



Objectivation et subjectivité dans les activités d'ingénierie de formation

Philippe Astier

► To cite this version:

Philippe Astier. Objectivation et subjectivité dans les activités d'ingénierie de formation. Éducation permanente, 2003, Où en est l'ingénierie de formation ?, n° 157, pp. 77-87. hal-02289329

HAL Id: hal-02289329

<https://cnam.hal.science/hal-02289329>

Submitted on 16 Sep 2019

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.

Objectivation et subjectivité dans les activités d'ingénierie de formation

Lingénierie de formation (la notion, le terme et les activités qu'il désigne) fait aujourd'hui partie du champ de l'éducation, comme l'attestent les cursus qui y préparent, les professions qui s'y consacrent et les discours qui en rendent compte. Son succès tient sans doute à des causes multiples, parmi lesquelles la référence à l'ingénieur (comme formation, diplôme ou fonction sociale) est importante. On soulignera par ailleurs le rôle de certains aspects de contexte, notamment institutionnels et financiers, qui ne pouvaient qu'être favorables à une activité prétendant optimiser les effets des dispositifs auxquels elle s'applique. Au travers de ces éléments, on retiendra leur lien avec la notion de conception, et les usages dont celle-ci est l'objet.

On considère ici l'ingénierie de formation comme une activité exercée par des sujets dans des contextes définis. C'est de ce point de vue, fondé sur la tradition d'analyse du travail, que l'on envisage d'abord cette dimension de la conception afin de tenter d'en préciser la dynamique dans le champ de la formation. On analyse ensuite certains des aspects qui y interviennent, notamment les opérations d'objectivation et de redéfinition subjective. Dans cette perspective, on s'attache enfin à éclairer la dimension coopérative et distribuée des activités d'ingénierie.

Ingénieries, activités de conception

Comme conception, il s'agit d'abord d'une activité de pensée à propos d'un certain nombre de représentations du réel élaborées selon des méthodes explicitées. De nombreux travaux se sont attachés à mettre en évidence les

démarches intellectuelles sous-jacentes à un tel fonctionnement (Barbier, 1991), les méthodes, instrumentations et modélisations opératoires pertinentes (Le Boterf, 1999), les relations entre différents champs des activités sociales y intervenant (Carré et Caspar, 1999 ; Lesne, 1984 ; Meignant, 1997) sans compter les très nombreuses publications visant à proposer des modèles et des recommandations d'action en la matière. Dans tous les cas, l'ingénierie de formation est une activité de formalisation d'une action future, associant différents acteurs, dans des contextes déterminés, ayant une finalité explicite d'apprentissage. On peut lier le développement de cette pratique dans le champ éducatif à son influence dans d'autres domaines (ingénierie sociale, politique, administrative, financière...). L'ingénierie de formation prend ainsi place dans un large mouvement de mise en représentation des actions, avec le succès tout particulier des notions de « projet », « partenariat », « coopération », « planification », « stratégie »... De ce point de vue, elle atteste du fait que l'action éducative, comme toute autre action collective organisée, peut trouver intérêt à faire l'objet d'une élaboration anticipatrice. Elle est présentée comme disposant de tous les avantages que proposent les activités de conception et que l'on peut ranger sous le terme d'efficacité accrue. Elle présente ainsi un aspect éminemment consensuel, lui permettant quasiment de figurer au rang des activités d'intérêt général.

Il nous semble que ces effets sont principalement imputés à la fonction programmatique de l'ingénierie, qui déploie des agencements de moyens divers dans un espace-temps représenté, en fonction d'objectifs et de ressources. C'est notamment de la combinaison de ces éléments qu'est attendue l'efficacité recherchée. Ces résultats peuvent ainsi être obtenus sous l'effet conjugué de deux caractéristiques : la modélisation et l'anticipation. Leur articulation permet de penser un dispositif de formation comme un ensemble de variables, un modèle dont on peut modifier les caractéristiques en fonction des situations et des effets à produire ; elle rend également possibles les négociations, accords, compromis, dans des situations spécifiques, et favorise la réunion d'une diversité d'acteurs autour des dispositifs en cours d'élaboration. L'ingénierie facilite enfin la production d'indicateurs, supports des diagnostics et des évaluations des situations réelles en référence aux modèles élaborés. Ces opérations supposent néanmoins que tout cela n'est envisageable que si le résultat de l'activité d'ingénierie est « mis en œuvre » par les acteurs, avec des écarts les plus réduits possibles par rapport aux prévisions. C'est ce qu'atteste le développement des pratiques d'évaluation, et de celles qui, sous des dénominations diverses (« pilotage », « coordination », « régulation »...) assurent une vigilance sur les écarts éventuels entre le « prévu » et le « réalisé ».

Toutefois, il n'est pas assuré que la fonction programmatique de l'ingénierie, même accompagnée d'ajustements permanents, puisse être créditée d'autant d'effets. Elle postule qu'à partir d'un modèle peut être déclinée une

pluralité de prescriptions ou de cadres d'action pour chacun des acteurs (financiers, organisateurs, formateurs, apprenants, valideurs) et que l'efficacité du dispositif dépend de la pertinence et de la finesse de ces éléments, ainsi que de la conformité de l'exécution. Or, ces points font question : les analyses du travail invitent à considérer que les prescriptions sont interprétées et transformées par ceux qui sont en charge de leur mise en œuvre. Plus précisément, les travaux de psychologie ergonomique (Leplat, 1997) ont mis en évidence que celle-ci est l'objet d'une activité du sujet qui, en fonction de ses caractéristiques personnelles – son histoire, son expérience, ses compétences et ses motifs –, la redéfinit pour s'y engager avec pertinence et efficacité. En ce sens, « l'intendance » ne fait pas que suivre : elle précède, invente, transforme, transpose, accompagne, néglige, oublie, afin que, finalement, le dispositif pensé prenne forme, effet et sens, dans les situations réelles. Ainsi, l'écart entre « prévu » et « réalisé » est inévitable, nécessaire et fécond.

On en vient alors à concevoir que les ingénieries ne sont programmées que sous un aspect. Sous un autre, elles sont, selon nous, propositionnelles (comme les programmes, instructions, référentiels et autres instruments de modélisation de l'action de formation), c'est-à-dire proposées à l'intervention d'autrui, dans des formes symboliques, principalement langagières. Prendre en compte cette dimension de l'ingénierie a deux conséquences : la première est que la conception n'est ni une phase des projets de formation ni une pratique spécifique d'un corps professionnel, c'est une fonction de l'activité, laquelle peut être prescrite pour certains acteurs, proscrite pour d'autres, reconnue ou déniée ; la seconde est que l'ingénierie définit son domaine et, par là, implicitement ou explicitement, assigne aux autres acteurs des places et des fonctions.

Dans cette perspective, ce qui a déjà fait l'objet d'une conception est non seulement un programme d'action mais une proposition dont il faut poursuivre la conception pour la rendre effective¹. En ce sens, l'activité d'ingénierie n'est jamais achevée par les « ingénieurs ». Il en résulte que les projets ne sont ni exécutés ni « mis en œuvre » mais transformés le long de chaînes d'activités où le résultat de l'activité précédente sert de base pour conduire l'activité future. C'est, à notre sens, ce qu'indique la notion d'ingénierie pédagogique qui se répand actuellement : elle peut apparaître non seulement comme une revendication de conception dans le champ de la relation aux apprenants, mais aussi comme la concaténation des activités d'acteurs multiples dans la définition des dispositifs de formation, allant jusqu'à l'activité des acteurs des situations d'apprentissage.

Toutefois, concevoir l'ingénierie de formation comme une chaîne d'activités suppose de définir l'objet de ces interventions. On considérera principa-

1. Y. Clot (1995) a abordé cette question d'une conception continuée, que l'on reprend ici en relation avec les tâches d'ingénierie et leur cadre d'effectuation.

lement les discours circulant ainsi entre les acteurs. Leur présence n'est pas seulement la conséquence d'un souci de communication, indépendant de l'activité. Celle-ci peut être décrite comme essentiellement discursive. C'est ce point de vue que l'on adoptera car il appréhende la dimension propositionnelle précédemment évoquée.

Ingénieries, activités discursives

Mise en public et objectivation

La tenue d'un discours spécifique aux dispositifs de formation correspond, selon nous, à une exigence pesant sur l'activité elle-même : porter dans l'espace public des éléments détenus par les promoteurs des actions de formation. L'espace public est en effet celui du débat, de la concurrence, de la coopération, du contrôle... C'est là que se déroulent des opérations essentielles : oppositions, négociations de partenariats, confrontations à des procédures institutionnelles (certification de qualité, habilitations, agréments, délégations, accréditations...). Pour rendre possibles de telles opérations, les acteurs ont recours à la mise en discours. Il y a ainsi ce que l'on pourrait appeler une « stratégie de l'énoncé », car y recourir, c'est mettre à la fois dans le champ public et dans le domaine de compétence de l'énonciateur ce qui est mentionné. Y renoncer revient à laisser aux acteurs des dispositifs de formation le soin de régler ces questions par ajustements. En ce sens, ce qui est parfois défini comme « lacunes » d'un dispositif ne fait que prédisposer des espaces de négociation et de coopération.

À l'inverse, l'objectivation que permet le langage donne une forme stable à des éléments que les acteurs de l'espace public ont toutes les raisons de considérer comme pouvant fluctuer : les représentations qu'ils élaborent ; les accords ou les conflits qui les animent ; les aspects du réel qu'ils désignent... La formalisation présente un autre aspect : celui de l'indépendance et de la permanence. Elle permet de s'affranchir du contexte et de la dimension subjective des énoncés, et de conduire des opérations essentielles de l'ingénierie : définition des interventions hors de leur contexte d'effectuation, dans un temps et un espace représentés ; énumération et caractérisation des conditions des actions, selon le mode du souhaitable ou du nécessaire, à charge pour les acteurs de les réunir ; planification des interventions dans une représentation du temps (calendrier, échéancier, planning, emploi du temps) propres à ces activités ; opérations de mesure dont le champ de la formation est coutumier : entre ce qui est dit par les uns et par les autres, entre le « projet » et le « bilan », entre le « prévu » et le « réalisé », entre différents promoteurs sur la même thématique, entre différents moments d'une même action... Au centre de ces opérations, on trouve la possibilité de rendre les choses mesurables les unes par rapport aux autres : cette mise en commensurabilité d'éléments hétérogènes est une nécessité de l'activité et le langage en est l'opérateur.

Ce n'est pas seulement que les opérations conduites requièrent cette mise en discours pour des impératifs de gestion ou de communication, ou du fait de la force probante qu'on lui accorde lorsqu'il est écrit. C'est aussi parce qu'elles exigent des coopérations, des ajustements et des négociations, qui s'effectuent à partir des discours tenus. C'est enfin parce que les discours constituent les instruments au service de l'activité d'ingénierie. C'est ce que l'on constate en parcourant les activités de ce domaine.

L'« analyse de la demande », qui a pour fonction d'orienter le travail d'ingénierie, est par définition l'analyse d'un discours, même si elle ne se limite pas à cela. Il en va de même du passage de la « demande » à la « commande », mentionné souvent comme un point incontournable des interventions dans les organisations : il suppose des actes de formalisation langagière.

« L'analyse des besoins » recouvre de fait des opérations de communication : entretiens d'évaluation, bilan de formation, questionnaires, lettres de motivation accompagnant des « fiches » de candidature... L'ingénierie utilise ainsi de très nombreux outils de discoursivisation dont l'objet ou la finalité annoncée est l'accès à une représentation des besoins des destinataires de l'action de formation, et dont le résultat est un discours à ce propos.

On retrouve des éléments voisins dans la « caractérisation des contextes » : les séries statistiques, les documents photographiques, les films qui pourraient prétendre en rendre compte finement, ou du moins en proposer une représentation pertinente, sont rarement utilisés, même s'ils sont souvent évoqués. En revanche, c'est à nouveau un discours particulier qui est tenu, par l'utilisation d'outils tels que « note de synthèse », « présentation », « diagnostic de situation » : celui du promoteur du dispositif.

Il en va de même pour la « définition des buts » de l'action conduite. Deux éléments importants des pratiques d'ingénierie – les référentiels et les objectifs – constituent des opérateurs de discoursivisation : ils proposent un ordre langagier à la réalité à décrire et à l'action à mener. La présentation des dispositifs est encore épreuve de langage, par exemple avec l'utilisation des trilogies usuelles : savoirs, savoir-faire, savoir-être ; objectifs, contenus, méthodes... Enfin, les activités d'évaluation (en début, en cours ou en fin de cursus) sont conçues à partir d'outils spécifiques de même nature : référentiels déjà évoqués, « grille », synthèse, bilan, compte rendu... C'est à travers cette mise en mots que se définissent et se stabilisent les représentations de l'action de formation à conduire, de son contexte, du public auquel elle s'adresse et des résultats souhaités.

Genre discursif et rhétorique du projet

C'est en ce sens que l'on considérera que les discours produits par l'ingénierie de formation sont spécifiques. Comme toutes les activités tendant à

s'autonomiser et à se promouvoir en « profession », elle a développé un lexique spécialisé, dont la maîtrise est une des conditions de la reconnaissance entre pairs. « Lire l'ingénierie dans le texte » est, de ce point de vue, un signe de professionnalité. Mais il nous semble surtout que ces discours se caractérisent par une certaine façon de mobiliser le langage au service de l'activité conduite. Il ne s'identifie ni à celui des sciences sociales ni à celui d'une discipline particulière, pas plus qu'à ceux du management ou de la gestion des ressources humaines. Il ne relève ni des modèles pédagogiques ou didactiques, ni des discours administratifs. En revanche, les acteurs savent quel genre de propos tenir et, à les lire et à les écouter, on remarque bien des similitudes. C'est pourquoi on reprendra ici la notion de « genre » (Bakhtine, 1984), pour rendre compte d'une organisation intermédiaire entre la généralité de la langue et la singularité des énoncés. Tel qu'on s'y réfère ici, le genre est une organisation socialement définie, qui promeut certains agencements discursifs et en exclut d'autres. Il permet à l'énonciateur de disposer de « formes générales » inachevées qu'il complète, sans avoir à les inventer, pour chaque énoncé. Les genres définissent ainsi ce qui peut se dire dans une situation, organisent les attentes respectives des acteurs, permettent à chacun, dès qu'il se positionne dans le genre pertinent, de bénéficier d'une certaine reconnaissance et de se situer dans un univers langagier partiellement partagé. Le genre est ainsi ce qui organise le discours d'ingénierie dans un propos pour une part attendu.

82

Ce qui fonde un tel genre, c'est d'abord l'effacement de la subjectivité : le discours d'ingénierie ne se tient pas à la première personne même s'il n'y a qu'un rédacteur et un concepteur, et si sa marque est fortement présente. Il reprend l'exigence d'objectivation, effaçant ainsi une part de l'activité ayant permis de l'élaborer. Mais en même temps, il laisse place à la singularité, ne serait-ce que parce que l'espace public dans lequel il est tenu est celui de la concurrence ou du débat, et donc de la différenciation.

Un deuxième aspect de ce genre est sa finalité : il vise moins à expliquer les causes des situations qu'à définir les moyens et les conditions d'intervention pour les transformer. C'est pourquoi il multiplie les marques « d'opérationnabilité » : schéma, diagrammes, tableaux sont souvent sollicités, tout comme le lexique de la planification, la typographie et l'organisation des textes autour d'une perspective pragmatique. De la sorte, le discours d'ingénierie se présente comme un « prêt-à-agir ».

Un troisième aspect du discours est qu'il institue une intervention particulière sur l'implicite supposé et proposé au destinataire. En effet, celui à qui il est adressé est souvent familier de la même activité : c'est un propos tenu entre « initiés », même s'il ne s'agit pas de pairs. Le genre institue ainsi entre les protagonistes de l'échange une connivence, qui suppose une culture professionnelle partagée, et permet de centrer les échanges sur ce que les interlocu-

teurs jugent essentiels. De ce point de vue, le genre demeure implicite, mais il condense l'histoire de l'ingénierie de formation et facilite les échanges par des références communes.

Ces usages du langage ne se réduisent pas à une « langue de bois » professionnelle, ni même à une « rhétorique du projet », au sens où il existerait des formes langagières et des structures discursives standard, pouvant être recombinaisons à l'infini, en fonction des circonstances et notamment des destinataires : l'utilisation du lexique (ou plutôt de différents lexiques spécialisés), de plans types (parfois fournis par le commanditaire même), d'argumentaires répétés dans nombre d'instances et de revues professionnelles, ne garantit pas les effets recherchés. Ils ne sont que des aides à l'activité du sujet, qui les recompose en fonction de la dimension sociale des discours tenus. Le genre fournit ainsi le cadre pour la formulation du caractère convenu des énoncés.

Mais le discours d'ingénierie porte également sa part d'originalité, tenant notamment aux circonstances, à l'activité conduite, aux destinataires et aux énonciateurs. Il intègre une part singulière qui, au travers de l'énoncé, se présente aussi comme une caractéristique du dispositif proposé. Il est sans doute de la plus grande importance, dans l'espace public, que les discours tenus associent ces deux dimensions, attestant ainsi de leur appartenance au champ et de la singularité de l'énonciateur.

Adresse et argumentation

83

Le discours d'ingénierie a une double visée pragmatique : il a pour objet la présentation, l'organisation d'une action coordonnée entre différents acteurs ; il a pour finalité d'emporter la conviction de ceux à qui il s'adresse (enseignants, partenaires, financeurs, tutelles, apprenants, entreprises...). C'est pourquoi l'activité d'ingénierie ne se déroule pas seulement dans la relation entre un concepteur et les représentations qu'il peut avoir de la situation sur laquelle il souhaite agir ainsi que des modalités d'intervention. La prise en compte du destinataire intervient puissamment dans l'élaboration du discours tenu. La construction d'une représentation opérative de ce destinataire paraît aussi essentielle que celle du contexte ou du projet. En ce sens, il ne s'agit pas seulement de trouver et de formuler la solution jugée optimale pour tel ou tel problème, il faut encore convaincre celui qui est en position de permettre sa mise en œuvre. C'est en cela que l'activité d'ingénierie, dans tous ses aspects, est argumentative.

Il nous semble, là encore, que différentes stratégies sont possibles et qu'elles se croisent dans diverses configurations. Une première est de reprendre, dans le discours tenu, le discours initial qui le déclenche, comme dans le cas des appels d'offres. Cette stratégie revient à considérer que rien ne convainc mieux le destinataire que de retrouver son discours dans celui d'autrui, avec les marques

de singularité convenant à la position de celui qui le tient. Une deuxième stratégie argumentative est d'affirmer la pertinence du projet présenté. Dès lors, c'est la configuration de la situation inductrice de formation qui est valorisée en relation étroite avec celle du dispositif proposé : ce qui se présente comme description et analyse du réel est déjà, voire surtout, argumentation du projet. Un troisième registre argumentatif est celui de l'efficacité : il s'agit de mettre en perspective les efforts consentis et les effets attendus, en fonction des coûts de formation mais aussi de tout ce qui relève de sa mise en œuvre et de son efficacité dans des échéances variées. Une quatrième stratégie, qui nous semble fréquente, propose de traiter une difficulté particulière à laquelle d'autres actions n'ont pu apporter de solutions satisfaisantes pour ceux chargés de les évaluer. Elle peut alors proposer des agencements inédits, non encore validés dans l'espace public mais légitimés par la singularité de la situation.

La stratégie argumentative conduite s'apprécie en fonction de l'adresse du discours. Selon les destinataires, les arguments sont certes différents, mais une des difficultés est la pluralité des destinataires de ces discours tenus dans l'espace public. Cela peut conduire à adopter des configurations argumentatives combinées. Il n'en résulte nullement que l'ingénierie de formation soit la juxtaposition de deux activités : concevoir des dispositifs, convaincre des destinataires. Conception et conviction se croisent et se développent l'une par l'autre : écrire le dispositif, c'est encore le penser par d'autres moyens, dans les mots et dans un genre spécifique. C'est pourquoi les textes produits par les concepteurs de dispositifs nous paraissent une forme arrêtée de pensée en acte. C'est celle-ci qui, dans la perspective développée ici, est proposée à son tour à la pensée et à l'action d'autrui.

Coordination, commensurabilité et resubjection

Si la coordination des activités et les exigences de l'espace public supposent l'objectivation des représentations et la tenue d'un discours spécifique, elles nécessitent tout autant leur élaboration subjective. En effet, si les sujets redéfinissent les prescriptions et les contextes pour conduire leur activité, c'est à partir de cette resubjection des éléments, notamment discursifs, qu'ils agissent. On illustrera cela avec l'exemple des objectifs de formation dont on a vu tout le rôle que leur formalisation joue dans les activités d'ingénierie, pour ensuite étendre la réflexion à l'ensemble de celles-ci

Le subjectif de « l'objectif »

Les objectifs de formation visent à décrire et/ou à prescrire l'objet de l'apprentissage en précisant son but, ses modalités d'action et les caractéris-

tiques du résultat. Ils correspondent donc toujours, pour une part, à un énoncé. C'est en quelque sorte le « déjà-dit » de l'action professionnelle, réélaboré en vue de son utilisation dans l'action de formation. Par là, ils peuvent constituer un repère collectif pour l'action des formateurs, tuteurs, apprenants et autres acteurs des systèmes de formation. L'objectif est ainsi censé faire référence : extérieur à chaque acteur, il peut jouer cette fonction de médiation entre les activités de chacun. C'est pourquoi l'objectif est objectif en ce qu'il est « objet » et non sujet, agent ou acteur : il oppose, à la variation des personnes et des situations, la stabilité de l'énoncé, généralement écrit. Cela permet qu'il soit utilisé, notamment dans les pratiques d'évaluation, comme référent : c'est sa fonction d'étalon, présenté à la fois comme invariant et commensurable à la diversité des éléments qui y sont confrontés.

Or, pour pouvoir remplir cette fonction, l'objectif ne peut être « que » objectif : il doit également être éminemment subjectif. En effet, pour que l'un des acteurs du dispositif de formation puisse l'utiliser comme élément de son activité, il doit le redéfinir (Leplat, 1997) selon les termes de la psychologie, ou se « l'approprier » selon ceux de la psychopédagogie, c'est-à-dire toujours le transformer pour s'en faire une représentation fonctionnelle, adaptée à la fois à la particularité de la situation à laquelle est confronté le sujet et aux caractéristiques qui sont les siennes. Sinon, l'objectif demeure « désespérément » objectif, c'est-à-dire un élément du contexte à la périphérie de l'activité des acteurs. Il y a donc une pluralité d'élaborations subjectives des objectifs, pour que ceux-ci puissent jouer leur rôle. Reprenant les distinctions opérées par J. Leplat à propos de la tâche, on pourrait décrire des objectifs prescrits, des objectifs redéfinis et des objectifs effectifs pour chacun. Dans tous les cas, les objectifs ne font référence que subjectivement.

Cet écart entre l'énoncé de l'objectif et la représentation que chaque acteur en élabore nous semble moins considéré qu'un autre : celui entre l'énoncé et la prestation individuelle fournie (performance). Les éléments qui précèdent invitent à considérer cette seconde confrontation comme la mise en perspective de la redéfinition de l'objectif effectuée par celui qui est en position de l'utiliser comme instrument de mesure (formateur, enseignant, jury, supérieur hiérarchique, tuteur...) avec celle effectuée par celui qui est en position de l'utiliser comme outil d'orientation et de guidage de l'activité (apprenant). Cela indique que l'écart observé par les évaluations institutionnelles peut provenir du fait que les redéfinitions entre acteurs sont différentes, en raison de leur particularités, notamment de leur biographie et de leur position. Ainsi, ce qui est parfois désigné comme une difficulté d'apprentissage peut alors se révéler au contraire comme un apprentissage tout à fait effectif, mais subordonné à une cible différente de celle prise en compte par l'évaluateur.

Les lignes qui précèdent illustrent le double mouvement que développe l'activité d'ingénierie : d'une part, elle élabore des représentations de l'activité qu'elle propose dans l'espace public, sous forme d'un énoncé aux caractéristiques « canoniques » – mais en cela, elle n'a fait que la moitié du chemin – ; d'autre part, cet énoncé est repris dans le réseau de représentations dont dispose chaque sujet, pour devenir élément d'orientation, de conduite et de contrôle de l'activité engagée. C'est ainsi que l'activité d'élaboration des objectifs s'achève non pas à leur formulation mais plutôt à leur appropriation, au moment précis où, de langage, ils deviennent des « représentations pour l'action » (Dubois, Rabardel et Weill-Fassina, 1993).

Ainsi perçue, l'ingénierie de formation est le fait non seulement de celui qui formule les énoncés mais aussi de tous ceux qui, auparavant, ont tenu des discours concourant à cette élaboration, et de ceux qui, au sein des dispositifs de formation, les transforment dans leur activité (formateurs et apprenants notamment). De ce point de vue, les objectifs sont autant des « repères » que des « témoins » que les acteurs se transmettent et transforment au fil de leur course. Du coup, l'activité d'ingénierie se révèle comme étant une conduite à « plusieurs mains » si l'on peut dire, distribuée tout au long de la chaîne d'activités qui, de l'analyse du travail préalable à la formation (Montmollin, 1974) jusqu'à l'évaluation des apprenants, reprend l'objectif dans les dynamiques subjectives.

86

L'ingénierie comme « chaîne d'activités² »

Ce qui vient d'être dit des objectifs nous paraît pouvoir l'être de l'ensemble des éléments de l'activité d'ingénierie. Tout l'effort d'objectivation que celle-ci conduit n'atteint sa cible qu'au prix d'une activité réciproque, complémentaire, de subjectivation. Cela resitue l'ingénierie comme élément d'un ensemble où la conception a toujours sa place, et où une part de ce qui est pensé en amont est moins « appliqué » ou « exécuté » que repensé en aval, en fonction des données contextuelles et des sujets qui s'y engagent. En ce sens, si le discours se présente comme un « prêt-à-faire », il est toujours moins prêt qu'il le dit. Plus généralement, on doit considérer que le mouvement d'objectivation que l'on a détaillés dans la première partie de ce texte n'est qu'une des faces de l'activité, dont l'autre est constituée par la part des subjectivités à l'oeuvre dans ces processus.

Ainsi, on peut définir les contours d'une activité spécifique de conception qui se joue dans la coopération des acteurs des situations de formation. L'ingénierie est distribuée dans le système de formation, mais elle ne fait pas toujours l'objet d'un discours. C'est seulement dans certains cas et pour certaines

2. On peut, sur ce point, se référer à la notion d'ingénierie concourante développée notamment par Midler et reprise par Le Boterf (1999) en ce qui concerne les actions de formation.

positions professionnelles que la conception doit s'accompagner d'énonciation dans l'espace public. Il nous semble que c'est en cela qu'un groupe professionnel peut définir sa spécificité et assurer sa promotion, malgré des dénominations diverses (responsables de formation, coordonnateur, chef de projet...).

Conclusion

Cet article ne vise pas à proposer une nouvelle conception de l'ingénierie de formation ou un modèle d'action inédit en la matière, pas plus qu'à promouvoir telle ou telle pratique. Il s'attache plutôt à considérer l'ingénierie de formation comme une activité. Par là, il souligne deux aspects, parmi d'autres : le recours aux formalisations et notamment au langage, comme objet et étayage de cette activité, d'une part ; la répartition de l'activité entre différents acteurs qui la reprennent, la poursuivent, la modifient jusqu'aux actions de formation qui sont vécues par ceux y participant, d'autre part. C'est en ce sens que l'ingénierie peut être définie comme une activité instrumentée (Rabardel, 1995) : tournée non seulement vers les artefacts permettant de définir les situations de référence et les dynamiques d'action à conduire, mais aussi vers le sujet lui-même, pour le développement de sa propre pensée et notamment des processus de formalisation et d'argumentation qu'il y développe.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- BARBIER, J.M. 1991. *Elaboration de projets d'action et planification*. Paris, PUF.
- BARBIER, J.M. 1999. « Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation ». Dans : B. Maggi (dir. publ.). *Manières de penser et manières d'agir en éducation et en formation*. Paris, PUF, pp. 89-104.
- BRUNER, J. 1993. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- CARRÉ, P. ; CASPAR, P. 1999. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod.
- CLOT, Y. 1995. *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris, La Découverte.
- CURIE J. 2000. *Travail, personnalisation, changements sociaux*. Toulouse, Octarès.
- DUBOIS, D. ; RABARDEL, P. ; WEILL-FASSINA, A. 1993. *Représentations pour l'action*. Toulouse, Octarès.
- LE BOTERF, G. 1999. « De l'ingénierie de formation à l'ingénierie des compétences ». Dans : P. Carré ; P. Caspar (dir. publ.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod, pp. 335-354.
- LEPLAT, J. 1997. *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, PUF.
- LESNE, M. 1984. *Lire les pratiques de formation d'adultes : essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris, Edilig.
- MEIGNANT, A. 1997. *Manager la formation*. Paris, Liaisons.
- MONTMOLLIN, M. de. 1974. *L'analyse du travail préalable à la formation*. Paris, Armand Colin.

RABARDEL, P. 1995. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin.

RABARDEL, P. 1999. « Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie ». *Dans* : Y. Clot

(dir. publ). *Avec Vygotski*. Paris, La Dispute, pp. 241-265.

VYGOTSKI, L. 1997. *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.