avant de la nourrir elle-même dans la recherche d'adéquation toujours plus fine au réel travaillé. Dès lors, apparaît une dynamique spécifique de la représentation de la connaissance, on retrouve l'inversion du cycle que nous avons indiqué pour l'analyse de l'explicitation. On aurait ainsi le remplacement du cycle : Travail – documentation – Travail qui devient Documentation – Travail – Documentation. L'explicitation de la connaissance dans ce système n'est pas nommée pour rien « capitalisation ». On serait ainsi face à un phénomène d'idéalisation de la connaissance à travers la concrétisation d'une norme de complétude qui finit par prendre pour finalité la connaissance explicitée à la place de sa réalisation subjectivée dans l'acte de travail. On aura reconnu dans les caractéristiques précédemment exposées ce qui est propre à la démarche qualité, qui ne nie pas complètement son adéquation imparfaite au réel, mais fait de la réduction de ce dernier un objectif à reconduire indéfiniment conformément à un idéal de rationalité objective « totalitaire ».

La visée d'une totalité, d'une perfection, devient un idéal prescrit dans la pratique. Il devient totalitaire et se transforme alors en oppression pour le professionnel comme le montre Dujarier dans son analyse de la démarche qualité appliquée aux métiers de service, sans toutefois thématiser explicitement la question de la connaissance (Dujarier, 2006). On retrouve cependant la séparation toute taylorienne entre concepteurs travaillant sur la représentation de la réalité et exécutants qui, à travers les procédures, doivent réduire l'écart entre les deux. La démarche qualité posée ainsi sous le signe de l'idéal qu'il faut atteindre devient une « prescription de toute-puissance » là où le praticien ne peut qu'éprouver les écarts, et se trouve devant le choix d'imputer ses difficultés à ses propres limites ou à celles de l'organisation.

Au-delà des différences effectives : la conduite des centrales électriques ne s'apparente pas à un « service de masse » et nous avons vu qu'une telle modalité de prescription n'est pas – ou pas encore – à l'œuvre dans les centrales. Il me semble que la logique portant sur la dynamique de la

connaissance est cependant très similaire et repose sur la même tendance à idéaliser la représentation de la réalité et à la substituer à celle-ci. C'est par la croyance à la substitution possible de l'idéal au réel qu'on pense les procédures parfaitement adéquate au service qu'il faut produire et qui fait qu'on peut les prescrire pour produire un service parfait - idéal. Ce que nous pouvons ajouter, c'est que l'idéalisation du service est contenue dans l'explicitation formalisée de ses pratiques. C'est l'explicitation de la connaissance dans un but de formalisation qui permet la constitution d'une représentation idéalisée du savoir et sa réification idéologique dans un idéal de maîtrise « toute-puissante ». La démarche qualité appliquée à la documentation ouvre la possibilité d'une vision idéalisée d'une maîtrise des savoirs qui assurerait celle de la réalité.

Dans le domaine des centrales, l'établissement d'une documentation technique « parfaite » serait donc l'étape préalable à son utilisation comme prescription d'idéal. Ce qui est déjà le cas dans la Division nucléaire. Quand la démarche qualité s'applique à la connaissance, sa représentation sous forme de documentation et de prescription doit porter l'idéal d'une représentation de la réalité adéquate, totale, communicable, appropriable immédiatement et assurant la maîtrise de l'objet réel. C'est cet idéal qui doit s'imposer depuis son abstraction et devenir le levier d'un changement radical des normes du travail et des relations puisque chaque individu peut se passer à la limite de l'expérience de l'autre dans un espace conjonctif partagé. C'est bien le savoir qui est idéalisé et qui ignore la connaissance comme dimension subjective et collective du rapport au réel vécue de l'intérieur d'un corps subjectif collectif qui est le véritable médiateur de la transmission puisqu'il est la source de la connaissance comme rapport vivant à l'objet du travail.

Résister à l'idéalisation : entre prescrit et réel

On peut ici discuter le lien de cette tension entre dimension tacite et explicite avec la question du rapport prescrit / réel. La documentation appartient clairement au registre de la prescription selon le concept qu'en donne l'ergonomie et l'analyse de l'activité par opposition avec le « réel » du travail. L'analyse que nous avons menée indique que l'écart prescrit / réel de la matière ne recoupe pas complètement la distinction tacite / explicite. Cette dernière met en évidence que l'écart prescrit / réel de la situation travaillée n'est pas le seul, qu'il y a aussi un écart entre connaissance incorporée et connaissance explicitée qui nécessite un investissement subjectif du prescrit explicité, et que d'une certaine manière c'est un travail qui s'ajoute à l'écart prescrit / réel, et rend possible celui-ci. Il y a donc bien un prescrit intériorisé qui fait l'objet d'une subjectivation spécifique. Dans le système qualité qui est décrit, l'explicite tend à se confondre avec la prescription dans son ambition à « tout » expliciter donc à remplacer la connaissance tacite, cela montre la tendance à l'augmentation du prescrit explicité. Le « genre », ce patrimoine commun aux personnes qui appartiennent à un collectif

est composé de ce prescrit intériorisé et de la capacité à intégrer les acquis de l'écart entre prescrit et réel issu de l'expérience. Mais il n'est pas forcément formalisé.

Comme l'a mis en évidence Dejours, cette logique conduit à rendre de moins en moins visible le travail subjectif qui subsiste pourtant mais se déplace et se transforme (Dejours, 1995). Là aussi, même quand une connaissance totale et complète de l'installation n'est pas pensée comme possible, l'idéal est au travail d'une autre manière, dans la croyance en la réduction progressive des aléas, à la manière d'une courbe qui tend à rapprocher asymptotiquement la connaissance et la réalité du fonctionnement de l'installation. Mais le fait que la représentation ne suffit pas est évoqué par notre expert d'une autre manière qui touche cette fois au sujet qui utilise la prescription quand il poursuit :

« Après les mecs en fonction de leur professionnalisme ils sont capables de comprendre, t'es pas obligé de leur dire qu'il faut prendre la main, tourner à droite, et des trucs comme ça enfin il y a des trucs qu'ils savent, mais tous les endroits où il y a des options à prendre, des décisions à prendre en fonction d'un état ça c'est écrit, ça on sait qu'à un moment donné pour un défaut de tel type, on fait telle opération quoi. » (Ibid.)

Ce qui est rappelé comme une évidence signifie que la documentation ne se suffit pas elle-même, elle ne peut être exhaustive quand elle guide les gestes et les décisions, le sujet est présent pour en assurer une lecture et une interprétation qui comble les écarts entre les allant de soi, qui eux doivent toujours faire l'objet d'un apprentissage et d'une transmission. La documentation ne remplace pas l'intelligence et l'investissement de l'acteur, qui « comprend le pourquoi de ce qui est écrit », ce n'est pas un mode d'emploi qui transforme le sujet du travail en substitut de robot. La trace documentée est un indice qui doit être rattaché à un ensemble de significations dont ne peut être porteur que le collectif qui a incorporé une représentation globale de l'installation, s'en est approprié de manière d'autant plus intensive subjectivement le fonctionnement global qu'il doit être capable d'intégrer la procédure inscrite dans la documentation dans une compréhension d'ensemble qui seule peut lui donner sens⁴⁶⁹. On peut dire que la documentation se trouve entre deux écarts, qui sont deux infinis potentiels même s'ils sont parfois de l'ordre de l'infinitésimal, celui de la connaissance qu'elle synthétise et la réalité du fonctionnement rencontré, et celui qui subsiste entre la documentation en elle-même et dans son utilisation en situation par un sujet et un groupe. L'écart est donc double, et doit être à chaque fois comblé par l'activité subjectivante du sujet au travail inscrit dans une communauté conjonctive.

⁴⁶⁹ Je renvoie aux développements ci-dessus partie 4, chapitre 2.6.

2. Formes de réification et idéologie de la connaissance

La démarche menée jusqu'ici à propos de la recherche d'un nouveau modèle doit être poussée plus loin pour s'inscrire dans une lecture sociologique clinique de la connaissance au sein de l'organisation. Il s'agit de sortir la connaissance d'une certaine neutralité due à son caractère fonctionnel, pour réintroduire la prise en considération de ses formes dans les enjeux sociaux et les rapports de force dans l'entreprise.

La question de la transmission et de son modèle comprend aussi des enjeux stratégiques et politiques au sein de l'entreprise. A travers cette opposition d'un ancien modèle en panne et d'un nouveau modèle qui n'est pas encore investi comme une référence, se dessinent des rapports à la connaissance différents impliqués par des conceptions qui s'opposent et qui sous-tendent des conflits entre des positions d'acteurs. On les retrouve dans la contestation de l'externalisation de la connaissance et la peur de perdre des connaissances comme dans les inquiétudes par rapport au raccourcissement des cursus de formation. L'approche de la formalisation dans la documentation qui n'est pas totalement assumée et suivie par la direction mais qui est développée dans le discours de l'expert patrimoine intellectuel forme néanmoins un horizon pour la deuxième conception. Ce qui m'intéresse ici c'est de voir la manière dont chaque conception de la connaissance est sous-tendue par un modèle politique qui induit une réification spécifique de la connaissance quand elle est instrumentalisée dans le jeu des rapports sociaux.

Idéologie communautaire de la connaissance et imaginaire de la souveraineté

La crainte récurrente exprimée par les techniciens de la maintenance est la perte de connaissances au profit d'entreprises externes à l'occasion de l'externalisation d'un grand nombre d'activités qui concernent l'entretien et la réparation des matériels. Elle représente un danger économique pour l'entreprise pour des jeunes qui n'ayant pas la pratique du métier ne pourraient pas non plus contrôler le travail et assumer le type de responsabilité qui leur est demandée. Cette question semble se limiter à la maintenance. Néanmoins, la force de sa logique fait qu'on ne sait pas où elle peut s'arrêter, comme en témoigne la crainte de certains qu'elle touche à la conduite, laquelle est, comme on l'a vu, protégée par la nécessité pour l'entreprise de maîtriser et protéger son « cœur de métier ». Il faut noter que lors d'une des Rencontres, un jeune de la conduite participe à l'atelier sur le rapport aux prestataires qui *a priori* ne le concernait pas mais qui indique qu'il souhaite se renseigner pour se préparer à cette éventualité. Lors des deuxième Rencontres, l'inquiétude est suffisamment forte pour que le directeur général dans son discours de conclusion se sente obligé de le mentionner et d'en dénoncer l'absurdité. Cette logique de l'externalisation fragilise le sentiment des frontières entre

l'intérieur et l'extérieur de l'entreprise, focalisant l'attention sur ce qui lui appartient en propre et qui serait susceptible d'être perdu en interne et possédé uniquement par des prestataires qui la contraindraient à la dépendance. On peut noter deux éléments : d'une part le fait que la connaissance est bien une source d'identité groupale commune, d'autre part, que celle-ci s'inscrit dans un imaginaire institutionnel spécifique.

Comme nous l'avons vu, la distinction interne-externe est liée directement à la maîtrise et à la possibilité de disposer des connaissances qui permettent le fonctionnement pérenne des centrales autant que l'appartenance à un collectif lié par des connaissances. La possession des connaissances fonde un éprouvé par lequel le sujet individuel intègre la puissance collective et s'intègre à elle. Cet éprouvé s'origine dans la maîtrise du « corps propre », correspondant à la présentation de la subjectivité que Michel Henry associe à un « je peux », ou Gérard Mendel à « l'acte-pouvoir ». On revient donc à la réalité éprouvée du lien « pathétique » dans un corps subjectif collectif dont on s'éprouve comme une partie agissante ou, dans notre cas, menacée. C'est ce qui fonde l'unité de la communauté conjonctive, dont les connaissances, identifiées à un rapport de corpspropriation, ne peuvent que rester en interne sauf à voir ce corps subjectif collectif mutilé, entamé. Cette connaissance-là n'est plus une connaissance « neutre » et « objective » qui circule dans les échanges entre pairs ou dans la transmission des anciens vers les nouveaux ou encore qu'on dépose dans la documentation. C'est un lien parce qu'elle est investie par les membres d'une communauté que la connaissance conjonctive irrigue de manière implicite, non consciente. A partir du moment où elle menace de se répandre à l'extérieur, elle est vue comme faisant la substance de l'être vivant collectif qui s'en nourrit, et transforme la connaissance en patrimoine qu'il faut conserver. La connaissance est donc le ciment de la communauté conjonctive à l'intérieur des frontières de l'entreprise par lesquelles elle se définit autant que par son histoire ou son statut. Il ne s'agit donc pas de frontières juridiques que peuvent passer les connaissances par des échanges, mais de limites d'une enveloppe qui fait la consistance d'un soi collectif que chaque membre intériorise et sur les frontières duquel il s'appuie pour accéder à l'expérience conjonctive.

Mais la dimension groupale qui vérifie bien l'hypothèse de Mannheim d'une connaissance créatrice d'identité collective n'est pas la seule en jeu. Le sentiment de crainte d'être trompé par le prestataire sur la qualité ou le prix de la prestation ouvre une autre dimension du rapport interne – externe de la communauté conjonctive. La crainte de la perte de connaissance telle qu'elle est exprimée montre une collusion entre le sentiment individuel du jeune de ne pas pouvoir contrôler le prestataire parce qu'il ne sait pas faire, et le sentiment que c'est l'entreprise dans son ensemble qui à travers lui perd son indépendance et se trouve à la merci d'acteurs extérieurs. Cette crainte et la manière dont elle est portée repose donc sur une identification forte à l'entreprise : en empêchant leur autonomie parce

qu'elle ne pourvoit pas à une transmission suffisante, l'entreprise s'expose elle-même à la dépendance. Il ne s'agit pas que d'un constat de nature purement économique. En effet, cette considération ne peut à elle seule produire ce type de mobilisation et d'identification dans des catégories de salariés qui se trouvent à priori plus loin des responsabilités de performance économique. L'indépendance recherchée, telle que les discours des jeunes embauchés la révèle, fait appel à un autre registre, où la perte des connaissances est vécue comme une perte de souveraineté. La notion de souveraineté reprend les dimensions économiques liées à la « propriété » du capital immatériel que constituent les connaissances de métier, et les inscrit dans une dimension politique et symbolique. La souveraineté est aussi la capacité d'assumer des choix en affirmant un pouvoir de décider et de choisir une histoire conçue comme un destin. On touche ici à un imaginaire institutionnel spécifique. On peut entendre dans la dénonciation d'une dépendance vis-à-vis de l'extérieur un écho de l'imaginaire qui a présidé à la fondation même de l'entreprise et à la situation sociale-historique qui a donné lieu à la création de l'entreprise nationale au sortir de la seconde Guerre Mondiale. Il s'agissait par la nationalisation de regrouper les intérêts des diverses compagnies privées d'avant-guerre et de les inscrire dans une finalité de service public national avec la charge d'assurer l'indépendance énergétique du pays en reconstruction. On peut voir dans le développement de l'industrie nucléaire une réaffirmation de ce principe au moment du choix de l'engagement dans les technologies de l'atome, dont on sait qu'elles sont étroitement liées au développement d'une force dite « stratégique » par la possession d'armes nucléaires. Cet imaginaire de la souveraineté joue son rôle d'articulation des psychés individuelles et de l'institution, comme le définit F. Giust-Desprairies. C'est ce qui se dit implicitement à travers les inquiétudes des nouveaux arrivants et donne forme au lien entre la manière dont ils vivent la situation de « dépendance » et ce qui les relie à l'histoire de l'institution, ou plutôt à son « destin » spécifique.

C'est ce motif de la souveraineté qui joue dans le rappel de l'expérience des écoles de métiers internes. L'école interne est évoquée non comme une solution réaliste, mais symboliquement parce qu'elle représente la garantie de la maîtrise de la connaissance comme rétention du patrimoine spécifique de l'entreprise. On peut s'interroger sur le fait que la connaissance soit localisée dans une « école » comme si celle-ci était source de la connaissance et non le travail, l'activité au contact de la réalité. L'école représente le savoir gardé en mains propres, dans une entité elle-même interne, et comme figée dans le temps. La crise de la transmission, comme perte de savoir active un point de vue qui fait de la connaissance acquise par l'expérience et cultivée dans des écoles, un trésor qu'il faut conserver dans les murs de l'entreprise. Ainsi se dessine une première forme d'idéologie de la connaissance centrée sur l'expérience du corps propre qui la réifie en substance du corps subjectif collectif et en empêcherait la circulation par l'échange avec le milieu extérieur en l'enfermant

fantasmatiquement dans une identité close sur elle-même. On peut parler alors d'une conception implicitement réifiante de la connaissance comme patrimoine historique issu du passé, vu comme ciment de l'entre-soi lié à l'imaginaire de la souveraineté. C'est une vision idéologique de la connaissance parce qu'elle choisit un de ses aspects au détriment d'autres dimensions de sa réalité. Cette conception d'une connaissance héritée ne prend pas en compte la part de création de connaissance qui se trouve dans l'activité, mais elle évacue aussi la dimension de l'échange au-delà des « frontières » sans laquelle la réalité de la constitution des connaissances et de la circulation ne peut se comprendre. C'est un fait que l'organisation reçoit également du savoir-faire et des technologies de l'extérieur par les sous-traitants et surtout les constructeurs : toutes les composantes (turbines, chaudières, alternateurs etc.) des centrales sont achetées à des entreprises extérieures (et notamment américaines après 1945...) qui fournissent cependant plus ou moins de savoirs sur leur utilisation réelle, qui elle fait l'objet d'un apprentissage interne mais qui est le plus souvent partagée avec le constructeur. On se rappelle que certains jeunes reçoivent la recommandation de ne pas se rendre dépendants ni d'engager des relations d'apprentissage avec les prestataires, ce qu'ils font bien sûr quand ils ne peuvent pas compter sur une transmission interne. Or ce jeu se rejoue en se démultipliant à l'intérieur même de l'organisation, suivant les « frontières » que trace la constitution de sous-communautés conjonctives. C'est l'enjeu général du « décloisonnement » que souhaitent en particulier les jeunes embauchés qui ne sont pas encore engagés dans les sous-communautés ou en voient déjà les limites pour leur propre parcours d'apprentissage. C'est le cas de la relation entre les centrales et l'ingénierie, qui constitue un thème permanent des Rencontres et des différentes réunions de préparation. La frontière passe bien à l'intérieur de l'entreprise, entre deux entités de celles-ci qui ont souvent des approches différentes. La demande d'immersion dans les centrales émane de jeunes ingénieurs qui voient bien qu'il leur faut entrer dans la communauté conjonctive de l'exploitant pour accéder aux connaissances. Cette logique de la souveraineté est donc principalement constituée par les limites de la communauté conjonctive et des sous-communautés qui s'établissent autour des coopérations centrées sur des épreuves communes.

Qui possède les connaissances ?

Or ce rapport à la connaissance, qui définit une « appartenance de la connaissance » au groupe qui la construit, pose aussi la question de sa propriété. La connaissance est susceptible d'un autre rapport qui est imposé par la nature marchande du produit de l'activité de connaissance. La propriété est ici comprise dans un sens économique et juridique, qui peut définir le sens et la valeur de sa circulation. C'est au sens propre une « nouvelle frontière » de la connaissance construite sur celles de la

communauté conjonctive. Cet autre tracé de frontière m'est apparu dans une séquence d'échanges avec l'expert patrimoine intellectuel (dont une partie apparaît un passage déjà cité ci-dessus) :

« Après il y a tout un pavé sur du patrimoine qui n'est pas documentaire mais qui est plutôt du patrimoine mais qui... tu vois ça se mord un peu la queue avec le, comment, le projet compétences, et le problème c'est ça, c'est de clarifier un peu et pour moi c'est pas encore très très clair toute cette partie compétence qui est pas... enfin qui est pas gérée chez nous.

DF : Chez nous ?

Expert : A la (Division).

DF : Et c'est quoi les compétences qui ne seraient pas gérées... côté prestataires ?

Expert : Ça c'est un aspect mais c'est surtout comment les gens qui travaillent chez nous avec quels savoirs, quelles compétences ils utilisent pour faire leur boulot tu vois ? et comment transmettre si tu veux l'expérience des gens, des anciens aux nouveaux,

DF : Ah d'accord donc quand tu veux dire chez nous, tu veux dire qui n'est pas explicité...

Expert : ...qui n'est pas explicité.

DF : ...qui appartient à chacun en quelque sorte.

Expert : Voilà c'est pas géré chez nous à la DPIT, la preuve c'est que tu te trouves dans des situations comme à XXX où ils ont 5-6 personnes qui partent l'année prochaine en retraite et puis ils se disent : « mais merde comment on va faire parce que y'a que lui qui sait comment ça marche ce truc là ! ». » (entretien expert patrimoine intellectuel, 2008)

Pendant l'entretien, j'hésite entre deux significations du « pas géré chez nous », sur lequel je m'essaye à plusieurs reformulations, en miroir puis plus interprétatives. La première réponse « à la Division » n'est pas assez précise, je reformule d'après le premier sens que je comprends, selon lequel les connaissances dont il parle sont gérées ailleurs que dans l'entreprise, donc chez les prestataires. La frontière entre « chez nous » et ailleurs est celle de la délimitation juridique de l'entreprise. Mais ce n'est pas cela qu'il veut dire, dans sa réponse, je comprends cette fois un deuxième sens du « pas chez nous » où la frontière passe à l'intérieur de l'entreprise même, entre connaissance explicitée et connaissances tacites. Ce sens m'étonne mais je le trouve très significatif, sur le moment, d'une prise de conscience que ce qui reste tacite n'appartient pas à l'entreprise parce que la connaissance sous cette forme tacite, incorporée, n'est pas saisissable. Elle n'est pas codée, formalisée. Les réponses qu'il donne semblent confirmer cette interprétation en même temps que mon étonnement. Ce n'est qu'après-coup, en relisant, que j'entends un troisième sens, celui qui est visé par mon interlocuteur qui exprime en fait que « chez nous, à la Division, les connaissances tacites ne sont pas gérées », c'est-à-dire qu'il parle de la frontière qui définit l'entité Division par rapport aux autres. Au moment de la reprise dans le cadre de cette recherche cependant, ce malentendu me révèle, même si lui n'en a pas

conscience, qu'il y a bien une frontière qui passe entre le sujet connaissant de manière tacite et la forme dans laquelle cette connaissance peut être dite appartenir plus à l'entreprise qu'à la personne. Cette interprétation trouve une forme de confirmation dans l'entretien cité ci-dessus (réalisé un an plus tard) en parlant de ses « subtilités » que « n'a pas » EDF. On voit apparaître soudain une distinction, voire une opposition, entre l'entreprise et ses agents, ce que j'interprète comme une « frontière ». Il semble que le carnet transmis à un individu ou à un groupe n'est pas pensé comme appartenant à l'entreprise. On passe de la problématique de l'appropriation à celle de la propriété. La connaissance développée dans l'activité, parce qu'elle est celle d'un sujet en situation, est son « œuvre » et lui appartient en propre en tant que produit subjectif et intériorisé de son travail de subjectivation. Ce travail d'élaboration et de réflexion appartient d'abord au corps subjectif qui l'effectue. Il s'agit bien d'une appropriation au cœur de l'activité dans le sens qu'indiquait d'ailleurs un des premiers penseurs de la propriété comme appropriation issue du travail, John Locke (Locke, 1992). Cet ordre d'appropriation ne se confond pas avec la propriété dans l'ordre juridique, qui régit le contrat de travail et la forme de l'appartenance à l'entreprise en tant que personne juridique propriétaire des moyens de production. Mais cette connaissance qui peut en avoir la propriété et sous quelle forme ?

Quand le carnet ou la connaissance tacite ne sont pas transmis, il semble que l'appropriation personnelle devient une appropriation « privée » (le caractère privé se révèle dans la privation pour les autres...). Au contraire, le fait que le carnet soit transmis aux nouveaux qui vont rester et prendre la relève montre que l'appartenance à une communauté conjonctive prend le pas sur la dimension de « privatisation ». La connaissance « personnelle » est ainsi reconnue comme solidaire du corps subjectif collectif, rappelant que c'est dans un espace conjonctif commun qu'elle a été développée. Il y a bien appropriation collective mais elle peut rester au sein de celui-ci si elle n'est pas codifiée. Le carnet représente un cas limite : il constitue un degré d'explicitation qui n'est pas utilisable pleinement hors de la transmission en présence, il n'est pas un support autonome, si tant est que cela existe (voir ci-dessus). D'un autre côté, il est déjà une connaissance explicitée et codifiée qui peut circuler avec son « mode d'emploi ». C'est un écrit et il possède donc les propriétés que Goody a analysées (Goody, 1986), à savoir une économie de mémoire et la possibilité de transporter l'information au-delà d'un cercle spatial et temporel restreint à la relation directe. En ce sens, le carnet exprime le point où le savoir peut prendre une forme « autonome » et circuler sans son producteur direct. C'est quand elle se constitue en savoir explicité et formalisé, « codifié » disent les économistes, que la connaissance devient l'objet d'une propriété possible dans le registre de l'institution et un pouvoir utilisable stratégiquement dans le registre de l'organisation, comme l'a montré la sociologie des organisations. Il faudrait donc se représenter un basculement du type de celui que décrit Rousseau au début de la

deuxième partie de son *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes* (Rousseau, 1997). Celui qui a « le premier » tracé non pas un cercle sur le sol marquant un territoire mais des signes écrits formalisant la connaissance acquise subjectivement a pu déclarer « ceci est à moi ! », celui-ci a fait de la connaissance un objet susceptible d'être séparé de son producteur et de devenir aussi un bien économique dont on peut localiser la propriété. On sait que la connaissance peut s'acheter sous deux formes, soit par le recrutement d'un expert reconnu, l'entreprise acquiert une capacité de transformation subjective, une compétence de subjectivation d'un certains types de problèmes, soit elle acquiert des brevets en tant que support explicité et auto-porteur d'un savoir produit ailleurs. Par contre, à l'intérieur d'une organisation, la ligne de partage est bien celle qui distingue les porteurs de connaissance tacite et les supports de savoirs explicités, comme la trace qui reste de la connaissance développée par les sujets au cours de leur activité quand ceux-ci s'en vont. Il y a bien une frontière interne à l'organisation qui peut jouer sur les formes de la connaissance. Ainsi, la question de la propriété qui apparaît avec le carnet se prolonge à travers la question de la documentation comme explicitation et codification de la connaissance tacite ou corpspropriée. Elle constitue un enjeu de pouvoir au sein de l'organisation.

A cet endroit précis en effet s'opère un changement qu'on pourrait interpréter philosophiquement en termes de registre ontologique, voire moral, de la connaissance, comme passage de la connaissance de l'être, au sens où le sujet est sa connaissance corpspropriée, comme pouvoir de faire, à l'avoir, au sens où la connaissance devient un objet à sa disposition, un outil dont on peut se servir ou pas et qui sous-tend son utilisation comme pouvoir sur une situation, un objet, autrui⁴⁷⁰. Dans les définitions que nous avons posées, on passe de la connaissance au savoir, de la capacité instituante à l'institué. En fait il s'agit non pas d'un changement ontologique, mais d'un changement de rapport au savoir qui est lié au fait que l'espace d'expérience conjonctif est situé dans une organisation et une institution. Les rapports entre les membres du groupe conjonctif sont déterminés par l'organisation (par la répartition des tâches, l'ensemble du prescrit) et l'institution (par la finalité de l'activité, le fondement des différences de statut). Ainsi, les nouveaux arrivants et ceux qui partent à la retraite entrent en rapport en tenant compte de ces dimensions : les nouveaux sont présents d'abord par le pouvoir de l'institution et de l'organisation et c'est à ce titre qu'ils peuvent entrer dans la communauté conjonctive. De leur côté, les prestataires participent au travail font partie eux aussi de la communauté conjonctive. Ils n'ont pas cependant le même statut institutionnel ce qui empêche qu'ils soient reconnus dans cette appartenance⁴⁷¹. Alors qu'ils partagent les mêmes connaissances conjonctives ils

⁴⁷⁰ Dans les termes heideggériens de l'analyse existentielle de *Sein und Zeit*, on aurait une explication du passage de la « *Zuhandenheit* » à la « *Vorhandenheit* », en constatant que celle-ci n'est pas encore disposition théorique.

⁴⁷¹ C'est sur ce type de raisonnement que se joue le rapport entre philosophie et sociologie ou science sociale plus largement. L'interprétation de type ontologique de Heidegger ou même de Henry, arrête la pensée au sens

sont séparés des agents de l'entreprise par leur statut qui devient une frontière à franchir dans la pratique. Ainsi, la connaissance est modalisée par l'inscription dans l'organisation et l'institution et produit la distinction entre connaissance (partagée entre les membres de même statut) et savoir (qui ne doit pas être partagé avec le prestataire). L'acteur utilise le point de vue de l'organisation sur le travail et le rapport salarial pour qualifier son savoir dans ce contexte. Le cadre social de l'institution détermine le rapport du sujet à sa connaissance, à l'activité subjective dans l'organisation comme lieu de pouvoir. La question de la propriété de la connaissance, et donc l'enjeu de son explicitation formalisée et codifiée, rencontre ici une autre tendance idéologique.

Idéologie libérale et imaginaire d'une connaissance « autonome »

La démarche de valorisation de la transmission par la Direction et l'encadrement s'appuie sur une conception qui fait valoir la propriété institutionnelle de la connaissance. Elle comprend deux dimensions, la finalité fonctionnelle qui est de « faire tourner » les centrales et produire du courant au moment où le réseau et les consommateurs en ont besoin, et le statut juridique qui organise la propriété des moyens de production et la possibilité d'embaucher contractuellement des individus. Dans ce sens, les connaissances appartiennent à l'entreprise qui organise le travail et garantit la finalité de production comme l'inscription dans l'ordre juridique. Il est entendu que le discours de l'encadrement se situe plutôt au niveau de l'organisation de la production et de sa continuité par-delà les arrivées et les départs des individus, et l'expert patrimoine n'évoque pas directement les enjeux de propriété juridique. Pourtant une conception commune fonde ces différents discours et conduit à la formulation d'une problématique de valorisation économique de la connaissance. Ce qui fait l'unité de cette conception, ce n'est que par « accident » au sens aristotélicien, qui s'oppose à par « essence », que les connaissances sont portées par les individus. On retourne complètement le point de vue développé à partir de la théorisation de la connaissance conjonctive qui met le sujet et l'articulation du collectif de sujets face à l'objet au cœur du processus de connaissance. L'entreprise, du point de vue de l'organisation qui doit réaliser la production et de l'institution qui l'encadre dans des règles et organise les liens entre les producteurs par la contractualisation, tend donc à penser la connaissance comme « autonome » c'est-à-dire indépendante des sujets qui en sont les dépositaires et non les propriétaires. L'organisation a besoin de conserver et de faire circuler les connaissances indépendamment des individus ou indépendamment de leur appartenance à telle ou telle communauté conjonctive. La connaissance est un bien économique, un « actif », qui a une valeur

où les catégories ontologiques se présentent par définition comme « définitives » ou « substantielles ». La mise en perspective sociale appelle la mobilité, le processus, les sens des liaisons qui se cherchent, se font, se structurent et se défont sous l'effet d'un événement soudain ou d'une accumulation de petits changements qu'on ne perçoit que par leurs effets aussi ténus soient-ils eux-mêmes (les transformations silencieuses).

d'usage - elle permet de produire - et aussi par là, une valeur d'échange. Ainsi les économistes s'intéressent-ils en particulier aux processus de « codification » et de formalisation qui permettent la circulation et la conservation des connaissances « indépendamment des sujets ». Comme le note très bien Dominique Foray (Foray, 2001), le sujet et le collectif des sujets connaissant est une « boîte noire ». C'est l'aspect « immatériel » de cet « actif » qui en rend la mesure et la valorisation économique complexes et conduit à développer une branche spécifique de la réflexion économique. Il s'agit donc d'une conception idéologique dans le sens retenu ci-dessus, d'une conception partielle et partielle d'un phénomène, qui le décrit comme tel dans un intérêt et un usage spécifique. Elle peut être rattachée au « libéralisme » au sens où elle vise principalement à faciliter la circulation et la valorisation d'un bien qui est valorisable tantôt comme qualité subjective d'un actif identifié à une personne que l'on peut engager contractuellement, ou comme « objet » symbolique, expression codifiée et formalisée, détaché de son support, à savoir le sujet ou le collectif de sujets dont elle est issue. Comme le repère très bien le discours économique, une connaissance « codifiée » et circulant de manière « indépendante » ou « autonome » ne peut être utilisée et valorisée concrètement que par un sujet qui peut se l'approprier et l'intégrer à sa subjectivité. Elle s'assimile à un « bien de production » qui, tel un outil complexe, doit être repris à son compte par un sujet ou un collectif de sujets. Ce dernier est également déterminant dans le cas où la connaissance tacite est intégrée avec la personne par une embauche, puisqu'un individu qui serait trop en décalage avec le collectif dans lequel il travaille ne peut utiliser ses connaissances de manière optimale... de la même manière qu'un dirigeant nommé à la tête d'une nouvelle organisation déménage avec une équipe, c'est-à-dire avec sa « communauté conjonctive ».

La conception « libérale » de la connaissance est cependant structurellement moins sensible à la dimension collective et subjective de la connaissance et préfère souvent s'arrêter devant la complexité de la « boîte noire ». Elle a tendance également à ignorer la dimension sociologique et psychique des processus collectifs de connaissance, et l'ancrage dans un corps subjectif collectif. Elle voit avant tout la connaissance dans sa nature « communicative » et donc « supra-conjonctive » pour reprendre les termes de Mannheim (voir partie 2, chapitre 4). Dans ce cadre, c'est toute la dimension de « connotation », trace de l'ancrage social de la connaissance dans un espace d'expérience conjonctif, qui est ignorée et qui constitue un véritable travail psycho-social d'intégration dans un groupe humain constitué. La dimension de la « souveraineté », comme nous l'avons exposée ci-dessus, ne peut être reconnue en tant que telle, c'est l'objectif opérationnel qui prévaut ou la perspective de la valorisation économique. Ainsi dans un groupe de travail en atelier des premières Rencontres portant sur le rapport aux prestataires, où la question est une fois de plus soulevée, sont jugés « confidentiels » les plannings d'arrêts programmés et les projets, c'est-à-dire ce qui peut avoir en situation de

concurrence une influence sur le volume de l'offre d'électricité produite et donc sur les prix. Si aucune autre connaissance n'a de statut stratégique les échanges de connaissances peuvent donc se faire sans problème particulier de part et d'autre de la « frontière » externe avec les prestataires. Par contre, les réticences de certains anciens agents à s'engager pleinement dans le processus de transmission vers les nouveaux sont jugées très sévèrement et sur le mode du scandale ou de la déploration indignée. On touche ici, comme nous l'avons présenté plus haut, à la véritable frontière qui court au sein même de l'entreprise. Celle-ci se rappelle à la Direction quand il apparaît que contrairement, au principe selon lequel « personne n'est indispensable », au nom de l'idée que l'organisation se caractérise par sa continuité au-delà des individus (Lévy, A., 1997), on découvre qu'il y a des exceptions à ce principe. Dans ce contexte technique, certains individus concentrent une part importante du savoir de l'exploitation. On peut donc affirmer que c'est un travail pour l'organisation que de se rendre indépendante des individus qui la composent. On connaît la question philosophique paradoxale « combien de grains de sable sont-ils nécessaires à la formation d'un tas ? », on pourrait poser de même la question légitime « combien faut-il retirer d'individus pour que l'organisation perde la maîtrise de ses processus ? ». L'explicitation formalisée des connaissances apparaît comme une garantie par rapport à ce risque. Il m'apparaît plus difficile de nommer un type d'imaginaire qui saisisse ce phénomène dans les problématiques de l'organisation qui s'expriment au cours des Rencontres successives et de leur préparation. Je fais l'hypothèse que l'identité spécifique de l'entreprise issue de son histoire, même si elle est en mutation et se « normalise », fait que la logique opérationnelle reste plus présente que la logique financière dans la légitimation de ce point de vue de « détachement » de la connaissance des individus qui les portent subjectivement. Un imaginaire de la gestion ne s'est pas encore constitué de manière suffisamment forte pour être porteur de cette conception. Par contre, elle est lisible dans le projet de démarche qualité en tant que celle-ci vise à l'explicitation formalisée des connaissances tacites.

3. De la centralité des métiers à la performance

Une opposition au cœur du pouvoir

Le déplacement du centre de gravité des métiers vers la performance, et même l'affirmation de leur opposition, représente certainement un non-sens pour les acteurs de terrain. La Division consacre un grand chantier à la rénovation des filières métiers, et en réaffirme l'importance, et cette rénovation se fait au service de nouvelles exigences de performance. Pourtant, cette hypothèse part de l'expérience même du dispositif, qui a été traversé par cette opposition dans la définition de la commande, et elle a été le point de conflit entre le Directeur général (DG dans la suite du texte) et le directeur général

adjoint (DGA dans la suite du texte), dont j'ai signalé déjà qu'il était lui-même « délégué à la performance ». Ce conflit a conduit au remplacement du premier par le deuxième dans le contexte de l'arrivée d'un nouveau Président à la tête du Groupe. Je voudrais caractériser les deux visions telles qu'elles apparaissent dans le dispositif et, en particulier dans ce qui est adressé aux jeunes par ces deux directeurs, et saisir par là les enjeux de ce glissement pour la transmission.

Le DG est porteur d'un discours sur les métiers à chaque Rencontre, et en particulier dans les discours de clôture, qui sont des moments d'adresse aux jeunes présents. La référence au métier est toujours posée entre conseil prodigué et menace, qui identifie le métier à une véritable planche de salut pour effectuer un « parcours », et non plus une carrière, dans l'entreprise.

« Les personnes qui sont en grande difficulté dans notre groupe, c'est celles qui n'ont pas de métier. Ça peut vous paraître surprenant mais il y en a. Il y a des gens qui n'ont jamais pris la peine d'avoir un métier ou qui ont toujours eu le souci d'en changer tellement qu'ils n'en ont plus ». (discours DG plénière de fin, Rencontres 2007).

« Premier message : quand vous rentrez chez nous, il faut apprendre un métier » (discours DG, plénière de fin, Rencontres, 2009).

La séquence des dernières Rencontres sur la mobilité est aussi l'occasion d'un discours appuyé sur la valeur du métier, comme assurance personnelle pour faire carrière, trouver son chemin dans des opportunités de carrières choisies ou subies, ce que viennent illustrer des témoignages directs. Le « zapping » de poste en poste est condamné fermement dans un jugement qui relève de la morale professionnelle défendant l'authenticité et la solidité de la tradition contre les modes. Le DG reprend cette expression et condamne aussi le « zapping » de métier en métier qui ne donnerait pas d'assise forte. Le métier est proposé comme un rempart contre l'esprit du temps, et prend une connotation morale. Au moment des dernières Rencontres, ce message fait figure de transmission d'un héritage issu de la culture de l'entreprise. L'acquisition du métier est présentée comme une protection, une assurance personnelle face aux aléas de l'avenir et des projets de la Division, dont les difficultés se confirment dans les débats des Rencontres. Par ailleurs, les jeunes embauchés dans le thermique devront pour la plupart le quitter dans un temps relativement proche. Le DG utilise une expression forte pour synthétiser la situation : « on a un mur devant nous ». En même temps, il parle du plaisir au travail et fait passer un message de confiance. Il envisage clairement pour la première fois la passation en s'adressant aux jeunes : « vous avez bien compris qu'on est prêt à vous remettre les clés de la boutique », mais qu'il y a encore du travail... avec les anciens.

Le métier est lié à la performance, mais d'une manière qui semble secondaire d'après la tournure utilisée pour présenter les raisons de la mise en œuvre des démarches métier en 2007.

« (...) Enfin d'autres raisons nous y poussent comme la performance et la concurrence, mais on a lancé ces projets métiers pour vous donner un cadre précis lors de votre arrivée dans l'entreprise, mais il reste des espaces d'initiatives pour faire vivre ces démarches métiers. » (discours DG plénière de fin, Rencontres 2007).

Pour le DG, le cadre de référence n'est pas la performance mais bien le métier. Au contraire, c'est bien la performance qui est le fil conducteur de l'intégration des jeunes pour le DGA. Ce thème prend une place de plus en plus importante au fur et à mesure du dispositif et correspond à une montée en puissance du DGA au sein de l'organisation. Je ne constate que rétrospectivement que la tension est présente dès le débat, lors des premières Rencontres.

« Je propose pour lancer le débat de revenir sur un point important que j'ai souligné un peu dans le film, sur lequel (DG) est passé tout à l'heure, sur là où on vous attend au quotidien, je parle des sites en production avec l'appui de l'ingénierie, qui est la recherche de performance. (DG) a donné le résultat attendu de fin d'année de notre disponibilité qui est LE critère d'appréciation de la Division. C'est-à-dire que l'on est attendu là dessus. Le marché aujourd'hui c'est la disponibilité de notre parc. Le bouclage de la production, l'équilibre consommation / production, c'est la disponibilité du parc. Donc, notre critère d'appréciation, de notre métier, notre qualité, c'est nos performances, c'est la qualité d'exploitation, c'est, au final, notre disponibilité ». (intervention DGA, plénière Avenir, Rencontres 2007)

L'accent est très fortement mis sur ce qui devient le critère d'évaluation de toutes les actions entreprises, et des métiers. Mais sur le moment, cette invitation au débat ne prend pas. C'est en fait le début d'un dialogue de sourds qui envahira cependant peu à peu le dispositif des Rencontres lui-même.

Une thématique insistante qui infléchit la commande du dispositif des Rencontres

Peu avant la tenue des deuxièmes Rencontres, DGA insiste au moment de la validation du programme et du déroulement sur la nécessité d'aborder ce thème qui ne remonte pas particulièrement de l'enquête auprès des jeunes et du travail de préparation qui est effectué avec eux. Il s'agit donc d'y remédier, et une séquence dédiée est introduite, accueillie sans enthousiasme par le groupe animation. La séquence est organisée hors du groupe animation, et elle n'est pas réfléchie dans sa forme. La séquence sur la performance rassemble un certain nombre d'acteurs dont les présentations et témoignages visent à valoriser « les résultats acquis » et à « partager les démarches pour les pérenniser ». Je suis chargé de l'animer, personne ne se portant volontaire... Les présentations des experts s'enchaînent, souvent assez techniques, par les responsables des différents projets. En fin de présentation les directeurs de site font part d'un certain étonnement à voir l'accumulation des projets

techniques très ramassée dans le temps, et le fait que la plupart des projets ont été conduits avec succès. La séquence produit globalement un effet indigeste qui contraste avec les autres temps des Rencontres. Elle est perçue comme un message à faire passer et de là ressentie comme sans rapport avec la dynamique de la construction des Rencontres. Les jeunes en particulier ne semblent pas se sentir directement concernés par le discours et cette approche. La séquence bouscule le groupe animation que nous animons, l'analyse de l'échec de la séquence sur la performance est attribué à un revirement du comité de direction lors de dernier comité de pilotage précédent les Rencontres. La posture du DGA est plus interventionniste, le consensus sur l'adoption d'une posture d'écoute lors de la première édition semble ne plus tenir aussi fortement. Le « groupe animation » se trouve mis en décalage avec le contrat initial, qui prévoit de travailler avant tout à partir des préoccupations issues de l'expression des jeunes du « panel ». Ainsi s'expliquerait le relatif désinvestissement de la préparation de la séquence par le groupe animation. La réticence à entendre ce discours met en relief la contradiction ressentie à faire coexister la temporalité opérationnelle de la production et de ses chantiers et la temporalité d'une mise au travail des difficultés de la transmission, qui suppose de prendre le temps de l'écoute.

La préparation de la troisième édition, démarre dans une configuration remaniée, puisque nous assurons le pilotage du projet avec la nouvelle directrice de cabinet et intégrons quelques nouveaux membres du panel de l'année précédente, sur un séminaire qui vise à partager notre référentiel d'intervention de manière plus approfondie, et à interroger à nouveau la Direction sur la commande. De manière significative dans l'évolution en cours, le DG qui est à l'origine du dispositif n'est pas présent, et délègue à son DGA le soin de revisiter avec nous la commande. Celui-ci, qui n'a pas apprécié l'échec de la séquence de l'année précédente, poursuit sur une posture plus directive, reprend les choses en main et oriente les débats. Le virage amorcé pour remettre la question de la performance au centre des débats est confirmé : la question de la performance et de sa promotion est inscrite dans la commande du dispositif, actant l'écart avec l'esprit initial et décale la question de l'intégration et de la transmission. Les effets de l'introduction de ce thème se font donc sentir pour nous comme pour les participants des Rencontres précédentes. Qu'est-ce qui est à ce point bousculé ? Le groupe animation est peu enthousiaste, mais la question qui se pose alors au groupe animation est celle de trouver du sens à travailler et faire travailler à partir de cette nouvelle commande. Après une session de travail interne au groupe, nous relient la notion aux thèmes qui ont émergé des travaux précédents : la transmission des compétences comme la question de la prise de responsabilité, mais aussi celle du cloisonnement entre les métiers, les sites..., apparaissent comme des enjeux de performance, mais le thème ouvre sur d'autres questions qui ont trait beaucoup plus au rôle du management : les objectifs, le contrôle et l'évaluation, la reconnaissance, la motivation,... Il se produit

donc un effet auquel nous ne nous attendions pas vraiment : en mettant cette notion au centre, nous pouvons évoquer toutes les dimensions qui y concourent. Dans la continuité avec la démarche précédente dans laquelle s'inscrit toujours cette édition des Rencontres nous décidons de mener l'enquête auprès des jeunes et nouveaux embauchés. Quelque chose change pourtant, on en vient aussi à évoquer la pression que tout le monde associe spontanément à la « performance », et qui finalement s'impose à nous aussi. La nature de ce changement m'a particulièrement questionné : pourquoi ce qui se présente comme un point de vue global sur l'activité des professionnels échoue en même temps à donner du sens à leur activité ? Nous introduirons donc cette thématique dans les entretiens et lors des réunions portant sur le bilan et sur les métiers, dont nous faisons un axe de travail à partir des retours sur les entretiens réalisés, comme les fois précédentes, auprès d'un panel de jeunes embauchés et de nouveaux arrivants.

Un point de vue hétérogène sur l'activité

La question de la performance, telle qu'elle est définie par la Direction d'après le passage cité ci-dessus, c'est-à-dire en termes de coefficient de disponibilité, d'indicateurs industriels, rencontre peu d'écho dans les entretiens avec les nouveaux embauchés. Les questions sur leur connaissance des objectifs de performance montrent clairement que l'univers du travail réel et la vision qu'en donne le management est limité à la dimension locale de la centrale et parfois du service. Le plus souvent ces indicateurs servent uniquement à la direction et ne sont pas relayés sur le terrain. Il y a un intérêt à « savoir si on tourne », à voir s'il y a des fumées qui sortent de la cheminée quand on arrive au travail, mais les indicateurs restent abstraits. Ce qui nous étonne encore, par contraste, c'est la passion déclarée par les jeunes et nouveaux à l'égard de l'activité et la volonté d'inscrire leur apprentissage dans un temps moyen ou long incarné dans l'acquisition d'un métier, qui pourra être valorisé ailleurs éventuellement. Comme nous l'avons vu au chapitre 3, les entretiens font apparaître une opposition entre le temps nécessaire à la transmission et la performance exigée, puisque les jeunes se plaignent de ne pas voir suffisamment leurs tuteurs. Ce constat est confirmé lors de la réunion de bilan, qui est organisée pour faire un point sur l'ensemble des évolutions des trois premières années avec des managers, des tuteurs, des anciens et des jeunes de panels précédents. Les participants expriment un besoin d'orientation sur la stratégie, de mieux voir où ils vont, et reposent la question de la manière de réaliser effectivement le transfert des compétences sous la pression de la performance. Lors de la réunion panel qui suit les entretiens, les questions sur la performance produisent un intéressant retour à l'envoyeur puisqu'ils demandent à la direction des éclaircissements sur la stratégie de la Division, les projets, les perspectives, mais aussi ouvrent la question très dérangeante de ce que fait la concurrence! Ils souhaitent aussi disposer d'éléments plus précis sur la vision de la direction, pour

situer leur contribution à l'activité globale et pour donner l'envie d'agir sur les freins qu'ils ont identifiés, comme les cloisonnements...

L'écart que nous constatons conduit à repenser le travail proposé lors des réunions sur une journée prévues avec chaque métier ou groupe de métier (conduite, maintenance, ingénierie, et pour la première fois, métiers supports). La démarche, amenée par mon collègue qui nous a rejoint pour cette dernière édition, consiste à décliner sur les différents métiers une grille de lecture proposée par l'économiste Jean Gadrey, inspirée des travaux sur les économies de la grandeur de Boltanski et Thévenot (Gadrey, 1996 ; 1998). L'hypothèse explicite est que le métier ne peut se réduire à un seul type de performance, et que généralement seule la performance économique est retenue et valorisée. L'effet se fait sentir d'abord sur les animateurs des réunions à qui le fardeau de la performance paraît moins lourd, mais il permet surtout d'ouvrir un regard sur son propre métier et celui des autres. L'introduction de cette grille de lecture renverse le travail effectué sur la performance, il est mis au service du métier. Nous nous appuyons sur ce mouvement pour mettre la performance partout et nulle part dans le déroulement des Rencontres 2010, et finalement reprendre la main sur le dispositif. Au-delà de ce retournement, en quoi cette confrontation à la question de la performance conduit-elle en ce qui concerne la transmission des connaissances ?

Un cadre extérieur à l'activité

La perturbation amenée par la perspective de la performance conduit à s'interroger sur sa nature du point de vue de la connaissance et de sa capacité ou de son incapacité à motiver la transmission. Le questionnement initial, puis l'analyse venant du terrain d'une opposition entre les objectifs de performance et les conditions de la transmission, nous ont conduit à pluraliser et reconstruire une notion de performance à l'usage des métiers. Au contraire la performance définie comme coefficient de disponibilité constitue une mesure dont l'abstraction décourage les velléités des jeunes embauchés de bien faire. Pour eux, la performance c'est « bien faire son travail », « produire du Megawatt ». Ils désignent par là une mesure ancrée dans ce qui fait directement sens par rapport aux gestes qu'ils ont à effectuer. La performance du coefficient de disponibilité ne peut être mesurée par chacun à son niveau, elle résulte d'un calcul que ne peuvent réaliser que les services centraux, au niveau de la centrale ou de la Division. Ce qui est perçu c'est d'abord la valeur sociale, qualitative du travail et non sa valeur économique. Elle représente une disjonction du connaître, et la mesure du travail par une objectivation externe de celui-ci qui, pour être effective et intégrée au geste, doit être retraduite concrètement.

Le sentiment de gêne ou d'ennui face à ce thème montre aussi qu'il se présente comme une source de pression venant directement de l'idéal, mais d'un idéal rapporté à une valeur extérieure au geste et à

la relation conjonctive du sujet collectif à son activité. Le pilotage par la valeur constitue une abstraction et une disjonction des modalités du connaître, qui suppose, comme nous l'avons vu dans la première partie, d'apprendre à subjectiver l'objectivation de l'objet. Le DGA et l'encadrement poussent pour que soit adopté ce regard sur l'activité comme sa finalité contenante par laquelle le geste de travail va pouvoir être évalué. Ce ne peut être la préoccupation des jeunes embauchés qui découvrent l'outil de travail et construisent peu à peu leur appartenance à la communauté conjonctive de la centrale.

La transmission suppose l'attribution d'une place dans le rapport à l'objet à connaître. Par rapport à cela, l'objectif de performance tel qu'il est défini reste abstrait et ne peut servir de point d'appui à l'apprentissage. Par contre, si la performance peut être identifiée au concret du geste ou de l'attention à acquérir, alors elle reprend sens parce qu'elle est réintégrée à l'objet de l'activité tel qu'il s'offre à la subjectivation. C'est ce processus que nous avons pu expérimenter. Dans ce cadre, le regard sur la performance a pu produire une explicitation subjectivante de leur activité pour les personnes concernées qui n'avaient jamais vu leur activité sous cet angle, et la redécouvraient en s'assurant du lien qui se révélait entre les activités.

Dans ce dernier chapitre, il s'agissait de montrer comment se forment les idéologies de la connaissance et ce qui se dessine à travers elles pour l'avenir de la Division. Si nous avons vu que le modèle traditionnel de la transmission basé sur une intégration lente au corps subjectif collectif était en crise, le modèle nouveau qui le remplace n'est pas encore au point. Une bascule est en train de s'opérer, dont le moment du passage de relais est l'occasion et constitue un enjeu de pouvoir. Ce qui se dessine peut être saisi à travers des oppositions qui sont au travail pendant toute la durée des Rencontres. La culture orale s'oppose à la démarche qualité documentaire qui traduit très bien une idéologie de la connaissance libérale qui s'oppose à une vision souverainiste, enfin, ces tendances se rejoignent dans une opposition entre métier et performance qu'incarnent deux directeurs en lutte pour le pouvoir.

L'entretien avec l'expert chargé du patrimoine immatériel éclaire la vision probable de ce modèle qui est déjà en pratique dans la Division du nucléaire où il est fondé sur la démarche de la qualité documentaire. On voit se dégager dans l'utopie de sa mise en place un idéal qui tend vers une explicitation totale de la connaissance, annulant par là même l'importance des processus liés au corps subjectif collectif. Celui-ci se voit remplacé par le « corpus » documentaire. Ce dernier doit pouvoir assurer l'indépendance maximale du nouveau vis-à-vis des anciens. Cet idéal réalise ainsi la dissociation entre savoir et culture, parachevant une tendance à la fonctionnalisation typique de la figure technique de la connaissance. Dans cette vision, le groupe peut être relativisé, les individus

remplacés et les savoirs échangés dans un idéal de circulation contractuelle. Il recoupe alors une opposition sociale entre encadrement et agents, personnel moins qualifié et techniciens ou ingénieurs. La communauté conjonctive se raidit quand les connaissances lui échappent par la sous-traitance ou par les fermetures de centrales, elle ne peut s'engager dans un échange qui ne tiendrait pas compte de l'ancrage collectif et vivant de la connaissance dans un espace d'expérience conjonctif. L'opposition des idéologies de la connaissance, issues de places et de points de vue différents sur l'activité, trouve un terrain de conflit dans le rapport à l'approche de la performance qui s'affirme peu à peu au cours des éditions des Rencontres. Même si ce n'est pas dit explicitement, celle-ci conteste le règne du métier, qui produit des collectifs et des adhérences qu'incarnent l'inertie des anciens agents. On retrouve la figure du métier, qui ne parvient plus, ou de moins en moins, à défendre ses règles propres, mais se soumet à celles de l'organisation. Ces différents traits de l'évolution de l'organisation issus de notre analyse sont révélateurs des enjeux de la transmission et surtout de la manière de comprendre le processus de l'activité de connaître, selon qu'elle prend ou non en compte le processus de subjectivation du sujet social.

Conclusion

Pour récapituler les acquis et les résultats de ma recherche, je souhaite reprendre d'abord les éléments de l'analyse de l'intervention, avant de dégager plus largement des enseignements concernant l'approche de la connaissance sur laquelle j'ai construit mon enquête.

Il s'agissait en effet de comprendre les processus de transmission, tels qu'ils se sont manifestés dans le cadre d'un dispositif d'intervention sous forme de recherche-action, mené dans une organisation industrielle, dans un contexte de changement à la fois démographique et de transition de l'outil industriel lui-même. Je rappelle que le dispositif des Rencontres ne permettait pas de vérifier directement dans la réalisation des gestes techniques la « bonne transmission », mais reposait sur l'expression subjective collective des satisfactions et des mécontentements, des analyses et des propositions concernant les réussites ou les obstacles à la transmission, dans un dispositif où l'occasion était donnée d'y apporter des améliorations.

Ce qui ressort concerne d'abord le périmètre et la nature des processus de transmission. Le choix de se baser sur l'ensemble des vécus exprimés et observés dans la mise en œuvre des trois éditions du dispositif a permis de dégager le noyau de ce qui constitue le processus de transmission et de comprendre les conditions de son fonctionnement, ou de ce qui peut sinon le mettre en échec, du moins le compliquer fortement.

Le principal résultat concerne la centralité de ce que j'ai dégagé d'abord théoriquement comme « corps subjectif collectif », dans le processus de transmission, dont il dépend directement. C'est cette histoire qui se donne à dire, à voir et à entendre, dans ses heurs - bonheurs et malheurs -, au sein de l'espace ouvert par le dispositif des Rencontres. La constitution du corps subjectif collectif est une « réponse » collective au travail de subjectivation exigé par une activité située dans un espace d'expérience conjonctif singulier. La connaissance qui est produite dans cette réponse est elle-même d'abord singulière, sensible, corporelle et psychique, elle résulte d'une activité subjectivante ou de la corpspropriation, avant d'être objectivée dans une représentation, un discours, des schémas qui en sont des explicitations toujours partielles. Le corps subjectif collectif se constitue par la mise en présence, le partage d'une expérience, le savoir d'un effort de subjectivation similaire. C'est l'intégration dans celui-ci qui est visée et désirée par les nouveaux à travers la pratique de l'« immersion » si bien nommée, qui se fait sentir par l'« appel du terrain » décrit par les jeunes embauchés et que ne peut procurer aucune autre modalité d'apprentissage (scolaire ou documentaire). On peut dire que c'est la forme vécue et éprouvée psychiquement du « genre » défini

par Clot, dans une activité psychique qui se donne à réaliser par chaque sujet mais selon chacun. Dans les centrales, seule cette entité permet d'épouser l'installation entière, dans sa complexité. Il est donc la source et la finalité de la coopération, la médiation nécessaire au déploiement de l'activité individuelle. Chaque sujet, en tant qu'il participe à sa place et à son niveau à la tâche de subjectivation d'une partie ou d'un moment du fonctionnement de la centrale, crée en lui-même une différenciation sensible, une capacité d'intelligibilité et de réaction à l'outil. Par la co-présence et par les différents moyens de l'intersubjectivité, il s'intègre au corps subjectif collectif et contribue à sa différenciation. La vie des centrales montre, en particulier dans la multiplicité de ses sous-groupes, que ce corps subjectif collectif doit se réguler en permanence et veiller à ce que la création continue d'expérience au niveau des individus, des binômes, des équipes etc. participe plutôt à sa consolidation qu'à son fractionnement et son morcellement qui est son principal risque, autant que la source de sa richesse.

Le corps subjectif collectif apparaît comme une médiation ou une condition d'accès à l'objet, mais l'inverse est tout aussi vrai, l'objet et la confrontation à celui-ci est aussi une médiation pour participer à cette « instance ». Cette appartenance doit être apprise par le nouveau tout autant que l'objet lui-même. Dans l'exemple du jeune ingénieur qui reste en suspens pendant quelques mois alors qu'il est en immersion, on peut dire que l'absence d'une place claire le coupe de l'éprouvé de l'objet depuis cette place et l'empêche d'intégrer la communauté conjonctive, et inversement, l'absence de fonction claire au sein de la communauté de travail l'empêche de subjectiver le procédé de l'installation. La connaissance est bien toujours « en perspective », singulière et historique. Ce collectif est donc structuré par la division du travail dans l'organisation sans s'y réduire, il est porté par l'histoire des relations et du rapport à l'entreprise, toujours vécu et reçu depuis une place particulière, notamment dans la différence entre cadres et non-cadres. Ces cadres sociaux contribuent par là à déterminer autant qu'à étayer la connaissance qui est produite par les sujets. Ils constituent bien l'articulation entre connaissance technique et structure sociale. En ce sens, on peut affirmer qu'il n'existe pas de connaissance « en général » de la centrale, ou plutôt celle-ci sera celle de personnes extérieures au corps subjectif collectif. La crise du modèle de la transmission met négativement en évidence l'existence de cette instance, qui se perçoit à travers une montée du sentiment de risque chez les jeunes, et le constat par les anciens qui les encadrent d'erreurs plus fréquentes qui peuvent être attribuées à un défaut de transmission. La crise peut donc être caractérisée comme une fragilisation du corps subjectif collectif, dont la contenance est mise en défaut, laissant des béances dans l'enveloppe protectrice qui assure le jeune dans son apprentissage.

On peut, à partir de cette réalité collective première, établir un deuxième résultat de cette recherche, à savoir une description de la « structure intersubjective de base » du processus de transmission qui apparaît comme un jeu entre trois éléments que sont l'ancien et le jeune comme personnes concrètes,

l'objet non moins concret de l'activité, le corps subjectif collectif étant le fond qui permet de relier les trois éléments « concrets ». A partir de ce que décrivent les jeunes embauchés, on peut comprendre que le processus de transmission se fonde sur le fait de partager un même rapport à l'objet de l'activité, ici la centrale dans son ensemble. Ce rapport comporte deux pôles opposés qui disposent le travail de subjectivation différemment. Le pôle positif est représenté par le leitmotiv d'un apprentissage sans fin au contact d'un objet complexe qui apportera toujours du nouveau, qui pourra surprendre, et dont chaque événement permettra de revisiter et d'améliorer simultanément un détail et son lien à l'ensemble. Ici, cet indéfini indique un rapport différent de celui de la seule maîtrise technique, et produit un rapport positif au savoir manquant, qui n'est pas un défaut mais prend la forme d'une promesse et aiguise l'activité du connaître. Il marque l'ancrage de l'activité de connaître dans le psychisme orienté par une relation d'inconnu par laquelle la centrale devient un objet de perspective ouvrant sur l'inconnu de l'origine de la vie. A l'opposé, la centrale confronte le sujet à ses dangers en exposant son corps à la possibilité de la mort. Le non-savoir a cette fois un prix en lien avec la souffrance, la pénibilité, la finitude du corps subjectif, quand le pôle de la vie permet d'espérer un corps qui n'aura jamais fini de s'augmenter dans sa capacité de comprendre et d'éprouver.

Le fait de partager ce rapport double donne un cadre commun au savoir, qui justifie que jeunes et anciens s'impliquent dans le processus de transmission, du côté du connaître et du côté du faire connaître. Le faire connaître ne se confond pas avec le faire savoir, qui correspond au transfert de savoirs institués. Il correspond à l'attitude que décrivent les jeunes quand ils disent que leur tuteur les a laissés se débrouiller pour aller à la rencontre de personnes des autres services, ou par le fait qu'il attend que les jeunes posent les questions, pour prouver qu'ils « s'intéressent ». L'intérêt, le moteur, le désir de connaître est la base du développement de « l'appareil à penser les pensées » que le jeune va développer dans son apprentissage, et le gage de son intégration au corps subjectif collectif. A partir du rapport partagé à l'objet, la relation d'identification peut se faire dans les deux sens. Chez les jeunes qui s'identifient aux anciens, elle est plutôt centrée sur la possession des savoirs qui donnent la maîtrise d'un objet encore largement extérieur, et qu'ils ne posséderont jamais exactement de la même manière puisqu'il s'agit d'un idéal. Chez les anciens, elle porte sur l'acquisition et la formation des connaissances, où le connaître est compris comme confrontation à une épreuve, un corpus à constituer dans l'activité dont il faut assurer les bonnes conditions, afin que l'épreuve soit surmontée. Le jeune est un autre soi-même qui les renvoie à l'apprenant qu'ils ont été. C'est ce qui engendre des attitudes soit réparatrices, soit reproductrices par rapport à ce qu'ils ont eux-mêmes vécu, selon un processus bien repéré dans la clinique éducative. Dans ces deux cas, l'objet sert de tiers au rapport de transmission, même s'il est envisagé différemment.

C'est ici que joue la différence d'âge si elle se trouve dans la relation effective, la centrale en tant qu'objet technique tend à installer le rapport de transmission dans une perspective temporelle de type traditionnel, puisque contrairement à un grand nombre d'univers techniques aujourd'hui, celui qui précède en sait plus que celui qui arrive. Ce type de rapport est renforcé du côté des anciens par des relations où la proximité professionnelle par l'objet alimente un imaginaire familial qui marque en particulier les équipes de conduite. Il s'appuie sur une affiliation par l'adoption des idéaux qui inscrit le rapport à l'objet dans un « contrat narcissique » où les places peuvent être pensées dans leur réciprocité et leur différence. Dans ce cadre, la relation intergénérationnelle sert de support à l'identification et permet de penser le rapport de transmission, de donner, comme le dirait Douglas, une justification à cet ordre social par analogie avec les rapports « naturels » de la parenté. Le processus de transmission s'appuie sur un rapport de reconnaissance réciproque fondé sur la différence des places par rapport au savoir et dans l'ordre des générations.

C'est ce contexte qui donne à l'objet de la transmission le statut d'un patrimoine à léguer ou dont on va hériter, comme en témoigne l'image utilisée par le Directeur général qui, dans son discours de clôture, annonce qu'il va pouvoir confier « les clés de la maison » aux jeunes. Cet imaginaire soutient le processus de transmission en lui donnant un sens, mais il marque inversement la difficulté de subjectivation que constitue pour les anciens, directeurs compris, la scène de la transmission, dans la mesure où elle renvoie à leur propre finitude. Ainsi, pour les anciens qui n'ont pas l'occasion de faire ce travail par ailleurs, hors du contexte de travail, le jeune peut représenter une négativité, que le rapport d'identification à l'objet, dans sa pérennité relative, peut permettre de surmonter. Ainsi, chacun des éléments du triangle impliqué dans le processus de transmission peut jouer à un moment une fonction médiatrice pour la subjectivation de l'autre. C'est cette structure pluri-transférentielle qui donne une forme intersubjective et sociale au processus de transmission sur son versant psychique. L'enjeu en est une délimitation de l'altérité de cet autre, jeune ou ancien, qui représente aussi une surface de projection immédiate quand des événements, ou le contexte, viennent fragiliser la fonction médiatrice des identifications, ou détruire l'objet, comme c'est le cas quand on ferme une centrale.

Cependant, l'analyse réalisée à partir de l'intervention montre que le processus étayé par cette structure est perturbé. Un troisième niveau de résultat consiste en l'identification des liens entre un faisceau de changements de différentes natures et leurs effets sur les protagonistes du processus qui sous-tend la scène de la transmission, qu'on peut comprendre comme des empêchements à la subjectivation. Ainsi, la figure du jeune qui arriverait pour prendre la place sur la base du faux savoir, ou du savoir virtuel et illusoire du diplôme scolaire, qui ne s'intéresserait pas à la centrale avec passion, et n'aurait pas besoin de la médiation des anciens, est vécue comme une menace pesant sur la structure qui sous-tend le processus de transmission et attaque violemment la circulation

triangulaire des transferts et, à partir de là, l'appareil à penser qu'ils ont construit collectivement dans leur appartenance au corps subjectif collectif. Le sentiment de menace et de rivalité traduit des évolutions sociales qui amènent l'entreprise à recruter des jeunes techniciens ayant un diplôme de niveau bac plus 2, donc supérieur aux niveaux acquis par leurs collègues ayant été recrutés dans les années 80. La rivalité est matérielle et symbolique, puisque la classification utilisée pour déterminer les salaires place en théorie les nouveaux venus au-dessus des plus anciens. Je pense avoir montré cependant, que le « facteur social » en lui-même n'est pas explicatif de ce ressentiment, mais qu'il constitue la face visible et « légitime » en tant que revendication, d'un sentiment d'injustice qui porte en fait sur la nature de leur savoir de référence. Le savoir scolaire des diplômés de jeunes qui ont un BTS sont des savoirs virtuels, perçus comme détachés du savoir acquis dans l'activité, et au contact de l'installation. L'extériorité que représentent les jeunes est menaçante parce qu'ils apparaissent comme étrangers, n'étant plus recrutés majoritairement sur la base d'un lien familial direct avec des membres du collectif, et ayant connu d'autres univers de travail. C'est l'anticipation des difficultés à s'intégrer au collectif qui fait préférer les apprentis qu'on peut former à son image, aux recrutés avec expérience, ou qui fera préférer parmi ceux-là, les sous-traitants qu'on connaît déjà, et qui ont déjà pu manifester leur désir de connaître le groupe et leur capacité à le rejoindre, non pas comme simple groupe, mais dans sa réalité de corps subjectif collectif. De l'autre côté, les jeunes embauchés prennent beaucoup de précautions pour ne pas apparaître comme supérieurs ou « arrogants », même si leurs modalités de connaître fondées sur un plus grand niveau d'abstraction et de compréhension intellectuelle des processus techniques de la centrale leur donne effectivement une liberté de mouvement et de pensée qui font ressentir le décalage avec les modalités des anciens. Les jeunes peuvent être surpris par leur demande de gages de « respect » et les modalités de transmission qu'ils imposent. Il n'y a donc pas seulement une différence des types de savoirs de référence, mais du type d'apprentissage qu'ils supposent. Le savoir scolaire peut apparaître comme une entité existant « en soi » apportée comme un objet par l'enseignant et qu'il revient à l'étudiant d'assimiler. Au contraire, la modalité d'apprentissage dans l'activité nécessite d'entrer dans la structure de triangulation que nous avons décrite, et qui suppose d'abord d'avoir une place dans le groupe et l'organisation en lien avec l'objet.

Ces difficultés rencontrées par les acteurs de l'organisation qui se sont exprimés dans le dispositif peuvent être comprises comme des « troubles dans l'identification », qui aboutissent à la mise en crise d'un modèle de la transmission qui fragilise la « structure de base » dans sa dimension historique et sociologique singulière, ancrée dans une histoire longue des métiers du thermique et des rapports sociaux et institutionnels qui se sont tissés avec la création de l'entreprise nationale. Ainsi, l'analyse contribue ici à la mise en évidence des effets de la déstructuration qui s'opère à différents niveaux de l'ensemble social et qui touche le corps subjectif collectif, en défaisant sa capacité à intégrer, protéger

et assurer la triangulation entre sujets et objet de la transmission qui rend possible l'apprentissage. Mais ce qui se dégage aussi dans l'analyse, c'est l'importance des changements qui induisent la crise. Outre les revirements de la stratégie industrielle qui conduit à ranimer une branche abandonnée de l'appareil industriel, le changement de statut juridique de l'entreprise qui la fait passer du service public au secteur concurrentiel est perçu comme un déficit de sens de l'activité et une perte de souveraineté sur son propre destin. Ces évolutions correspondent plus largement à des « situations de génération » différentes, où la progression des logiques de marché est associée pour les jeunes embauchés à l'expérience de la précarité des parcours, qui marque leur rapport à l'institution. Là où les anciens s'étonnent et s'indignent d'un manque de confiance des jeunes embauchés dans la capacité de l'entreprise à assurer leur carrière, ceux-ci ne font que se prémunir à partir de leur expérience de l'incertitude de l'emploi.

Au plus près du terrain, on voit aussi les effets de la sous-traitance, qui éloigne les nouveaux embauchés de la maintenance de la possibilité de mettre directement « la main à la pâte », et les prive en grande partie d'une connaissance de l'objet par « contagion », et les coupe de ce qui peut être partagé avec les anciens. Un autre choix de l'entreprise concerne la possibilité de former un « opérateur de conduite » en réduisant fortement là aussi son temps d'immersion au sein de la centrale. Là encore, ce qui est acté par ces choix, c'est le fait de privilégier une conception de la connaissance fondée sur le « savoir théorique » de l'objet, qui remplace symboliquement, et en partie en réalité, le savoir issu de l'expérience du terrain. Ce changement touche directement les bases de l'organisation des rapports sociaux fondé sur la connaissance empirique, corporelle, de la situation de travail. Les contraintes de la performance, qui incluent un ratio maximal de personnes par centrale aux différents postes, empêche de limiter ou de temporiser le glissement du rapport entre effectif des jeunes embauchés et effectif des anciens, qui ne permet plus d'assurer la disponibilité de ces derniers pour transmettre. L'ensemble de ces évolutions contraint les jeunes embauchés à prendre des postes en anticipant leur niveau de maîtrise du process et de l'installation. Ainsi se réalise le fantasme des anciens qui les voient comme des ambitieux pressés d'arriver, sans respect de l'ordre de préséance habituel. Les jeunes embauchés en viennent à cristalliser l'ensemble des changements qui s'actualisent avec leur arrivée, ce qui peut provoquer chez un certain nombre d'anciens des réticences, voire un refus de s'engager dans le processus de transmission. C'est ce phénomène que je propose de comprendre comme un « complexe de Médée », qui est par excellence un problème de triangulation où les « enfants » sont utilisés par un parent pour se venger de l'abandon de l'autre.

Un quatrième niveau de résultats consiste à montrer l'emboîtement qui crée les conditions de la transmission : la structure triangulaire de la transmission qui s'appuie sur le corps subjectif collectif, lequel s'appuie lui-même sur le rapport à l'institution que constitue l'entreprise dans la mesure où elle

est un cadre socio-psychique qui contribue à situer le sujet social, individuel et collectif, dans le rapport de travail. Le refus de transmettre, qui peut s'apparenter à un suicide professionnel puisqu'il est un refus de pérenniser le corps subjectif collectif en coupant le processus de transmission, est un sacrifice qui s'exerce sur la relation et sur le soi professionnel. Il est une négation du contrat narcissique, produit par l'incapacité de l'institution à fournir l'échafaudage demandé par le sujet, c'est une figure de la désaffiliation. Sur le plan de la connaissance, c'est un « ne plus vouloir savoir » qui éteint la curiosité de la rencontre, renonce à la relation d'inconnu par le détournement de l'objet de perspective commun, qui est lui-même haï parce qu'on ne peut plus l'investir, comme si l'objet avait été volé. Il y a confusion, dans ce mouvement de refus et de destruction, entre le jeune et l'institution, rassemblés sous le signe de la trahison. Cette configuration du ressentiment ne touche cependant pas tout le monde.

Les sujets qui se côtoient peuvent se trouver dans des dispositions très différentes vis-à-vis des jeunes et du processus de transmission, dessinant des lignes « iso-affectives » contrastées qui scindent la communauté conjonctive. Un enseignement du dispositif est aussi qu'il est possible d'élaborer ces affects et de les transformer en rétablissant les conditions d'une identification réciproque entre jeunes et anciens, qui amène à reconnaître la différence de contexte social autant qu'industriel de leur arrivée. Le dispositif montre aussi que les jeunes embauchés, en particulier les quelques ouvriers qualifiés et les techniciens, plus proches socialement des anciens dans leurs équipes, répercutent leur parole dans l'espace du dispositif et révèle des solidarités fortes concernant les conditions de l'apprentissage et la possibilité de s'inscrire dans le corps subjectif collectif.

On peut dégager un cinquième niveau de résultats dans l'analyse, qui concerne cette fois l'utilisation stratégique de la scène de la transmission dans les jeux de pouvoir. Un certain nombre de responsables, aux différents niveaux du management, voit dans l'arrivée des jeunes une occasion de mettre en œuvre un changement culturel, dont les jeunes embauchés se retrouvent les instruments et les spectateurs engagés malgré eux. J'ai montré que ces mouvements ne sont pas seulement de l'ordre du calcul rationnel, mais qu'ils sont sous-tendus par un fantasme de régénération du corps social par les jeunes sur lesquels ils projettent une dimension quasi messianique, à travers la féminisation, le rajeunissement, l'esprit d'initiative et d'ouverture, et de performance. Le dispositif des Rencontres n'échappe pas non plus à cette aspiration, puisque les jeunes y sont chargés de poser les questions qui fâchent, comme celle du cloisonnement et de l'esprit de clocher qui crée des obstacles à la coopération entre les centrales et l'ingénierie par exemple. A cela, les jeunes opposent généralement leur désir de ne pas se couper des anciens, de préserver leur lien avec eux pour accéder à la communauté de savoir. A ce titre, l'utilisation de la « toise » est un bon exemple d'une utilisation

d'un système d'évaluation consacré pour faire valoir sa différence, en termes de goût des responsabilités et de capacité d'apprentissage, et réguler l'attribution des places au sein du collectif.

A travers ces stratégies apparaissent néanmoins clairement des éléments qui permettent de poser l'existence de ce que j'ai nommé des « idéologies de la connaissance », qui constituent un sixième type de résultat issu de cette recherche. Elles opposent une conception de la connaissance centrée sur son versant explicite, qui permet l'échange et la formation individuelle, et s'alimente à une conception « libérale » de la connaissance, à une conception qui met en avant implicitement la « souveraineté » sur un patrimoine qui doit se développer dans des frontières définies par l'appartenance à une communauté conjonctive, qui lie indissolublement connaissances et place dans un groupe. C'est ce qui explique l'opposition toujours marquée à la sous-traitance conçue comme dilapidation vers l'extérieur de connaissances générées dans l'intimité du groupe de métier. Elle sous-tend l'idée qu'il est possible de détacher les savoirs d'une culture ouvrière trop contestataire, qu'un jeune peut être formé en grande partie hors de son équipe, ou encore, qu'il est possible de se passer largement de l'expérience tacite, ou que celle-ci peut être quasiment remplacée par son explicitation dans une documentation « parfaite » qui répond aux critères des procédures qualité.

Si l'on resitue les résultats de l'enquête dans le cadre des hypothèses faites sur la transmission au travail et la fonction de l'explicitation comme retours sur le travail, on peut poser les constats suivants. Le modèle de la transmission s'appuie ici plutôt sur une figure traditionnelle de la transmission, du fait du cycle technique d'apprentissage, et de la prégnance de traditions de métier ancrées dans les différents services des centrales. Il se caractérise par la superposition des deux ordres du savoir et de la succession des générations. La culture orale prédomine et l'apprentissage est centré sur les savoirs tacites. Les transformations confrontent ce système à la fonctionnalisation de la connaissance, celle-ci tendant à être détachée de sa fonction formative et « anthropologique » de socialisation secondaire, pour être réorientée vers un modèle de la performance dont les indicateurs sont perçus comme des abstractions, par les jeunes embauchés en particulier. Ces indicateurs figurent bien un « retour » sur le travail qui se présente comme une grille de lecture de l'activité. Ils restent un outil de réflexivité objectivant qui ne donne pas sens à leur activité, c'est-à-dire ne favorise pas la subjectivation. Plus largement, le cas que constitue la Division thermique représente une évolution tardive mais concrète des transformations des organisations qui tend à modifier les cadres sociaux psychiques de la connaissance en modifiant le rapport à l'activité, au collectif et au type de réflexivité qui est mis en avant. Le sujet est invité à changer de regard sur sa propre activité et sur lui-même, dans le sens d'une référence plus directe à la performance globale et à ses conséquences sur le marché.

A un niveau plus général, cette évolution tend à faire sortir du champ de la compréhension des organisations les processus qui sous-tendent la transmission, en écartant toute référence de la

connaissance à la vie psychique collective que nous avons décrite à l'aide de la notion de corps subjectif collectif. Au contraire, les résultats de notre recherche de terrain montrent que comprendre la connaissance comme partie intégrante d'une tâche de subjectivation est une entrée qui prend la mesure de ce qui s'accomplit dans le travail et présente un intérêt heuristique pour éclairer la problématique de la transmission, mais aussi la manière dont la connaissance se construit dans un tout, comme une tâche individuelle étayée par un collectif. La sociologie de la connaissance de Mannheim apporte une vision renouvelée de la connaissance dans la mesure où elle pose que toute connaissance se constitue dans une dimension conjonctive qui la singularise à travers les circonstances de la rencontre, de la découverte, de la pratique du sujet au sein d'un collectif. La connaissance est un noyau d'expérience qui forme la matière psychique à partir de laquelle et dans laquelle se construisent simultanément un rapport à l'objet et à l'autre sujet dans un cadre socio-historique singulier. De cet ensemble émergent des propositions explicites qui ne représentent qu'une partie de ce noyau. La connaissance explicitée peut devenir un « outil » : une objectivation qui efface et inclut son histoire tout à la fois et se présente comme indépendante de son contexte. Ainsi, la centration sur la connaissance explicitée produit un déni inhérent au caractère partial et partiel de la représentation, qui montre ses limites pour penser les problèmes de formation ou de transmission.

L'affirmation d'une théorie de la connaissance « alternative », qui prolonge un certain nombre de travaux, comme ceux de Dejours ou de Böhle sur l'activité subjectivante, invite à repenser les conceptions implicites de la connaissance ou des savoirs sur lesquelles s'appuient les pratiques de la « gestion des savoirs » dans les organisations, et d'interroger la tendance à la « fonctionnalisation » du savoir qui l'individualise et le déconnecte de tout enjeu psychique. La conception sociale clinique du sujet de la connaissance pose que celle-ci s'enracine dans une dimension créatrice de la subjectivité, et se construit dans une recherche de sens qui fait intervenir les cadres sociaux et psychiques dans lesquels le sujet s'inscrit par son appartenance à un groupe, une organisation et une institution, une configuration sociale-historique singulière.

Cette orientation peut avoir plusieurs conséquences, qui sont autant de pistes de réflexion au-delà de cette recherche. D'un point de vue épistémologique et méthodologique, cette conception de la primauté de la singularité de la connaissance appuie l'épistémologie de l'orientation clinique en sciences humaines et sociales, qui se fonde sur l'implication du sujet de la connaissance dans une situation sociale et intersubjective. En ce sens, j'ai voulu montrer que la clinique est un cas particulier d'un fonctionnement ordinaire de la connaissance, mais dont nous avons une représentation déformée par l'histoire de la pensée occidentale.

Ce travail et la méthode utilisée, s'appuyant sur la description d'un espace d'expérience conjonctif, peuvent être étendus à d'autres situations et secteurs de travail, pour mieux en appréhender la

dynamique, dont les paramètres diffèreraient fortement du terrain investigué, comme par exemple, des milieux où la technologie suppose des cycles beaucoup plus courts, ou bien dans le champ où « l'objet est un autre sujet », comme dans le secteur social. Il permettrait de tester la pertinence heuristique et explicative de l'instance du « corps subjectif collectif ». L'interrogation du déploiement du connaître objectif et le retour des formes réifiées sur les modalités de l'expérience subjective constituent un enjeu d'avenir pour le travail humain. J'espère avoir contribué ici, avec d'autres, à donner les moyens de revisiter des représentations réductrices de l'activité de connaître pour redonner sa place au sujet de la connaissance.

Bibliographie

1. Abraham, N., & Torok, M. (1978). *L'Écorce et le noyau*. Paris: Aubier Flammarion.
2. Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* (M. Rueff, Trad.). Paris: Éd. Payot & Rivages.
3. Altmann, N., & Böhle, F. (2010). *Nach dem « kurzen Traum », neue orientierungen in der Arbeitsforschung*. Berlin: Sigma.
4. Amrani, Y., & Beaud, S. (2004). *Pays de malheur ! : un jeune de cité écrit à un sociologue*. Paris: la Découverte.
5. Anderson, A. R., Guièze, G., & Blanchard, P. (1983). *Pensée et machine*. Seyssel: Champ vallon.
6. Ansart, P. (1997). *Les cliniciens des passions politiques*. Paris: Éd. du Seuil.
7. Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient*. Paris: Dunod.
8. Anzieu, D. (Éd.). (1992). *Les enveloppes psychiques*. Paris: Dunod.
9. Arborio, A.-M., Cohen, Y., & Fournier, P. (Éd.). (2008). *Observer le travail : histoire, ethnographie, approches combinées*. Paris: la Découverte.
10. Ardoino, J., & Peretti, A. de. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris: Desclée de Brouwer.
11. Arfouilloux, J.-C. (2000). *Guy Rosolato*. Paris: Presses universitaires de France.
12. Argyris, C., & Schön, D. A. (2001). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Bruxelles: De Boeck.
13. Aristote. (1986). *La métaphysique* (Vol. 1–2). Paris: J. Vrin.
14. Aristote. (1987). *Les seconds analytiques*. (J. Tricot, Éd.). Paris: J. Vrin.
15. Aristote. (1991). *La rhétorique*. (C. E. Ruelle, Trad.). Paris: Le livre de poche.
16. Aristote. (1993). *De l'âme*. (R. Bodéüs, Éd.). Paris: Flammarion.
17. Aristote. (2011). *La poétique*. (R. Dupont-Roc & J. Lallot, Éd.). Paris: Éd. du Seuil.
18. Association VECAM (Éd.). (2011). *Libres Savoirs, les biens communs de la connaissance*. Caen: C&F editions.
19. Assoun, P. (1990). *L'École de Francfort*. Presses Universitaires de France.
20. Assoun, P. (2004). La psychanalyse saisie par l'École de Francfort. In *La postérité de l'École de Francfort* (p. 89-102). Paris: Syllepse.
21. Aubert, N. (Éd.). (2004). *L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint-Agne: Éd. Érès.
22. Aubert, N., Gauléjac, V. de, & Navridis, K. (Éd.). (1997). *L'aventure psychosociologique*. Paris: Desclée de Brouwer.
23. Audi, P. (2006). *Michel Henry: une trajectoire philosophique*. Paris: les Belles lettres.
24. Aulagnier, P. (1975). *La Violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*. Paris: Presses universitaires de France.
25. Authier, M. (1998). *Pays de connaissances*. Monaco [Paris]: Éd. du Rocher.
26. Aymard, A. (2002). Le groupe. In *Vocabulaire de Psychosociologie*. Toulouse: Erès.
27. Aymard, A. (2006). De l'emprise à l'étayage, un site clinique. In *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles: De Boeck.
28. Bachelard, G. (1989). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (14e édition). Paris: Libr. philosophique J. Vrin.
29. Bachimont, B. (2005). Ingénierie des connaissances, ingénierie de la contingence : la technique entre le nécessaire et le singulier. In *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 93-114). Paris: La Découverte.
30. Baege, M. H. (1929). *Soziologie des Denkens*. Jena: Urania Verlagsgesellschaft MBH.
31. Balint, B., Sparschuh, V., & Sterbling, A. (Éd.). (2007). *Karl Mannheim, Leben, Werk und Bedeutung für die Osteuropaforschung*. Hamburg: Krämer.
32. Baranger, W. (1999). *Position et objet dans l'oeuvre de Melanie Klein*. (D. Faugeras, Trad.). Ramonville Saint-Agne: Érès.

33. Barbier, J.-M. (Éd.). (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (3e éd). Paris: Presses universitaires de France.
34. Barboza, A. (2009). *Karl Mannheim*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
35. Barus-Michel, J. (1981). De la spécificité de la psychologie sociale clinique. *Bulletin de Psychologie clinique*, 34(349), 247-253.
36. Barus-Michel, J. (1987). *Le Sujet social : étude de psychologie sociale clinique*. Paris: Dunod.
37. Barus-Michel, J. (2004). *Souffrance, sens et croyance : l'effet thérapeutique*. Ramonville-Saint-Agne: Éd. Érès.
38. Barus-Michel, J., Enriquez, E., & Lévy, A. (Éd.). (2012). *Vocabulaire de psychosociologie: références et positions* (Nouvelle éd. augmentée). Toulouse: Érès.
39. Barus-Michel, J., & Giust-Desprairies, F. (2000). Pour une épistémologie de la psychologie sociale clinique. *Bulletin de Psychologie clinique*, 53(447), 317-323.
40. Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., & Ridel, L. (1996). *Crises: approche psychosociale clinique*. Paris: Desclée de Brouwer.
41. Barus-Michel, J., & Revault d'Allonnes, C. (1981). De la psychologie sociale. *Bulletin de Psychologie clinique*, 34(349), 239-246.
42. Bastide, R. (1995). *Sociologie et psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
43. Baudelot, C., & Establet, R. (2000). *Avoir 30 ans : en 1968 et en 1998*. Paris: Éd. du Seuil.
44. Baumard, P. (1996). *Les organisations déconcertées. La gestion stratégique de la connaissance*. Paris: Masson.
45. Beaud, S., & Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière : enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris: Fayard.
46. Beaud, S., & Pialoux, M. (2002). Jeunes ouvrier(e)s à l'usine. *Travail, genre et sociétés*, 8(2), 73.
47. Beaud, S., & Pialoux, M. (2003). Remarques sur les rapports entre générations ouvrières. *Empan*, no50(2), 72-75.
48. Beauvois, J.-L., & Lévy, A. (Éd.). (1980). Psychosociologies 1959-1968-1980. *Connexions*, (29).
49. Beck, U. (2001). *La société du risque: sur la voie d'une autre modernité*. (L. Bernardi, Trad.). Paris: Aubier.
50. Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (Éd.). (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: Éd. l'Harmattan.
51. Benjamin, W. (2011). *Expérience et pauvreté, suivi de Le conteur, La tâche du traducteur*. (C. Cohen Skalli, Trad.). Paris: Éd. Payot & Rivages.
52. Bennington, G., & Derrida, J. (1991). *Jacques Derrida*. Paris: Seuil.
53. Benoist, J., & Karsenti, B. (Éd.). (2001). *Phénoménologie et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France.
54. Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (Vol. 1). Paris: Gallimard.
55. Berger, P. L., & Luckmann, T. (1989). *La Construction sociale de la réalité*. (P. Taminiaux, Trad.). Paris: Méridiens-Klincksieck.
56. Bertrand, M. (2005). Qu'est-ce que la subjectivation ? *Le Carnet Psy*, 1(96), 24-27.
57. Bertrand, M., & Doray, B. (1989). *Psychanalyse et sciences sociales : pratiques, théories, institutions*. Paris: Ed. la Découverte.
58. Bessieux-Ollier, C., & Walliser, E. (2010). Le capital immatériel, État des lieux et perspectives. *Revue française de gestion*, 8(207), 85 à 92.
59. Billeter, J.-F. (2002). *Leçons sur Tchouang-tseu*. Paris: Éd. Allia.
60. Bion, W. R. (1965). *Recherches sur les petits groupes*. (E.-L. Herbert, Trad.). Paris: Presses universitaires de France (Vendôme, Impr. des P.U.F.).
61. Bion, W. R. (1974). *L'Attention et l'interprétation: une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*. Paris: Payot.
62. Bion, W. R. (1979). *Éléments de la psychanalyse*. Paris: Presses universitaires de France.
63. Bion, W. R. (1982). *Transformations: passage de l'apprentissage à la croissance*. Paris: Presses universitaires de France.
64. Bion, W. R. (1996). *Aux sources de l'expérience*. (F. Robert, Trad.) (3e éd). Paris: Presses universitaires de France.

65. Bion, W. R. (2001). *Réflexion faite*. Paris: Presses universitaires de France.
66. Bion, W. R. (2007). *La preuve: & autres textes*. (F. Bion, Éd., A. de Staal, Trad.). Paris: Ithaque.
67. Bléandonu, G. (1990). *Wilfred R. Bion: la vie et l'oeuvre, 1897-1979*. Paris: Dunod.
68. Bloch, E. (1976). *Le principe espérance*. (F. Wuilmart, Trad.) (Vol. 1–3). Paris: Gallimard.
69. Blomert, R. (1999). *Intellektuelle im Aufbruch: Karl Mannheim, Alfred Weber, Norbert Elias und die Heidelberger Sozialwissenschaften der Zwischenkriegszeit*. München [u.a.]: Hanser.
70. Blumenberg, H. (2006). *Paradigmes pour une métaphorologie*. (D. Gammelmin, Trad.). Paris: J. Vrin.
71. Böhle, F. (2002). Vom Objekt zum gespaltenen Subjekt. In M. Moldaschl & G. G. Voss (Éd.), *Subjektivierung von Arbeit* (p. 101–133). München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
72. Böhle, F. 1945-, & Milkau, B. (1988). *Vom Handrad zum Bildschirm : eine Untersuchung zur sinnlichen Erfahrung im Arbeitsprozeß*. Frankfurt u.a. : Campus-Verl.
73. Böhle, F., & Bolte, A. (2002). *Die Entdeckung des Informellen, Der schwierige umgang mit Kooperation im Arbeitsalltag* (ISF Münche). Frankfurt / New York: Campus Verlag.
74. Böhle, F., & Milkau, B. (1998). *De la manivelle à l'écan : l'évolution de l'expérience sensible des ouvriers lors des changements technologiques*. Paris: Eyrolles.
75. Böhle, F., Pfeiffer, S., & SevsayTegethoff, N. (2004). *Die Bewältigung des Unplanbaren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
76. Böhle, F., & Wehrich, M. (Hrsg. . (2010). *Die Körperlichkeit sozialen Handelns - Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen*. Bielefeld: Transcript Verlag.
77. Bohnsack, R. (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
78. Boltanski, L., & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
79. Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
80. Bott Spillius, E., Milton, J., Garvey, P., Couve, C., & Steiner, D. (Éd.). (2011). *The new dictionary of Kleinian thought*. London: Routledge.
81. Bouchet, H. (2004). *L'acte productif dans la société des savoirs et de l'immatériel* (p. 236). Conseil économique et social.
82. Bouchet, M. H. (2005). *La société de la connaissance dans le cadre de la stratégie de Lisbonne*. Avis et rapport du conseil économique et social.
83. Bouffartigue, P. (1994). *De l'école au monde du travail*. Paris: L'Harmattan.
84. Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
85. Bourdieu, P. (1980a). *Le sens pratique*. Paris: Les éditions de Minuit.
86. Bourdieu, P. (1980b). *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit.
87. Bourdieu, P. (Éd.). (1993). *La misère du monde*. Paris: Éd. du Seuil.
88. Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris: Ed. du Seuil.
89. Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil.
90. Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité : cours du Collège de France 2000-2001*. Paris: Raison d'agir éd. diff. Seuil.
91. Bourdieu, P. (2015). *Esquisse d'une théorie de la pratique: précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Paris: Le Seuil.
92. Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (Éd.). (1983). *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques* (4 éd). Berlin New York Paris Paris: Mouton École des hautes études en sciences sociales.
93. Boutinet, J.-P. (1999). *Anthropologie du projet* (5e éd. mise à jour). Paris: Presses universitaires de France.
94. Brauns, H.-D. (1981). Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie. In J. Cremerius (Éd.), *Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940* (p. 31-134). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
95. Brede, K., Schweikart, R., & Mechthild, Z. (1988). Subjektivität als psychische Dimension betrieblich-abhängiger Arbeit. In R. Schmeide (Éd.), *Arbeit und Subjektivität* (p. 212–232). Bonn: Informationszentrum Sozialwissenschaften.
96. Breton, P. (1990). *Une histoire de l'informatique*. Paris: La Découverte.

97. Breton, P. (1992). *L'utopie de la communication*. Paris: La Découverte.
98. Breton, P. (2005). La « société de la connaissance » : généalogie d'une double réduction. *Éducation et Sociétés*, 1(15), 45–58.
99. Brun, G., Doguoglu, U., & Juenzle, D. (2008). *Epistemology and Emotions*. Hampshire (UK) et Burlington (USA): Ashgate.
100. Bublitz, H. (2008). *Subjekt* (Kammler, C). Metzler Verlag.
101. Burnay, N. (Éd.). (2011). *Transmission, mémoire et reconnaissance*. Fribourg: Academic Press Fribourg.
102. Burnay, N., & Klein, A. (2009). *Figures contemporaines de la transmission*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
103. Burnham, J. (1947). *L'Ère des organisateurs (Managerial revolution)*. (H. Claireau, Trad.). Paris, Calmann-Lévy.
104. Busino, G. (1980). Sociological theory and Modern Society : Pareto and Freud. *Revue européenne des sciences sociales*, 18(n°51), 123–132.
105. Busino, G. (2007). Matériaux pour l'histoire de la sociologie de la connaissance. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (XLV-139), 57-190.
106. Cahn, R. (1991). Du sujet. *Revue Française de Psychanalyse*, 55(6), 1354–1490.
107. Caron, F. (2010). *La dynamique de l'innovation : changement technique et changement social (XVIè-XXè siècle)*. Paris: Gallimard.
108. Cassin, B. (Éd.). (2004). *Vocabulaire européen des philosophies : dictionnaire des intraduisibles*. Paris: Seuil le Robert.
109. Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
110. Castoriadis, C. (2009). *Histoire et Création*. (N. Poirier, Éd.). Paris: Seuil.
111. Catinaud, R. (2015). Sur la distinction entre les connaissances explicites et les connaissances tacites. *Philosophia Scientiæ*, 19(2), 197-220.
112. Cazeneuve, J. (1976). Sociologie de la connaissance. In *Dix grandes notions de la sociologie* (p. 54–79). Seuil.
113. Chalièr, C. (2008). *Transmettre de génération en génération*. Paris: Buchet-Chastel.
114. Champagne, P. (2002). *L'héritage refusé : la crise de la reproduction sociale de la paysannerie française, 1950-2000*. Paris: Éd. du Seuil.
115. Chancer, L., & Andrews, J. (Éd.). (2014). *The Unhappy Divorce of Sociology and Psychoanalysis*. London: Palgrave Mac Millan.
116. Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
117. Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1994). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: A. Colin.
118. Charmillot, M., Caroline, D., & Schurmans, M.-N. (2008). *Connaissance et émancipation*. Paris: L'Harmattan.
119. Chevallier, D. (Dir. . (1991). *Savoir faire et pouvoir transmettre : transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*. Maison des sciences de l'homme.
120. Clot, Y. (2005). Le développement du collectif : entre l'individu et l'organisation du travail. In *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 187-199). Paris: La Découverte.
121. Clot, Y. (2006a). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, (1), 165–177.
122. Clot, Y. (2006b). *La fonction psychologique du travail* (5e éd. corrigée). Paris: Presses universitaires de France.
123. Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme ? : pour une psychologie des milieux de travail et de vie* ([Nouvelle éd.]). Paris: la Découverte.
124. Clot, Y., Rochex, J.-Y., & Schwartz, Y. (1990). *Les Caprices du flux : les mutations technologiques du point de vue de ceux qui les vivent*. Vigneux: Matrice.
125. Cloutier, E., Lefebvre, S., & Ledoux, É. (2002). Transfert de connaissances entre générations : le cas de l'usinage. In F. Lamonce (Éd.), *La gestion des âges. Face à face avec un nouveau profil de main d'oeuvre* (p. 57–68). Québec: PUF.

126. Cohen, Y. (2012). *Le siècle des chefs : une histoire transnationale du commandement et de l'autorité, 1890-1940*. Paris: Éd. Amsterdam.
127. Collins, H. M. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: University of Chicago press.
128. Comte, A. (1998). *Cours de philosophie positive, I : Leçons 1 à 45*. (M. Serres, F. Dagognet, & M. A. Sinaceur, Éd.). Paris: Hermann.
129. Condorcet, J.-A.-N. de C. (1998). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain (suivi de) Fragment sur l'Atlantide*. Paris: Flammarion.
130. Coquio, C. (2015). *Le mal de vérité ou l'utopie de la mémoire*. Paris: Armand Colin.
131. Cornu, L. (2004). Transmission et institution du sujet. *Le Télémaque*, 26(2), 43.
132. Corouge, C., & Pialoux, M. (2011). *Résister à la chaîne: dialogue entre un ouvrier de Peugeot et un sociologue*. (J. Mischi, Éd.). Marseille: Agone.
133. Corsten, M. (2010). *Karl Mannheims Kulturosoziologie*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
134. Cour des Comptes (Éd.). (2016, février). Le contrat de génération : les raisons d'un échec.
135. Coutrot, T. (2002). *Critique de l'organisation du travail* (Nouv. éd). Paris: Éd. la Découverte.
136. Craipeau, S., Dubey, G., Musso, P., & Paulré, B. (Éd.). (2009). *La connaissance dans les sociétés techniciennes. Enjeux et dangers de l'industrialisation de la connaissance*. Paris: L'Harmattan.
137. Creagh, R. (1983). *Laboratoires de l'utopie: les communautés libertaires aux États-Unis*. Paris: Payot.
138. Cremerius, J. (1981). *Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940*. Frankfurt am Main.
139. Cusset, F. (2006). *La décennie : le grand cauchemar des années 1980*. Paris: la Découverte.
140. Cuyenet, P. (dir). (2003). *Héritages, les enjeux psychiques de la transmission*. Paris: L'Harmattan.
141. Dalle-Nazebi, S., & Lachance, N. (2009). Rupture et réorganisation d'une transmission culturelle entre sourds, espaces, acteurs et processus. In N. Burnay & A. Klein (Éd.), *Figures contemporaines de la transmission* (p. 413-428). Namur: Presses Universitaires de Namur.
142. Dardot, P. (2011). La subjectivation à l'épreuve de la partition individuel-collectif. *Revue du MAUSS*, (38).
143. Darré, J.-P. (1999). *La production de l'intelligence pour l'action*. Paris: Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme - INRA.
144. David, A., & Greisch, J. (Éd.). (2000). *Michel Henry, l'épreuve de la vie: actes du colloque de Cerisy, 1996*. Paris: les Éd. du Cerf.
145. De Certeau, M. (1994). *La prise de parole*. Paris: Seuil.
146. De Gauléjac, V. de, & Giust-Desprairies, F. (Éd.). (2013). *Les 40 ans du Laboratoire de changement social*. Paris: l'Harmattan.
147. De Gauléjac, V. de, Giust-Desprairies, F., & Massa, A. (Éd.). (2013). *La recherche clinique en sciences sociales*. Toulouse: Érès éd.
148. De Gauléjac, V. de, & Hanique, F. (2015). *Le capitalisme paradoxant : un système qui rend fou*. Paris: Éditions du Seuil.
149. De Gaulejac, V. (1987). *La névrose de classe*. Hommes & Groupes éditeurs.
150. De Gaulejac, V. (1999). *L'histoire en héritage*. Paris: Desclée de Brouwer.
151. De Gaulejac, V. (2003). Malaise dans la transmission. *Empan*, no50(2), 32-37.
152. De Gaulejac, V., Hanique, F., & Roche, P. (Éd.). (2012). *La sociologie clinique, enjeux théoriques et méthodologiques* (Erès). Toulouse.
153. De Gaulejac, V., & Roy, S. (Éd.). (1993). *Sociologies cliniques*. Paris: Desclée de Brouwer.
154. Deauvieau, J., & Terrail, J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris: La Dispute.
155. Dejours, C. (1980). *Travail, usure mentale: essai de psychopathologie du travail*. Paris: le Centurion.
156. Dejours, C. (1986). *Le Corps entre biologie et psychanalyse: essai d'interprétation comparée*. Paris: Payot.
157. Dejours, C. (1995). *Le facteur humain*. Paris: Presses universitaires de France.
158. Dejours, C. (1998). *Souffrance en France: la banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Éd. du Seuil.
159. Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation une conférence-débat*. (Groupe Sciences en questions, Éd.). Paris: Institut national de la recherche agronomique.

160. Dejours, C. (2012a). *Travail vivant, 1 : Sexualité et travail*. Paris: Éd. Payot & Rivages.
161. Dejours, C. (2012b). *Travail vivant, 2 : Travail et émancipation*. Paris: Éd. Payot & Rivages.
162. Delbos, G., & Jorion, P. (1990). *La transmission des savoirs* (2e éd). Paris: Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
163. Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*. Paris: Anthropos diff. Économica.
164. Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique : essais sur le récit de soi dans la modernité avancée* (Vol. 1–1). Paris: Téraèdre.
165. Delory-Momberger, C. (Éd.). (2016). *Éprouver le corps : corps appris, corps apprenant*. Toulouse: Éditions Érès.
166. Delory-Momberger, C., & Hess, R. (2001). *Le sens de l'histoire : moments d'une biographie*. Paris: Anthropos.
167. Demeter, T. (2012). Weltanschauung as a priori: sociology of knowledge from a 'romantic' stance. *Studies in East European Thought*, 64(1-2), 39–52.
168. Depaulis, A. (2003). *Le complexe de Médée : quand une mère prive le père de ses enfants*. Bruxelles [Paris]: De Boeck.
169. Derrida, J. (1987). *Positions*. Paris: Ed. de Minuit.
170. Derrida, J. (1993). *Spectres de Marx : l'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*. Paris: Galilée.
171. Descartes, R. (1984). *Oeuvres et lettres*. (A. Bridoux, Éd.). Paris: Gallimard.
172. Descola, P. (2015). *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard.
173. Detienne, M., & Vernant, J.-P. (1974). *Les Ruses de l'intelligence : la « mètis » des Grecs*. Paris: Flammarion.
174. Devereux, G. (1994). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. (H. Sinaceur, Trad.). Paris: Aubier.
175. Dilthey, W. (1946). *Théorie des conceptions du monde*. (L. Sauzin, Trad.). Paris: Presses Universitaires de France.
176. Dilthey, W. (1999). *Conception du monde et analyse de l'homme depuis la Renaissance et la Réforme*. (S. Mesure, Éd., F. Blaise, Trad.). Paris: les Ed. du Cerf.
177. Dion, E. (1997). *Invitation à la théorie de l'information*. Paris: Seuil.
178. Dodier, N. (1995). *Les hommes et les machines*. Paris: Métailié.
179. Dolbeau, M. (2009). Dualité des savoirs et pratiques de maréchalerie : entre rupture et transmission. In *Figures contemporaines de la transmission*. Presses Universitaires de Namur.
180. Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions, suivi de La connaissance de soi et Il n'y a pas de don gratuit*. (A. Abeillé, Trad.) ([Nouv. éd]). Paris: la Découverte.
181. Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris: Armand Colin.
182. Dubar, C. (2010). *La crise des identités*. Paris: Presses Universitaires de France.
183. Dubar, C., & Mercier, D. (2002). L'entretien biographique comme outil d'analyse des compétences, l'exemple des agents d'EDF-GDF en fin de carrière. In H. Meynaud & X. Marc (Éd.), *Entreprise et société, dialogue de chercheurs à EDF* (L'Harmattan, p. 161–200). Paris.
184. Dubernet, C. (2002). Des « métiers traditionnels aux vrais métiers ». In *La révolution des métiers* (p. 25-52). Paris: Presses Universitaires de France.
185. Dubost, J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris: Presses universitaires de France.
186. Dubost, J. (2006a). *Analyse sociale et sociologies d'intervention*. Paris Budapest Kinshasa [etc.]: l'Harmattan.
187. Dubost, J. (2006b). *Psychosociologie et intervention*. Paris Budapest Kinshasa [etc.]: l'Harmattan.
188. Dugast, S. (2007). Les rites d'initiation des devins bassar du Nord-Togo. In *Lieux de savoir, Espaces et communautés* (Vol. 1, p. 54-76). Albin Michel.
189. Dujarier, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
190. Dumont, L. (1991). *Essais sur l'individualisme : une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris: Seuil.
191. Dumont, L. (1992). *Homo hierarchicus : le système des castes et ses implications*. Paris: Gallimard.

192. Duprez, J., Grelon, A., & Marry, C. (1991). Les ingénieurs des années 1990 : mutations professionnelles et identité sociale. *Sociétés contemporaines*, 6(1), 41–64.
193. Dupuy, J.-P. (1999). *Aux origines des sciences cognitives*. Paris: La Découverte.
194. Durand, M. (2006). *Grain de sable sous le capot : résistance & contre-culture ouvrière les chaînes de montage de Peugeot, 1972-2003* (2e éd. revue et augmentée). Marseille: Agone.
195. Durif, J.-P. (2004). Les trois ordres de l'intransmissible. *Cliniques méditerranéennes*, (70), 211–225.
196. Durning, J. (1994). *Quelque chose se passe, le sens de la tradition dans l'Orient musical* (Verdier). Lagrasse.
197. Durkheim, E. (1910). Le problème sociologique de la connaissance. *L'Année Sociologique*, 11, 42–45.
198. Durkheim, É. (1986). *De la division du travail social* (11e éd). Paris: Presses universitaires de France.
199. Durkheim, É. (1990). *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*. Paris: Presses Universitaires de France.
200. Durkheim, É. (2013). *Les règles de la méthode sociologique* ([Nouvelle éd]). Paris: PUF.
201. Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris: Calmann-Lévy.
202. Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi : dépression et société*. Paris: O. Jacob.
203. Ehrenberg, A. (2015). *Das erschöpfte Selbst: Depression und Gesellschaft in der Gegenwart* (2., Aufl.). Frankfurt [u.a.]: Campus Verl.
204. Eigner, A. (2007). La transmission de la responsabilité. *Esprit*, 4(62), 787–796.
205. Electricité de France. (1985). *Génération (Service de Production Thermique)*. Paris: Electricité de France - Service de la production thermique.
206. Électricité de France. (1994). *L'histoire d'EDF*. Paris: EDF.
207. Eliade, M. (1976). *Initiation, rites, sociétés secrètes, naissances mystiques : essai sur quelques types d'initiation*. Paris: Gallimard.
208. Elias, N. (1991a). *La société des individus*. Paris: Fayard.
209. Elias, N. (1991b). *Qu'est-ce que la sociologie ?* La Tour d'Aigues: Editions de l'aube.
210. Elias, N. (1995). *Norbert Elias par lui-même*. (J.-C. Capèle, Trad.). Paris: Pocket.
211. Elias, N., & Scotson, J. L. (1997). *Logiques de l'exclusion*. (P.-E. Dauzat, Trad.). Paris: Fayard.
212. Ellul, J. (1954). *La technique ou l'enjeu du siècle*. Paris, A. Colin (Orléans, Impr. nouvelle).
213. Enaudeau, C. (1998). *Là-bas comme ici : le paradoxe de la représentation*. Paris: Gallimard.
214. Enriquez, E. (1983). *De la horde à l'Etat*. Paris: Gallimard.
215. Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
216. Enriquez, E. (1997a). Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations. In *Le jeu du pouvoir et du désir dans l'entreprise* (p. 75-113). Paris: Desclée de Brouwer.
217. Enriquez, E. (1997b). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris: Desclée de Brouwer.
218. Enriquez, E., Birman, J., & Haroche, C. (2011). *Désir et résistance, la construction du sujet: contribution à une nouvelle anthropologie*. Lyon: Parangon-Vs.
219. Enriquez, E., Houle, G., Rhéaume, J., & Sévigny, R. (Éd.). (1993). *L'analyse clinique dans les sciences humaines*. Montréal: 2ditions Saint-Martin.
220. Equipe Savoirs et rapport au savoir (Éd.). (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris Montréal (Québec): l'Harmattan.
221. Erdheim, M. (1984). *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit : eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozeß*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
222. Euripide. (2008). *Médée*. (D. Mesguich, Trad.). Paris: L'Avant-scène théâtre.
223. Falque-Pierrotin, M. (Président), & Branche, M. (rapporteur). (2005). *Rapport au Parlement - Programmation pluriannuelle des investissements de production électrique période 2005-2015* (p. 105). Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie.
224. Farrugia, F. (1993). *La crise du lien social - essai de sociologie critique*. Paris: L'Harmattan.
225. Farrugia, F. (2000). *La reconstruction de la sociologie française, 1945-1965*. Paris Montréal (Québec): l'Harmattan.
226. Farrugia, F. (Éd.). (2002). *La connaissance sociologique : contribution à la sociologie de la connaissance* (Association internationale des sociologues de langue française). Paris Budapest Torino: l'Harmattan.
227. Farrugia, F. (2012). *Sociologies, histoires et théories* (CNRS édit). Paris.

228. Faure, D. (1996). *Echange et contradiction dans le Capital de Marx*. DEA sous la direction d'E. Balibar, Université Paris X Nanterre.
229. Faure, D. (2013). La connaissance clinique : une relecture à partir de Michel Henry. In V. De Gaulejac, F. Giust-Desprairies, & A. Massa (Éd.), *La recherche clinique en sciences sociales* (p. 85–98). Toulouse: Erès.
230. Favez-Boutonier, J. (1981). La naissance du laboratoire de psychologie clinique de la Sorbonne. *Bulletin de Psychologie clinique*, 34(349), 421-424.
231. Favret-Saada, J. (1977). *Les Mots, la mort, les sorts*. Paris: Gallimard.
232. Ferenczi, S. (1968). *Oeuvres complètes, tome 1, 1908-1912*.
233. Feuer, L. S. (1978). *Einstein et le conflit des générations*. (P. Alexandre, Trad.). Bruxelles Paris: Éditions Complexe diffusion Presses universitaires de France.
234. Flamant, N. (2000). Conférence n°8 – Les jeunes en entreprise : un nouveau rapport au travail ?
235. Flamant, N. (2007). A generation clash or organisational conflict? « Two trains arunning ». *Sociologie du Travail*, 49, e110–e128.
236. Fleck, L. (2008). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. (N. Jas, Trad.). Paris: Flammarion.
237. Foray, D. (2009). *L'économie de la connaissance*. Paris: La Découverte.
238. Fornel, M. de, & Ogien, A. (Éd.). (2011). *Bourdieu, théoricien de la pratique*. Paris: Éd. de l'École des hautes études en sciences sociales.
239. Foucault, M. (2001). Usages des plaisirs et techniques de soi. In *Dits et écrits* (Vol. 2, p. 1358-1380). Paris: Gallimard.
240. Franz, J. (2009a). *Die Regierung der Qualität*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
241. Franz, J. (2009b). *Intergenerationelles Lernen ermöglichen: Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann Verlag.
242. Fredy-Planchot, A. (2007). Reconnaître le tutorat en entreprise. *Revue française de gestion*, (175), 23–32.
243. Freud, S. (1967). *L'Interprétation des rêves*. (D. Berger, Éd., I. Meyerson, Trad.). Paris: Presses universitaires de France.
244. Freud, S. (1981). Psychologie des foules et analyse du moi. In *Essais de psychanalyse* (p. 117-218). Paris: Payot.
245. Freud, S. (1986). *Métapsychologie*. Paris: Gallimard.
246. Freud, S. (1992). La négation. In J. Laplanche (Trad.), *Oeuvres complètes* (Vol. t. 17 : 1923-1925, p. 167-171). Paris: Presses Universitaires de France.
247. Freud, S. (1998). Formulations sur les deux principes de l'advenir psychique. In J. Laplanche (Trad.), *Oeuvres complètes* (Vol. 11 : 1911-1913, p. 13-21). Paris: Presses Universitaires de France.
248. Freud, S. (2001a). *L'inquiétante étrangeté et autres textes*. (F. Cambon, Trad.). Paris: Gallimard.
249. Freud, S. (2001b). *Totem et tabou*. (S. Jankelevitch, Trad.). Paris: Editions Payot & Rivages.
250. Freud, S. (2011). *Le moi et le ça*. (C. Baliteau, A. Bloch, & J.-M. Rondeau, Trad.). Paris: PUF.
251. Freud, S. (2012). *Pour introduire le narcissisme*. (O. Mannoni, Trad.). Paris: Editions Payot & Rivages.
252. Freyssenet, M. (1984). Division du travail, taylorisme et automatisation. Confusions, différences et enjeux. In M. de Montmollin & O. Pastré (Éd.), *Le taylorisme* (p. 321-333). La Découverte.
253. Friedmann, G. (1956). *Le travail en miettes : spécialisation et loisirs*. Paris: Gallimard.
254. Friedmann, G. (1963). *Georges Friedmann. Où va le travail humain ? [3e] édition...* Paris: Gallimard.
255. Frisby, D. (1992). *The alienated Mind - the sociology of knowledge in germany 1918-1933* (seconde ed). London and New-York: Routledge.
256. Fukuyama, F. (1992). *La fin de l'Histoire et le dernier homme*. (D.-A. Canal, Trad.). Paris: le Grand livre du mois.
257. Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. (E. Sacre & P. Ricoeur, Trad.). Paris: Ed. du Seuil.
258. Gadrey, J. (1996). *Services, la productivité en question*. Paris: Desclée de Brouwer.
259. Gadrey, J. (1998). *Les prestations sociales de la Poste : valeur ajoutée et coût*. (La Poste, Éd.). Boulogne-Billancourt: Mission de la recherche de La Poste.
260. Gaillard, R. (2012). La sociologie face au psychisme. In V. De Gaulejac, F. Hanique, & P. Roche (Éd.), *La sociologie clinique* (p. 131-147). Toulouse: Erès.

261. Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. (M. Barthélemy & L. Quéré, Trad.). Paris: Presses universitaires de France.
262. Gaudin, T., & Hatchuel, A. (Éd.). (2002). *Les nouvelles raisons du savoir*. La Tour d'Aigues: Editions de l'aube.
263. Gély, R. (2007a). *Des modalités de l'affectivité aux fonctions sociales de l'imaginaire*.
264. Gély, R. (2007b). *Rôles, action sociale et vie subjective: recherches à partir de la phénoménologie de Michel Henry*. Bruxelles: P.I.E.-P. Lang.
265. Gertenbach, L., & Rosa, H. (2010). *Theorien der Gemeinschaft zur Einführung*. Hamburg: Junius.
266. Giami. (2000). La démarche clinique dans les sciences sociales. *Bulletin de Psychologie clinique*, 53(447), 325-332.
267. Giami, A., & Plaza, M. (1999). *La démarche clinique en sciences humaines : documents, méthodes, problèmes* (Éd. mise à jour). Paris: Dunod.
268. Gibeault, A. (2010). *Chemins de la symbolisation*. Paris: Presses universitaires de France.
269. Giddens, A. (1999). *Les conséquences de la modernité*. (O. Meyer, Trad.). Paris Montréal (Québec): Éd. l'Harmattan.
270. Giust, A.-C. (1989). L'identité professionnelle : une unité conflictuelle. *Psychologie Clinique*.
271. Giust, A.-C. (1997). La réplique du sujet. In N. Aubert, V. De Gaulejac, & K. Navridis (Éd.), *L'aventure psychosociologique* (p. 319-328). Paris: Desclée De Brouwer.
272. Giust, A.-C. (2002). Les violences relationnelles au travail et l'emprise de la rationalité économique. Présenté à Journées internationales francophones et latines du suicide : suicide la relation en question, Paris.
273. Giust, A.-C. (2004). Le babélisme institutionnel. *Revue Internationale de Psychosociologie*, (21).
274. Giust-Desprairies, F. (1989a). *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*. Paris: Armand Colin (rééd. L'Harmattan).
275. Giust-Desprairies, F. (1989b). Une approche de l'investissement des représentations sociales dans l'entretien. *Psychologie Clinique*, (1), 129-145.
276. Giust-Desprairies, F. (2002). *La figure de l'autre dans l'Ecole Républicaine*. Paris: PUF.
277. Giust-Desprairies, F. (2003a). Image et pensée métaphorique dans l'approche clinique. *Revue internationale de psychosociologie*, IX(21), 67.
278. Giust-Desprairies, F. (2003b). *L'imaginaire collectif*. Toulouse: Erès.
279. Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser: construction d'un savoir clinique*. Paris: Tétraèdre.
280. Giust-Desprairies, F. (Éd.). (2005). *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. Paris: CRDP.
281. Giust-Desprairies, F. (2007). Le mythe de l'Ecole républicaine : une fondation identitaire saturée. In *L'institution en héritage : transmissions, transformations*. Paris: Dunod.
282. Giust-Desprairies, F. (Éd.). (2009). *Entre social et psychique, questions épistémologiques*. Paris: L'Harmattan.
283. Giust-Desprairies, F. (2012). Illusions et désillusions de la pensée instrumentale. In *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*. Paris: L'Harmattan.
284. Giust-Desprairies, F. (2015). Penser le groupe : enjeux historiques et théoriques d'un engagement social. In R. Kaës (Éd.), *Crises et traumas à l'épreuve du temps* (p. 131-160). Paris: Dunod.
285. Giust-Desprairies, F., & Barus-Michel, J. (1997). Identités et mutations sociales. In *L'aventure psychosociologique* (p. 273-290). Paris: Desclée De Brouwer.
286. Giust-Desprairies, F., & Cifali, M. (Éd.). (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles: De Boeck.
287. Giust-Desprairies, F., & Giust-Ollivier, A.-C. (2010). La fabrication des risques psychosociaux ou l'externalisation de la conflictualité. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, (10).
288. Giust-Ollivier, A.-C. (2009). Le visible et l'invisible dans les formes de subjectivité contemporaines. In *Les tyrannies de la visibilité*. Toulouse: Erès.
289. Goffman, E. (1988). *Les rites d'interaction*. (A. Kihm, Trad.). Paris: Ed. de minuit.
290. Goody, J. (1986). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris: Éd. de Minuit.
291. Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. (C. Maniez, Trad.). Paris: la Dispute.
292. Gorz, A. (2003). *L'immatériel : connaissance, valeur et capital*. Paris: Galilée.

293. Green, A. (1992). *Le discours vivant: la conception psychanalytique de l'affect*. Paris: Presses universitaires de France.
294. Green, A. (1997). *Le travail du négatif*. Paris: les Éd. de Minuit.
295. Green, A. (2002). *Idées directrices pour une psychanalyse contemporaine : méconnaissance et reconnaissance de l'inconscient*. Paris: Presses universitaires de France.
296. Green, A. (2003). *La folie privée : psychanalyse des cas-limites*. Paris: Gallimard.
297. Green, A., & Marinov, V. (Éd.). (2009). *L'inconnu, dialogue avec Guy Rosolato*. Paris: Presses universitaires de France.
298. Gressot, M. (1955). *Psychanalyse et connaissance, contribution à une épistémologie psychanalytique*. Paris: Presses Universitaires de France.
299. Gurvitch, G. (1959). Les cadres sociaux de la connaissance sociologique. *Sociologies / Cahiers internationaux de sociologie*, XXXVI(janvier-juin), 1–7.
300. Gurvitch, G. (1966). *Les cadres sociaux de la connaissance*. Paris: Presses universitaires de France.
301. Guyotat, J., & Pierre Fédida (Éd.). (1986). *Généalogie et transmission*. Paris: Université Paris 7, GREUPP.
302. Habermas, J. (1979). *Connaissance et intérêt*. (G. Cléménçon, Trad.). Paris: Gallimard.
303. Habermas, J. (1990). *La Technique et la science comme idéologie*. (J.-R. Ladmiral, Trad.). Paris: Gallimard.
304. Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: A. Michel.
305. Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. (G. Namer & M. Jaisson, Éd.) (Nouv. éd. rev. et augm). Paris: A. Michel.
306. Halbwachs, M. (2008). *La topographie légendaire des Évangiles en Terre sainte: étude de mémoire collective*. (M. Jaisson, Éd.) ([Nouvelle éd]). Paris: Presses universitaires de France.
307. Hall, E. T. (1979). *Au-delà de la culture*. (M.-H. Hatchuel, Trad.). Paris: Seuil.
308. Hanique, F. (2004). *Le sens du travail*. Ramonville-Saint-Agne: Erès.
309. Hanique, F. (2012). De la sociologie compréhensive à la sociologie clinique. In V. De Gaulejac, F. Hanique, & P. Roche (Éd.), *La sociologie clinique* (p. 105-130). Toulouse: Erès.
310. Hart, J. (1993). Erwin Panofsky and Karl Mannheim : A Dialogue on Interpretation. *Critical Inquiry*, 19(3), 534–566.
311. Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité : présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil.
312. Hasse, J. (1994). *Erlebnisräume : vom Spass zur Erfahrung*. Wien: Passagen Verlag GmbH.
313. Hatchuel, A. (2005). Pour une épistémologie de l'action. L'expérience des sciences de gestion. In *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 72-92). Paris: La Découverte.
314. Hatchuel, A., & Weil, B. (1992). *L'expert et le système*. Paris: Economica.
315. Hatchuel, F. (2004). *Savoir, apprendre, transmettre: une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: la Découverte.
316. Hegel, G. W. F. (1986). *La science de la logique*. Paris: J. Vrin.
317. Hegel, G. W. F. (1991). *Phénoménologie de l'esprit : éd. de 1807*. (J.-P. Lefebvre, Trad.). Paris: Aubier.
318. Heidegger, M. (1958). *Essais et conférences*. Paris: Gallimard.
319. Heidegger, M. (1992). *Être et temps*. (F. Veizin, Trad.). Paris: Gallimard.
320. Heidegger, M. (1993). *Grundprobleme der Phänomenologie (1919/1920)*. (H.-H. Gander, Éd.) (Gesamtausg). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann GmbH.
321. Heidegger, M. (2010). *Qu'appelle-t-on penser ?* (A. Becker & G. Granel, Trad.) (4e éd). Paris: Presses universitaires de France.
322. Heilbrunn, B. (Éd.). (2004). *La performance, une nouvelle idéologie ?* Paris: La Découverte.
323. Heimann, P. (2013). Certaines fonctions de l'introjction et de la projection dans la première enfance. In *Développements de la psychanalyse* (p. 159-186). Paris: PUF.
324. Henry, M. (1963). *L'Essence de la manifestation* (Vol. 1–2). Paris: Presses universitaires de France.
325. Henry, M. (1965). *Philosophie et phénoménologie du corps : essai sur l'ontologie biranienne*. Paris: Presses universitaires de France.
326. Henry, M. (1985). *Généalogie de la psychanalyse: le commencement perdu*. Paris: Presses universitaires de France.
327. Henry, M. (1987). *La Barbarie*. Paris: B. Grasset.
328. Henry, M. (1990). *Phénoménologie matérielle*. Paris: Presses universitaires de France.

329. Henry, M. (1991). *Marx* (Vol. 1–2). Paris: Gallimard.
330. Henry, M. (2003). *De la subjectivité*. Paris: Presses universitaires de France.
331. Henry, M. (2005). *Entretiens*. Arles: Sulliver.
332. Henry, M. (2008). *Du communisme au capitalisme: théorie d'une catastrophe*. Lausanne [Paris]: l'Âge d'homme.
333. Herder, J. G. von. (2013). *Du connaître et du sentir de l'âme humaine : observations et rêves*. (C. Pagès, Éd.). Paris: Éd. Allia.
334. Herreros, G. (2002). *Pour une sociologie d'intervention*. Ramonville-Saint-Agne: Erès.
335. Herreros, G. (2012). L'avènement du sujet. In V. De Gaulejac, F. Hanique, & P. Roche (Éd.). Toulouse: Erès.
336. Hinshelwood, R. D. (2000). *Dictionnaire de la pensée kleinienne*. (J. Parant, Éd.). Paris: Presses universitaires de France.
337. Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Éd.). (2012). *L'invention de la tradition*. Paris: Edition Amsterdam.
338. Honneth, A. (2007). *La réification : petit traité de théorie critique*. (S. Haber, Trad.). Paris: Gallimard.
339. Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1989). *La dialectique de la raison : fragments philosophiques*. (É. Kaufholz-Messmer, Trad.). Paris: Gallimard.
340. Hugues, E. (1996). *Le regard sociologique*. (Je.-M. Chapoulie, Éd.). Paris: Ecole des Hautes études en Sciences Sociales.
341. Huguet, J.-M. (Éd.). (1988). *Décloisonner la formation : l'exemple EDF*. Paris: Éd. d'Organisation.
342. Hulin, M. (1993). *La mystique sauvage : aux antipodes de l'esprit*. Paris: Presses universitaires de France.
343. Husserl, E. (1992). *Méditations cartésiennes : introduction à la phénoménologie*. (G. Peiffer & E. Levinas, Trad.) (Nouv. éd). Paris: J. Vrin.
344. Ithier, B., & Servant, B. (Éd.). (2014). *Transmissions. Revue Française de Psychanalyse, LXXVIII(2)*.
345. Jackson, J. E. (1991). *De l'affect à la pensée: introduction à l'oeuvre d'André Green*. Paris: Mercure de France.
346. Jacob, C. (Éd.). (2007). *Lieux de savoir, [Volume 1]: Espaces et communautés*. Paris: A. Michel.
347. Jacques-Jouvenot, D., & Vieille Marchiset, G. (Éd.). (2012). *Socio-anthropologie de la transmission*. Paris: L'Harmattan.
348. Jalaudin, C., & Moreau, G. (2002). Transmettre le métier : les complexités de la relation maître / apprenti. In *La révolution des métiers* (p. 53-76). Paris: Presses Universitaires de France.
349. Janicaud, D. (1985). *La Puissance du rationnel*. Paris: Gallimard.
350. Jay, M. (1977). *L'imagination dialectique : L'Ecole de Francfort 1923-1950*. (E. E. Moreno & A. Spiquel, Trad.). Paris: Payot.
351. Jeanneret, Y. (2002). Communication, transmission, un couple orageux. *Sciences Humaines, Hors série*(Qu'est-ce que transmettre ?), 1–8.
352. Jobert, G. (2014). *Exister au travail : les hommes du nucléaire*. Toulouse: Érès éd.
353. Jung, T. (2007). *Die Seinsgebundenheit des Denkens*. Bielefeld: Transcript Verlag.
354. Jurt, V. J. (2010). Die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie, Juli*(3), 5–17.
355. Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris: Dunod.
356. Kaës, R. (2016). *L'idéologie, l'idéal, l'idée, l'idole* (Nouvelle éd). Paris: Dunod.
357. Kaës, R., & Faimberg, H. (Éd.). (1993). *Transmission de la vie psychique entre générations*. Paris: Dunod.
358. Kaiser, D. (1998). A Mannheim for all seasons: Bloor, Merton, and the roots of the sociology of scientific knowledge. *Science in context, 1*(11), 51–87.
359. Karacsony, A. (2008). Soul-Life-Knowledge : The young Mannheim's way to sociology. *Studies in East European Thought, 60*(1/2), 97–111.
360. Karadi, E., & Erszebet, V. (1985). *Georg Lukacs, Karl Mannheim und der Sonntagskreis* (Sendler Ve). Frankfurt am Main: trad. A. Friedrich (orig Hongrois, 1980).
361. Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris: A. Colin.
362. Keck, F. (2008). *Lucien Lévy-Bruhl: entre philosophie et anthropologie, contradiction et participation*. Paris: CNRS éd.

363. Kettler, D., Meja, V., & Stehr, N. (1987). *Karl Mannheim*. (E. Trèves, Trad.). Paris: Presses Universitaires de France.
364. Kiss, L. C. (2007). Begegnungen mit Karl Mannheim, Mannheim-Rezeption in Ungarn. In *Karl Mannheim, Leben, Werk und Bedeutung für die Osteuropaforschung* (p. 109-128). Hamburg: Krämer.
365. Kleemann, F., Matuschek, I., & Voss, G. G. (2002). Subjektivierung von Arbeit, Ein Überblick zum Stand der soziologischen Diskussion. In *Subjektivierung von Arbeit* (p. 53–100). München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
366. Klein, M., Heimann, P., Isaacs, S., & Rivière, J. (1987). *Développements de la psychanalyse*. Paris: Presses universitaires de France.
367. Kocyba, H., & Renault, D. (2007). Reconnaissance, subjectivisation, singularité, Summary, Resumen. *Travailler*, 2(18), 103-118.
368. Konicheckis, A. (2008). *De génération en génération : la subjectivation des liens précoces*. Paris: Presses Universitaires de France.
369. Koselleck, R. (1979). *Le règne de la critique*. Paris: Minuit.
370. Koselleck, R. (1990). *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*. (J. Hoock & M.-C. Hoock, Trad.). Paris: Ecole des Hautes études en Sciences Sociales.
371. Koselleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. (M. Werner, Éd., A. Escudier, Trad.). Paris: Gallimard - Le Seuil.
372. Kresse, K., & Marchand, T. H. J. (Éd.). (2009). *Knowledge in practice: Expertise and the Transmission of Knowledge* (International African Institute, Vol. 79). Edinburgh: Edinburgh University Press.
373. Kuhn, T. S. (1991). *La structure des révolutions scientifiques*. (L. Meyer, Trad.) (Nouv. éd. augm. et par l'auteur). Paris: Flammarion.
374. Kupiec, A. (2006a). *Karl Mannheim. Idéologie, utopie et connaissance*. Paris: Éditions du Félin.
375. Kupiec, A. (2006b). Karl Mannheim, l'utopie et le temps, brève anthologie. *Mouvements*, 45/46, 87–97.
376. Ladmiral, J.-R. (1994). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris: Gallimard.
377. Lagache, D. (1969). *L'Unité de la psychologie, psychologie expérimentale et psychologie clinique, par Daniel Lagache. 2e édition augmentée*. Paris: Presses universitaires de France.
378. Lahaye, W., Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Transmettre d'une génération à l'autre*. Paris: Presses Universitaires de France.
379. Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action* ([Nouvelle éd.]). Paris: Pluriel.
380. Lallement, M. (2003). Héros et anti-héros ? Intérêts de connaissance et nouvelles rationalisations institutionnelles. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XLI(127), 87-106.
381. Lallement, M. (2007). *Le travail : une sociologie contemporaine*. Paris: Gallimard.
382. Lallement, M. (2010). *Le travail sous tensions*. Auxerre: « Sciences humaines » éd.
383. Lallement, M. (2013a). Des paradigmes aux styles : les sociologies du travail en France aujourd'hui. *Diogène*, 1(241), 80-101.
384. Lallement, M. (2013b). *Tensions majeures*. Paris: Gallimard.
385. Lallement, M. (2015). *L'âge du faire: hacking, travail, anarchie*. Paris: Éditions du Seuil.
386. Lantos, B. (1956). Julia Mannheim (1895-1955). *International Journal of Psychoanalysis*, 37, 197–198.
387. Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1997). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: Presses universitaires de France.
388. Larroque, D. (1997). *Histoire du service de la production thermique d'Électricité de France, tome premier 1946-1973*. Paris: Association pour l'histoire de l'électricité en France.
389. Larroque, D. (1999). *Histoire du Service de la production thermique d'Électricité de France, le temps du nucléaire, Tome second : 1973-1992*. Paris: Association pour l'histoire de l'électricité en France.
390. Laslett, P. (1979). Karl Mannheim in 1939 : A student's Recollection. *Revue européenne des sciences sociales*, 17(46, L'ubiquité de l'idéologie : hommage à Raymond Polin), 223-226.
391. Lassègue, J. (1998). *Turing*. Paris: Les belles lettres.
392. Latour, B. (2011). Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 131-146). Paris: Presses Universitaires de France.

393. Latour, B., & Woolgar, S. (2006). *La vie de laboratoire: la production des faits scientifiques*. (M. Biezunski, Trad.) (2ème tirage). Paris: La Découverte.
394. Laube, R. (2004). *Karl Mannheim und die Krise des Historismus: Historismus als wissenssoziologischer Perspektivismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
395. Lauret, M., & Raynaud, J.-P. (2008). *Mélanie Klein, une pensée vivante*. Paris: Presses universitaires de France.
396. Lazzarato, M. (2004). *Les révolutions du capitalisme*. Paris: les Empêcheurs de penser en rond.
397. Le Bomin, S., & During, J. (1998). Être dedans ou être dehors. *Cahiers d'ethnomusicologie. Anciennement Cahiers de musiques traditionnelles*, (11), 187-203.
398. Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éd. d'Organisation.
399. Le Poulichet, S. (1991). *Environnement et catastrophe*. Paris: Mentha.
400. Legendre, P. (1985). *L'Inestimable objet de la transmission : étude sur le principe généalogique en Occident*. Paris: Fayard.
401. Leibniz, G. W. (2001). *Opusculs philosophiques choisis*. (P. Schrecker, Éd.). Paris: J. Vrin.
402. Leibovici, M. (2014). *Le moment de la subjectivation* (Vol. 43). Paris: Kimé.
403. Lepenies, W. (1990a). *Les trois cultures*. Paris: Maison des sciences de l'homme.
404. Lepenies, W. (1990b). L'esprit allemand en péril : E.R. Curtius, Karl Mannheim et T.S. Eliot. In *Les trois cultures* (p. 311–330). Paris: Maison des sciences de l'homme.
405. Leroi-Gourhan, A. (1989). *Le geste et la parole*. Paris: Albin Michel.
406. Leroi-Gourhan, A. (1992). *L'homme et la matière*. Paris: Albin Michel.
407. Leroi-Gourhan, A., & Rocquet, C.-H. (1982). *Les racines du monde : entretiens avec Claude-Henri Rocquet*. Paris: P. Belfond.
408. Lescot, Y., Menahem, G., & Pharo, P. (1980). *Savoirs ouvriers, normes de production et représentations*. Boulogne: ACT.
409. Levinas, E. (1990). *Totalité et infini : essai sur l'extériorité*. Paris: Librairie générale française.
410. Levinas, E. (2006). La compréhension de la spiritualité dans les cultures française et allemande. *Cités*, (25), 126–137.
411. Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
412. Lévy, A. (1985). La recherche-action, une autre voie pour les sciences humaines. In J.-P. Boutinet (Éd.), *Du discours à l'action*. Paris: l'Harmattan.
413. Lévy, A. (1986). Psychosociologie. In M. Guillaume (Éd.), *L'État des sciences sociales en France*. Paris: la Découverte.
414. Lévy, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales: sens et crise du sens*. Paris: Presses universitaires de France.
415. Lévy, A. (2010). *Penser l'événement: pour une psychosociologie critique*. Lyon: Parangon-Vs.
416. Lévy, P. (1987). *La machine univers*. Paris: La Découverte.
417. Lévy, P. (1990). *Les technologies de l'intelligence : l'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris: Seuil.
418. Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective, pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.
419. Lévy-Bruhl, L. (1922). *La mentalité primitive*. (M. Bergeron & D. Brunet, Éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
420. Linhart, D. (1994). *La modernisation des entreprises*. Paris: Ed. La Découverte.
421. Linhart, D. (2009). *Travailler sans les autres ?* Paris: Éd. du Seuil.
422. Linhart, R. (1989). *L'établi*. Paris: Éd. de Minuit.
423. Lizardo, O. (2009). The Cognitive Origins of Bourdieu's Habitus *, 1–33.
424. Loader, C. (1985). *The Intellectual Development of Karl Mannheim: Culture, Politics, and Planning*. Cambridge: Cambridge university press.
425. Locke, J. (1992). *Traité du gouvernement civil*. (D. Mazel, Trad.) (2e édition corrigée). Paris: Garnier-Flammarion.
426. Longhurst, B. (1989). *Karl Mannheim and the contemporary sociology of knowledge*. Basingstoke London: Macmillan.
427. Löwy, M. (2008). Mannheim et la marxisme : idéologie et utopie. *Actuel Marx*, 1(43), 42–49.

428. Löwy, M., & Perivolaropoulou, N. (2001). Notes sur la réception de Mannheim en France. *L'Homme et la Société*, 2(140-141), 103-111.
429. Lucas, Y. (1989). *Le vol des savoirs : techniciens de l'aéronautique et évolutions des technologies*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
430. Lüdtke, A. (1993). *Eigen-Sinn: Fabrikalltag, Arbeitererfahrungen und Politik vom Kaiserreich bis in den Faschismus*. Hamburg: Ergebnisse-Verl.
431. Lüdtke, A. (2000). *Des ouvriers dans l'Allemagne du XXème siècle : le quotidien des dictatures*. Paris Montréal (Québec): l'Harmattan.
432. Lukacs, G. (1917). Die Subjekt-Objekt Beziehung in der Aesthetik. *Logos*, 7, 323.
433. Lukács, G. (1984). *Histoire et conscience de classe : essais de dialectique marxiste*. (J. Bois, Trad.) (Nouv. éd. augm). Paris: Éd. de minuit.
434. Mackenzie, D. (1998). Histoire des techniques et sociologie de la connaissance. *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 53(4), 795–814.
435. Magnier, A. (Éd.). (2010). Les métiers en 2009. *DARES Analyses*, (69).
436. Mallet, R. A. V. (1980). Quelques étapes des 20 ans de vie du laboratoire de psychologie clinique de la Sorbonne (1959-1979). *Bulletin de Psychologie clinique*, 34(349), 425-429.
437. Mannheim, K. (1935). *Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus*. Leiden: A.W. Sijthoff's Uitgeversmij N.V.
438. Mannheim, K. (1940). *Man and Society in an Age of Reconstruction*. (tr S. Edward, Éd.). London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co, Ltd.
439. Mannheim, K. (1953). *Essays on sociology and social psychology*. (P. Kecskemeti, Éd.). London: Routledge & Kegan Paul.
440. Mannheim, K. (1956). *Essays on the sociology of culture*. (E. Mannheim & P. Kecskemeti, Éd.). London New-York: Routledge & Kegan Paul.
441. Mannheim, K. (1957). *Systematic Sociology*. (J. S. Erös & W. A. Stewart, Éd.). London New-York: Routledge & Kegan Paul.
442. Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk / Karl Mannheim. Eingel. und hrsg. von Kurt H. Wolff*. Berlin [u.a.]: Luchterhand.
443. Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. (D. Kettler, V. Meja, & N. Stehr, Éd.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
444. Mannheim, K. (1990). *Le problème des générations*. (G. Mauger & N. Perivolaropoulou, Trad.). Paris: Nathan.
445. Mannheim, K. (2000a). *Karl Mannheims Analyse der Moderne: Mannheims erste Frankfurter Vorlesung von 1930*. (M. Endreß, Éd.). Opladen: Leske + Budrich.
446. Mannheim, K. (2000b). *Le strutture del pensiero*. (A. Santambrogio & L. Allodi, Trad.). Rome: Laterza.
447. Mannheim, K. (2006). *Ideologie et Utopie* (Evard, Jean-Luc). Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.
448. Marcuse, H. (1989). *L'homme unidimensionnel : essai sur l'idéologie de la Société industrielle avancée*. (M. Wittig, Trad.). Paris: Editions de Minuit.
449. Marquet, J. (1997). L'intégration du nouveau ou la dynamique du moi et des choses. In G. Bajoit & E. Belin (Éd.), *Contributions à une sociologie du sujet* (p. 75–94). Paris: L'Harmattan.
450. Martinez, D. (2003). *Carnets d'un intérimaire*. Marseille [Paris]: Agone diff. Athélès.
451. Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard.
452. Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*. Paris: A. Colin.
453. Marx, K. (1953). *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Rohentwurf, 1857-1858 [und] Anhang : 1850-1859*. (Institut de marxisme-léninisme, Éd.) ([Fac-sim, Vol. 1–2]. Berlin: Dietz.
454. Marx, K. (1990). *Manuscrits de 1844 : économie politique et philosophie*. (É. Bottigelli, Éd.). Paris: Éd. sociales.
455. Marx, K. (1993). *Le Capital : critique de l'économie politique , Livre premier : Le procès de production du capital*. (J.-P. Lefebvre, Éd.). Paris: PUF.
456. Mauger, G. (2015). *Âges et générations*. Paris: la Découverte.

457. Mauss, M., & Durkheim, E. (1981). De quelques formes primitives de classification : contribution à l'étude des représentations collectives. In *Oeuvres* (Vol. 2, p. 13-89). Paris: Ed. de Minuit.
458. McLuhan, M. (1968). *Marshall McLuhan. Pour comprendre les médias, les prolongements technologiques de l'homme*. (J. Paré, Trad.). Montréal: Editions HMH.
459. McLuhan, M. (1977). *La Galaxie Gutenberg : la genèse de l'homme typographique*. (J. Paré, Trad.) (Vol. 1-2). Paris: Gallimard.
460. Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. (D. Cefai & L. Quéré, Trad.). Paris: Presses universitaires de France.
461. Mead, M. (1970). *Le fossé des générations*. Denoël.
462. Méda, D., & Vendramin, P. (2013). *Réinventer le travail*. Paris: Presses universitaires de France.
463. Meja, V., & Stehr, N. (Éd.). (1982). *Der Streit um die Wissenssoziologie. 1, Die Entwicklung der deutschen Wissenssoziologie*.
464. Memel-Fotê, H. (2002). Société d'initiation, société savante et société de savoir. *Diogenes*, 1(197), 59-64.
465. Mendel, G. (1968). *La Révolte contre le père, une introduction à la sociopsychanalyse*. Paris: Payot.
466. Mendel, G. (1969). *La crise des générations, étude sociopsychanalytique*. Paris: Payot.
467. Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure : du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris: Ed. la Découverte.
468. Meyerson, I. (1995). *Les fonctions psychologiques et les oeuvres*. Paris: A. Michel.
469. Meynaud, H. Y. (Éd.). (1996). *Les sciences sociales et l'entreprise : cinquante ans de recherches à EDF*. Paris: Éd. la Découverte.
470. Mijolla-Mellor, S. de. (1992). *Le plaisir de pensée*. Paris: Presses universitaires de France.
471. Mijolla-Mellor, S. de. (2005). *La sublimation*. Paris: Presses universitaires de France.
472. Moldaschl, M. (2002). Subjektivierung, Eine neue Stufe in der Entwicklung der Arbeitswissenschaften ? In M. Moldaschl & G. G. Voss (Éd.), *Subjektivierung von Arbeit* (p. 23-52). München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
473. Moldaschl, M., & Voss, G. G. (2002). Zur Einführung. In M. Moldaschl & G. G. Voss (Éd.), *Subjektivierung von Arbeit* (p. 13-21). München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
474. Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (2013). Capitalisme émotionnel, Mineure. *Multitudes*, 52(printemps 2013), 159-198.
475. Moreau Ricaud, M. (2000). *Michael Balint, le renouveau de l'école de Budapest*. Ramonville-Saint-Agne: Erès.
476. Morin, E. (1986). *La Connaissance de la connaissance, 1 : Anthropologie de la connaissance*. Paris: Éd. du Seuil.
477. Morin, E. (1991). *Les idées : leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*. Paris: Éd. du Seuil.
478. Morsel, H. (Éd.). (1996). *Histoire de l'électricité en France, tome troisième, 1946-1987*. Paris: Fayard.
479. Mosse, G. (1999). *De la Grande Guerre au totalitarisme*. (E. Magyar, Trad.). Paris: Hachette.
480. Moulier Boutang, Y. (2008). *Le capitalisme cognitif : la nouvelle grande transformation* (Nouvelle éd. augmentée). Paris: Éd. Amsterdam.
481. Mullins, P., & Jacobs, S. (2005). Michael Polanyi and Karl Mannheim. *Tradition and Discovery*, 1(32), 20-43.
482. Muxel, A. (2002). *Individu et mémoire familiale*. Paris: Nathan.
483. Namer, G. (1985). *Court traité de sociologie de la connaissance : la triple légitimation*. Paris: Librairie des Méridiens.
484. Namer, G. (2000). *Halbwachs et la mémoire sociale*. Paris Montréal (Québec): l'Harmattan.
485. Namer, G. (2006). *Karl Mannheim, sociologue de la connaissance: la synthèse humaniste ou le chaos de l'absolu*. Paris Budapest Kinshasa [etc.]: l'Harmattan.
486. Nanot, B., & Girault, M. (2010). Conjoncture énergétique Mai 2010. *Chiffres et Statistiques*, 8.
487. Neckel, S. (2013). *Leistung und Erschöpfung: Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft*. (1. Aufl., Orig.-Ausg.). Berlin: Suhrkamp.
488. Nicolle, O., & Kaës, R. (Éd.). (2007). *L'institution en héritage*. Paris: Dunod.
489. Nisbet, R. A. (2011). *La tradition sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France.

490. Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice: la dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles [Paris]: De Boeck.
491. Nora, P. (Éd.). (1984). *Les Lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.
492. Nora, P. (2011). *Présent, nation, mémoire*. Paris: Gallimard.
493. Ollivier, B. (1995). *L'acteur et le sujet. Vers un nouvel acteur économique*. Paris: Desclée de Brouwer.
494. Oppenheimer, F. (1964). *System der Soziologie* (Vol. 1–9). Stuttgart: G. Fischer.
495. Osty, F. (2003). *Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
496. Pagès, M. (1986). *Trace ou sens: le système émotionnel*. Paris: Hommes et groupes.
497. Pagès, M., De Gaulejac, V., Bonetti, M., & Descendre, D. (1992). *L'emprise de l'organisation* (4e éd. mise à jour). Paris: Presses universitaires de France.
498. Panofsky, E. (1975a). *La Perspective comme forme symbolique et autres essais*. (G. Ballangé, Trad.). Paris: éditions de Minuit.
499. Panofsky, E. (1975b). Le concept de Kunstwollen. In G. Ballangé (Trad.), *La perspective comme forme symbolique* (Editions de Minuit). Paris.
500. Papcke, S., & Auger, M.-C. (1997). L'exil allemand et la sociologie: 1933 et 1945. *Genèses*, (26), 143-153.
501. Percz, L. (2008). The background scenery : « Official » Hungarian and the Lukacs Circle at the turn philosophy of the century. *Studies in East European Thought*, 60(1/2), 31–43.
502. Perilleux, T. (2001). *Les tensions de la flexibilité : l'épreuve du travail contemporain*. Paris: Desclée de Brouwer.
503. Périlleux, T. (2009). La transmission au travail. In *Les figures contemporaines de la transmission* (p. 315-331). Namur: Presses Universitaires de Namur.
504. Perivolaropoulou, N. (1992). Karl Mannheim et sa génération. *Mil neuf cent*, 10.
505. Perivolaropoulou, N., & Prat, M. (2001). Bibliographie des écrits de Karl Mannheim. *L'Homme et la Société*, 2(140-141), 112–120.
506. Picon, A. (2001). Imaginaires de l'efficacité, pensée technique et rationalisation. *Réseaux*, 5(109), 18-50.
507. Pilcher, J. (1994). Mannheims's sociology of generations : and undervalued legacy. *BJS*, 45(3), 481–495.
508. Piotet, F. (Éd.). (2002). *La révolution des métiers*. Paris: Presses universitaires de France.
509. Platon. (1950). *Oeuvres complètes*. (L. Robin & J. Moreau, Éd.) (Vol. 1–2). Paris: Gallimard.
510. Poitou, J.-P. (2007). Des techniques de gestion des connaissances à l'anthropologie des connaissances. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 11–34.
511. Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. (A. Sen, Éd.). Chicago: The University of Chicago Press.
512. Polanyi, M. (2015). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chicago Press.
513. Pomian, K. (1984). *L'ordre du temps*. Paris: Gallimard.
514. Pomian, K. (1987). *Collectionneurs, amateurs et curieux: Paris, Venise, XVIe-XVIIIe siècle*. Paris: Gallimard.
515. Popper, K. R. (1978). *La connaissance objective*. Bruxelles Éditions Complexe Paris: [diffusion] Presses universitaires de France.
516. Popper, K. R. (1988). *La Logique de la découverte scientifique*. Paris: Payot.
517. Pouillon, J. (1993). *Le cru et le su*. Paris: Seuil.
518. Pralong, J. (2010). L'image du travail selon la génération Y. *Revue internationale de psychosociologie*, XVI(39), 109-134.
519. Pralong, J. (2011). Génération Y en entreprise : ce que cache la peur des 15-30 ans. *Rue 89*, 1–3.
520. Puyuelo, R. (Éd.). (2003). Jeunesse et génération(s), jeunesse et transmission. *EMPAN*, 2(50), 168.
521. Raulet, G. (2001). La « querelle de la sociologie du savoir » Introduction au texte de Mannheim. *L'Homme et la Société*, 2(140-141), 9–25.
522. Remmling, G. (1961). Karl Mannheim: Revision of an Intellectual Portrait. *Social Forces*, 40(1), 23-30.
523. Remmling, G. (1975). *The sociology of Karl Mannheim*. London: Routledge & Kegan Paul.
524. Revault d'Allonnes, C. (1981). Les vingt ans du laboratoire de psychologie clinique individuelle et sociale. Bilan et perspectives. *Bulletin de Psychologie clinique*, 34(349), 417-420.
525. Revault d'Allonnes, M. (2012). *La crise sans fin : essai sur l'expérience moderne du temps*. Paris: Seuil.
526. Reverzy, C. (1988). « À Budapest le jour se lève aussi » (Ferenczi et son temps). *Chimères*, (5/6), 1–26.

527. Richard, F., & Wainrib, S. (2006). *La subjectivation*. Paris: Dunod.
528. Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Ed. du Seuil.
529. Ricot, J. (1999). *Leçon sur savoir et ignorer*. Paris: Presses Universitaires de France.
530. Robillard, J. (2004). Critique épistémologique du concept de «knowledge management». *Actes du colloque du GT-13, Congrès de l'Association des sociologues de langue française*, 306–318.
531. Robinson, B. (2009). La psychothérapie comme espace social de transmission. In N. Burnay & A. Klein (Éd.), *Figures contemporaines de la transmission* (p. 429-444). Namur: Presses Universitaires de Namur.
532. Roche, P. (2012). La subjectivation. In V. De Gaulejac, F. Hanique, & P. Roche (Éd.), *La sociologie clinique, enjeux théoriques et méthodologiques* (p. 182-210). Toulouse: Erès.
533. Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris: Presses universitaires de France.
534. Rosental, M. M., & Schtraks, G. M. (1960). *Kategorien der materialistischen Dialektik*. Berlin: Dietz Verlag.
535. Rosolato, G. (1969). *Essais sur le symbolique*. Nrf Gallimard.
536. Rosolato, G. (1978a). *La relation d'inconnu*. Paris: Gallimard.
537. Rosolato, G. (1978b). Le non-dit. In *La relation d'inconnu* (p. 211-236). Paris: Gallimard.
538. Rosolato, G. (1985a). Destin du signifiant. In *Elements de l'interprétation* (p. 23-62). Paris: Gallimard.
539. Rosolato, G. (1985b). *Éléments de l'interprétation*. Paris: Gallimard.
540. Rosolato, G. (1996a). La filiation : ses implications psychanalytiques et ses ruptures. In *Pour une psychanalyse exploratrice dans la culture* (p. 273-286). Paris: Presses Universitaires de France.
541. Rosolato, G. (1996b). *La portée du désir ou La psychanalyse même*. Paris: Presses universitaires de France.
542. Rosolato, G. (1996c). Le négatif et son lexique. In *La portée du désir* (p. 109-122). Paris: Presses Universitaires de France.
543. Rosolato, G. (1996d). L'inconnu dans l'expérience du désir. In *La portée du désir* (p. 135-152). Paris: Presses Universitaires de France.
544. Rothe, S. (1996). Psychoanalyse im Netzwerk der Gruppe. S.H. Foulkes Frankfurt am Main. In T. Plänklers, M. Laier, H.-H. Otto, J. Rothe, & H. Siefert (Éd.), *Psychoanalyse in Frankfurt am Main* (Diskord Ve). Tübingen.
545. Rouchy, J.-C. (1998). Problématique de l'intervention. *Connexions, Organisation et institution. Nouvelles formes d'intervention*(71).
546. Rousseau, J.-J. (1997). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. (B. Bachofen & M. Corradino, Éd.). Paris: Hachette.
547. Sadin, E. (2015). *La vie algorithmique : critique de la raison numérique*. Paris: L'échappée.
548. Sainsaulieu, R. (1993). *L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
549. Salmona, M. (1994). *Les paysans français - le travail, les métiers, la transmission des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
550. Sami-Ali, M. (1974). *L'Espace imaginaire*. Paris: Gallimard.
551. Sami-Ali, M. (1986). *De la projection: une étude psychanalytique*. Paris: Dunod.
552. Scheidt, C. E. (1986). *Die Rezeption der Psychoanalyse in der deutschsprachigen Philosophie vor 1940*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
553. Scheler, M. (1993). *Problèmes de sociologie de la connaissance*. (S. Mesure, Trad.). Paris: Presses universitaires de France.
554. Scheler, M. (2003). *Nature et formes de la sympathie*. (M. Lefebvre, Trad.). Paris: Payot.
555. Scherrer, S. (2006). Electricité et politique énergétique : spécificités françaises et enjeux dans le cadre européen. *Energies et matières premières*.
556. Schmid-Kitsikis, E. (2009). *Wilfred R. Bion* (3e éd). Paris: Presses universitaires de France.
557. Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Paris: Logiques.
558. Schönberger, K., & Springer, S. (2003). Handlungsräume subjektiver Arbeit in der Wissensökonomie : Eine Einführung. In *Subjektive Arbeit* (p. 7–20). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

559. Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. (K. Noschis & D. de Caprona, Éd., A. Noschis-Gilliéron, Trad.). Paris: Klincksieck.
560. Schütz, A., & Luckmann, T. (1994). *Strukturen der Lebenswelt, Bd 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
561. Schützweichel, R. (Éd.). (2007). *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
562. Sellier, A., Sellier, J., & Le Fur, A. (1991). *Atlas des peuples d'Europe centrale*. Paris: la Découverte.
563. Sfez, L. (1988). *Critique de la communication*. Paris: Seuil.
564. Sfez, L. (2002). *Technique et idéologie*. Paris: Le Seuil.
565. Shils, E. (1981). *Tradition*. Chicago: The University of Chicago Press.
566. Simmel, G. (1999). *Sociologie : étude sur les formes de la socialisation*. (L. Deroche-Gurcel & S. Muller, Trad.). Paris: Presses universitaires de France.
567. Simon, H. A. (2004). *Les sciences de l'artificiel*. (J.-L. Le Moigne, Trad.). Paris: Gallimard.
568. Simon, H. A., & March, J. G. (1964). *Les Organisations, problèmes psycho-sociologiques*. (J.-C. Rouchy, Trad.). Paris: Dunod (Bayeux, Impr. bayeusaine).
569. Simondon, G. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Aubier.
570. Sloterdijk, P. (2000). *La domestication de l'être : pour un éclaircissement de la clairière*. (O. Mannoni, Trad.). Paris: Éd. Mille et une nuits.
571. Sohn-Rethel, A. (1978). *Warenform und Denkform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
572. Sohn-Rethel, A. (2010). *La pensée-marchandise*. Bellecombe-en-Bauges: Éd. du Croquant.
573. Soler, C. (2011). *Les affects lacaniens*. Paris: Presses universitaires de France.
574. Soulez, A. (Éd.). (1985). *Manifeste du Cercle de Vienne et autres écrits...* Paris: Presses universitaires de France.
575. Spinoza, B. (1984). *Œuvres complètes*. (R. Caillois, M. Francès, & R. Misrahi, Éd.) ([Nouv. éd]. Paris: Gallimard.
576. Srubar, I. (Éd.). (1988). *Exil, Wissenschaft, Identität: die Emigration deutscher Sozialwissenschaftler 1933 - 1945*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
577. Stehr, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
578. Stehr, N. (2003). Le contrôle social et politique du savoir dans les sociétés modernes. *Revue internationale des sciences sociales*, 4(N° 178), 703–716.
579. Steiner, G. (1994). *Réelles présences : les arts du sens*. (M. R. de Pauw, Trad.). Paris: Gallimard.
580. Steiner, G. (2003). *Maîtres et disciples*. Paris: Gallimard.
581. Stengers, I. (1993). *Souviens-toi que je suis Médée*. Le Plessis-Robinson: Synthélabo.
582. Stengers, I., & Schlanger, J. E. (1989). *Les concepts scientifiques : invention et pouvoir*. Paris Strasbourg: la Découverte Unesco Conseil de l'Europe.
583. Stiegler, B. (1994). *La technique et le temps*. Paris: Galilée la Cité des sciences et de l'industrie.
584. Stoltenberg, H. L. (1914). *Soziopsychologie - erster Teil der Sozialpsychologie* (Verlag Karl Curtius). Berlin.
585. Stoltenberg, H. L. (1922). *Seelgruppenlehre (Psychosozologie) - zweiter Teil der Sozialpsychologie*. Berlin: Verlag Karl Curtius.
586. Stroobants, M. (1988). L'automatisation de la flexibilité : réflexions sur les conditions d'utilisation des MOCN. *Formation Emploi*, 24, 57-73.
587. Stroobants, M. (1991). Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail. *Formation Emploi*, 33(1), 31-42.
588. Swidler, A., & Ardit, J. (1994). The new sociology of knowledge. *Annual Reviews Sociology*, (20), 305–329.
589. Tanner, J. (2010). Karl Mannheim and Alois Riegl: From Art History to the Sociology of Culture. In D. Arnold (Éd.), *Art History*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
590. Teulier, R., & Lorino, P. (Éd.). (2005). *Entre connaissance et organisation, l'activité collective : l'entreprise face au défi de la connaissance* (Vol. [actes du] Colloque de Cerisy, [11-18 septembre 2003]). Paris: la Découverte.

591. Thévenin, N.-É. (1991). *L'inconnu devant soi: Karl Popper et l'angoisse du théoricien moderne*. Paris: Éd. Kimé.
592. Thiesse, A.-M. (2001). *La création des identités nationales : Europe XVIIIe-XXe siècle*. Paris: Éd. du Seuil.
593. Tisseron, S. (2000). *Le psychisme à l'épreuve des générations: clinique du fantôme*. Paris: Dunod.
594. Tixier, P.-E., & Mauchamp, N. (2000). EDF-GDF, une entreprise publique en mutation. *Revue Française de sociologie*, 41(3), 557–559.
595. Tönnies, F. (2010). *Communauté et société : catégories fondamentales de la sociologie pure*. (N. Bond & S. Mesure, Éd.). Paris: Presses universitaires de France.
596. Touraine, A. (1973). *Production de la société*. Paris: Seuil.
597. Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
598. Touraine, A. (2007). *Penser autrement*. Paris: Fayard.
599. Troadec, T. (2006). Avant-propos. Des générations coupables ? *Sociologies Pratiques*, 1(12), 1–6.
600. Tronto, J. C. (2009). *Un monde vulnérable: pour une politique du care*. (H. Maury, Trad.). Paris: Éd. la Découverte.
601. Uhl, M. (2008). Le sujet oublié de la sociologie. *Connexions*, 89(1), 91-106.
602. Varela, F. J. (1989a). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. (P. Bourguine & P. Dumouchel, Trad.). Paris: Éd. du Seuil.
603. Varela, F. J. (1989b). *Connaître : les sciences cognitives, tendances et perspectives*. (P. Lavoie, Trad.). Paris: Éd. du Seuil.
604. Vasari, G. (2007). *Vies des artistes : vies des plus excellents peintres, sculpteurs et architectes*. Paris: B. Grasset.
605. Vattimo, G. (2002). Société de la connaissance ou société du loisir ? *Diogène*, 1(197), 6–12.
606. Veltz, P. (1986). Informatisation des industries manufacturières et intellectualisation de la production. *Réseaux*, 4(18), 65-84.
607. Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6e éd., enrichie d'un glossaire). Issy-les-Moulineaux: ESF éd.
608. Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Paris: Presses universitaires de France.
609. Waldhoff, H.-P. (1972). Unthinking closed personality : Norbert Elias, Group Analysis and Unconscious Processes in research group, 11–41.
610. Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. (J. Morche, Trad.). Paris: Seuil.
611. Weber, M. (1995). *Economie et société* (Vol. 1–2). Paris: Pocket.
612. Wehling, P. (2001). Jenseits des Wissens ? Wissenschaftliches Nichtwissen aus soziologischer Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 30(6), 465-484.
613. Wehling, P. (2006). *Im Schatten des Wissens ? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
614. Weizsäcker, V. (1923). Das Antilogische. *Psychologische Forschung*, 3(1), 295–318.
615. Weizsäcker, V. von. (1958). *Le Cycle de la structure*. (M. Foucault & D. Rocher, Trad.). Paris: Desclée de Brouwer.
616. Wemaëre, J., & Ruano-Borbalan, J.-C. (2002). Ce que « transmettre » veut dire. *Sciences Humaines, Hors série*(36), 10–11.
617. Wiener, N. (1962). *Cybernétique et société*. Paris: Editions des Deux rives.
618. Wieviorka, M. (2011). *Neuf leçons de sociologie*. Paris: Fayard-Pluriel.
619. Wieviorka, M., & Trinh, S. (1989). *Le Modèle EDF : essai de sociologie des organisations*. Paris: la Découverte.
620. Winkin, Y. (Éd.). (1981). *La nouvelle communication*. Paris: Le Seuil.
621. Winnicott, D. W. (1997). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (C. Monod, Trad.). Paris: Gallimard.
622. Winship, G. (2003). The Democratic Origins of the Term 'Group Analysis': Karl Mannheim's 'Third Way' for Psychoanalysis and Social Science. *Group Analysis*, 36(1), 37–51.
623. Wirth, L. (1931). Clinical Sociology. *American Journal of Sociology*, 37(1), 49–66.

624. Wittgenstein, L. (1986). *Tractatus logico-philosophicus (suivi de) Investigations philosophiques*. Paris: Gallimard.
625. Woldring, H. E. S. (1986). *Karl Mannheim, the development of his thought* (Van Gorcum). Assen / Maastricht: trad. en anglais du neerlandais S.M. Wiersma.
626. Zaccai-Reyners. (1995). *Le monde de la vie* (Vol. T1. Dilthey). Paris: Les éditions du Cerf.
627. Zajde, N. (2005). *Enfants de survivants: la transmission du traumatisme chez les enfants des Juifs survivants de l'extermination nazie* (Nouvelle édition). Paris: O. Jacob.