

EN GUISE D'INTRODUCTION

Action et recherche. Des praticiens écrivent le dialogue des compétences

Par Bruno Richardot
22 Juillet 1994

Il faut sans doute savoir pratiquer cette étrange vertu que M.Serres nomme la retenue: car la retenue n'est pas le reniement; c'est cette manière de donner de la place à l'autre sans y paraître, c'est une sorte de rétractation confiante, une manière de s'éclipser en encourageant, de ne pas s'imposer parce qu'on sait que l'autre, maintenant, va pouvoir aller jusqu'au bout de lui-même. La retenue, c'est l'expression de soi sans la brutalisation de l'autre, c'est cette légère hésitation de la véritable compétence quand elle s'exprime sans s'exposer, quand elle reconnaît la difficulté de l'autre à l'entendre et, sans renoncer à ce qu'elle croit et sait, prend la précaution essentielle de lui laisser un espace pour exister.

DEVELAY Michel, Philippe MEIRIEU¹

C'est un fait acquis, depuis quelques années, que les relations entre entreprise et organisme de formation ont significativement changé. On n'en est plus à la commande de formation sur catalogue. On ne se contente plus non plus - étape suivante - d'adapter le stage-catalogue à un contexte particulier d'entreprise. On vit aujourd'hui dans l'ère de l'ingénierie de la formation. L'entreprise ne souhaite plus se voir seulement présenter un catalogue d'offres de formation, ni proposer des réponses-formation stéréotypées à une demande de toute façon particulière, spécifique, demande reposant sur un constat plus ou moins clair de problèmes plus ou moins finement analysés, demande, enfin, suspendue à un objectif qui n'est pas du domaine de la formation mais participe du projet global de l'entreprise.

¹ MEIRIEU Philippe, DEVELAY Michel, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous.*, Paris: ESF éditeurs, 1992, p. 127-128. Les auteurs renvoient à SERRES Michel, *Le tiers instruit*, Paris: François Bourin, 1991.

C'est un fait acquis. Il suffit de lire les multiples études produites ces dernières années sur ce thème des relations entre entreprise et organisme de formation pour s'en convaincre. Le présent *CAHIER* veut contribuer à cette réflexion, en privilégiant un angle de questionnements: «**Connaissance de l'entreprise et pédagogie**», **est-ce un problème? Pourquoi? Comment s'articulent l'évolution de la demande d'entreprise et l'évolution des réponses pédagogiques?**

Une équipe du L.A.S.T.R.E.E.² a récemment réalisé une recherche³. où il apparaît que la demande de l'entreprise déstabilise le fonctionnement de l'organisme de formation, que l'entreprise contraint l'organisme à rationaliser son fonctionnement, voire à redéfinir ses pratiques. Cette pression s'exerce notamment, comme en bout de chaîne, sur les professionnalités à l'oeuvre dans l'organisme: «*le métier de formateur éclate en professionnalités diverses, certaines d'entre elles regroupant plusieurs familles de compétences*»⁴. Les auteurs listent quelques unes de ces professionnalités: l'enseignant devenu formateur, le pédagogue-commercial, le pédagogue gestionnaire, le pédagogue-interface, le formateur-consultant-expert, le concepteur d'outils pédagogiques, le commercial en opérations de formation, l'ingénieur en formation. Certaines de ces professionnalités demanderaient sûrement à être éclatées à nouveau. Ainsi le concepteur d'outils pédagogiques. Mais, comme disait le bon vieil Aristote, il faut savoir s'arrêter!

Les auteurs du présent *CAHIER D'ÉTUDES DU CUEEP* représentent plusieurs professionnalités. Le collectif qu'ils constituent est diversifié, interdisciplinaire, et, à tout dire, «*décloisonné-déclouissant*», pour évoquer un autre ouvrage collectif, plus ancien, qui s'intitulait *Déclouisonner la formation*⁵. Le déclouisonnement y résultait de la diversité des appartenances institutionnelles et disciplinaires des formateurs. Dans le présent *CAHIER*, il provient essentiellement de la diversité des professionnalités: formateur certes, mais aussi responsable de service formation d'entreprise, responsable de centre de formation, enseignant-chercheur, ingénieur d'études, technicien assistant-ingénieur. Nous sommes ici en compagnie d'une équipe d'artisans de corps de métiers diversifiés, qui ont travaillé en bonne complémentarité. Mais, dans les deux cas, «*nous quittons [...] les rivages sécurisants des systèmes pédagogiques bien repérés. Il ne saurait ici être question de démonstration, de modèle, ni même de «méthode pédagogique»... Il s'agit sans doute de beaucoup plus*»⁶.

² Laboratoire de sociologie du travail, de l'éducation et de l'emploi, composante du C.L.E.R.S.É. (Centre Lillois d'Etudes et de Recherches Sociologiques et Économiques - associé au CNRS), attaché à la Faculté de sciences économiques et sociales de l'Université des sciences et technologies de Lille.

³ CHARLON Élisabeth *et alii*, *Les organismes de Formation en relation avec l'Entreprise: Nouvelles Organisations / Nouveaux Produits / Nouvelles Professionnalités*, Villeneuve d'Ascq: LASTREE, 1993, multipag., annexes. Le lecteur en trouvera une présentation aux pages 193-212 de *La notion de bien éducatif. Services de formation et industries culturelles. Actes du colloque international, Roubaix, 14-15 janvier 1994* (Roubaix: IUP INFOCOM, 1994, 459 p.)

⁴ *La notion de bien éducatif...*, p. 206. On notera que, dans cette relation entre entreprise et organisme de formation, ce dernier n'est pas le seul à connaître une telle mutation. Les services formation des entreprises, eux aussi, vivent - et vont vivre - des changements (voyez STAHL Thomas *et alii*, *L'organisation qualifiante. Une perspective pour le développement des ressources humaines*, Bruxelles: Commission des Communautés européennes, 1993, 113 p.).

⁵ HUGUET Jean-Marc *et alii*, *Déclouisonner la formation: l'exemple EDF*, Paris: Éditions d'Organisation, 1989.

⁶ Extrait de l'avant-propos de Philippe Carré à l'ouvrage cité note précédente, p. 9.

Un regard collectif sur deux actions

Ce *CAHIER* ne constitue pas le rapport final d'une recherche commanditée, comme le *CAHIER D'ÉTUDES* n°20 (*Entreprise et représentations de l'illettrisme*, juin 1992, 167 p.). Il ne publie pas un travail universitaire «classique», un «mémoire» d'étudiant, comme font le n°14 (*Les maux pour le dire. Des mots pour l'écrire*, décembre 1989, 123 p.), le n°23 (*Les formateurs d'adultes dans la division du travail*, octobre 1993, 137 p.), et le n°24 (*Ça y est, je sais lire!*, décembre 1993, 74 p.). Il ne livre pas plus un compte rendu d'expérimentation, comme le n°21 (*Canal 6. Rapport d'évaluation*, décembre 1992, 118 p., annexes), ou le n°22 (*Une pratique d'enseignement ouvert*, mars 1993, 111 p.). Enfin, il n'est pas le résultat d'un regard collectif et pluriel porté *a posteriori* sur une pratique pédagogique ou sur l'usage d'un outil pédagogique, comme le n°6 (*Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au C.U.E.E.P.*, janvier 1986, 112 p.), le n°7 (*Lecture et outil informatique: enjeux pédagogiques*, décembre 1986, 151 p.) ou le n°12 (*A propos d'un outil informatique ouvert: Nanobureautique*, mai 1989, 115 p.).

Non. Si, comme ces derniers, ce *CAHIER* donne à lire l'expression d'un regard collectif et pluriel, le regard n'est pas porté sur une pratique pédagogique disséminée sur toute une décennie, ni sur une pratique centrée sur l'usage d'un outil pédagogique. Il porte sur une action de formation précise, déterminée du point de vue des stratégies de l'entreprise et de l'organisme de formation, située dans l'histoire de la relation qu'entretiennent ces deux instances, mais située aussi dans le développement et la transformation des professionnalités des acteurs de la formation impliqués dans la conception et la réalisation de cette action.

La formation en question s'appelle E.T.C., à savoir «Environnement Technique et Commercial». C'est une formation en entreprise sur l'entreprise destinée aux agents opérationnels de La Redoute Catalogue. Sa finalité est la connaissance par des salariés de leur propre entreprise. Le stage dure cinq jours, soit trente-cinq heures, et a été suivi, en deux ans, par plus de deux cent vingt personnes (dix-neuf groupes de douze personnes). Il est également question, dans ce volume, d'une formation intitulée V.P.C., QUEL MÉTIER? (VPC, Vente Par Correspondance), mise en place chez Vert Baudet. Son élaboration, postérieure, a profité de l'expérience d'E.T.C. Ces deux formations peuvent être considérées comme l'oeuvre commune, réalisée par l'équipe d'artisans de corps de métiers diversifiés, dont je parlais plus haut.

Une problématique

Proposer un regard sur cette action de formation n'est pas un objectif en soi, mais constitue l'une des étapes d'un travail de recherche mené, au laboratoire Trigone, par l'équipe Mégadipe⁷. A l'intérieur de l'un des axes de recherche - celui qui s'intitule «Analyse des pratiques. Les conduites d'enseignement» -, Gilles Leclercq, coordinateur de cet ouvrage, anime une investigation sur «*la formation de base en sciences humaines et plus spécifiquement les disciplines ayant pour objet les institutions socio-économiques (nations, états, administrations, entreprises...)*. Pour les années 94 et 95 un

⁷ Voyez le *Rapport d'activité, équipe Mégadipe: méthodologie générale, analyse de dispositifs et de pratiques éducatives*. 1990-1994, Lille: Trigone, mai 1994, 35 p.

thème prioritaire a été retenu: l'entreprise objet de pédagogie»⁸. Le présent CAHIER veut mémoriser une partie du chemin parcouru.

La structure de questionnement, en cinq points - dont le dernier est commun à l'ensemble des équipes qui constituent le laboratoire Trigone -, est la suivante:

1. Qu'entendons-nous par apprenant, par contenu de formation et par pédagogique? Qu'entendons-nous par action pédagogique?
2. Comment collecter le matériel pédagogique brut? Et comment le traiter pour le transformer en situation de formation?
3. Comment conduire l'acte de formation proprement dit? A quels obstacles épistémologiques les stagiaires se heurtent-ils? Quels sont les degrés de maîtrise que nous prétendons atteindre? A quels critères d'appréciation notre pratique pédagogique se soumet-elle?
4. Comment envisageons-nous le transfert de notre pratique à d'autres formateurs, dans les dispositifs de formation continue et initiale?
5. Quel impact les technologies récentes peuvent-elles avoir sur l'activité pédagogique?

Cette structure de questionnement, dans ses quatre premiers points, constitue la version interrogative d'un système conceptuel, qu'on peut dérouler en quatre moments.

Le premier moment est celui de la question du «comment agir»: que faut-il avoir pensé pour agir (théorie de l'action...)? Développement: qu'entendons-nous par **apprenant**, par **contenu de formation** (par exemple la connaissance de l'entreprise) et par **pédagogique**? quel réseau de relations envisageons-nous entre ces trois catégories dans le contexte de formation où nous intervenons? comment notre **action pédagogique**, autrement dit notre manière de concevoir et d'orienter les finalités d'une formation (par exemple en réponse à une demande institutionnalisée dans des référentiels ou plus directement émanant d'une entreprise), oriente-t-elle et finalise-t-elle notre **activité pédagogique**, autrement dit notre manière de concevoir, de réaliser, d'expérimenter et de valider des situations ou des moyens de formation? Analyse du jeu dans lequel s'inscrit la demande et la réponse.

Le deuxième moment est, apparemment, d'ordre technique. C'est celui où l'on se demande **comment collecter le matériel pédagogique «brut» et le savoir**, et **comment le transformer en situation de formation**. La question est celle de la relation, de l'interaction, de la boucle de rétroaction entre la collecte du matériel pédagogique brut et du savoir d'une part, le traitement du matériel pédagogique pour construire des situations de formation d'autre part, et, enfin, l'expérimentation des situations de formation ou leur négociation avec les apprenants.

Le troisième moment - celui à quoi se limite souvent, à tort, le questionnement pédagogique - concerne l'acte de formation proprement dit. A quels **obstacles épistémologiques** les stagiaires se heurtent-ils, comment identifier les résistances, quels parcours imaginer pour les lever? Quels sont les **degrés de maîtrise** que nous prétendons atteindre, et comment les identifier? A quels **critères d'appréciation** notre pratique pédagogique se soumet-elle? Est-elle efficace, pertinente? Mais que signifie «efficacité» et «pertinence»? Quelles relations y a-t-il entre procédés pédagogiques et intentions de formation?

⁸ *Op.cit.*, p. 10.

Le quatrième moment pose la question des modalités de **transfert** de notre pratique, une fois stabilisée, à d'autres formateurs, dans les dispositifs de formation continue et initiale. Ce dernier moment se justifie en ce que nous sommes bien dans des pratiques collectives, et en tous cas dans des investissements qui demandent à se transférer (rentabilisation...).

Une étape de recherche

Ce *CAHIER* ne défriche pas un terrain vierge. La thèse de Sciences de l'Éducation de Gilles Leclercq⁹ peut être considérée comme fondatrice de la problématique et du système conceptuel en question¹⁰.

A propos du regard porté sur l'action de formation E.T.C., quatre thèmes sont donc privilégiés, qui correspondent aux quatre moments développés plus haut: 1.l'articulation entre la demande et la réponse formation, 2.la collecte du matériel pédagogique et du savoir, 3.l'acte de formation proprement dit (corrélation procédé-objectif et évaluation), 4.le transfert du matériel et des pratiques pédagogiques. Deux articles ont déjà été publiés qui concernent les thèmes 1 et 3. L'un¹¹ propose d'illustrer par un exemple la démarche suivie par une équipe de formateurs pour répondre à une demande de formation émanant d'une entreprise (La Redoute). Cette illustration permettait de poser deux problèmes: celui de la relation qu'une équipe de formateurs entretient avec une demande de formation et celui de la démarche qui conduit à produire une réponse pédagogique (thème 1). L'autre article¹² avait pour objet de décrire l'ajustement entre un procédé (vidéo, en l'occurrence) et une intention pédagogique (thème 3).

Le présent volume vient donc tout naturellement dans le prolongement de la thèse de 1992 et des articles de 1993 et 1994. Mais, là où Gilles Leclercq prenait la plume en appui sur une expérience collective, les membres qui composent ce collectif ont décidé de répondre positivement à l'invitation qui leur était faite d'écrire eux-mêmes, sur le canevas issu de l'investigation menée par l'équipe du laboratoire Trigone. L'équipe d'artisans de corps de métiers différenciés ne se contente pas d'avoir réalisé une oeuvre com-

⁹ *Formation de base en économie. Conception, réalisation, expérimentation et évaluation d'un outil collectif de formation. Éthique, ingénierie et pédagogie. Peut-on enseigner l'économie?*, Université des sciences et techniques de Lille, juin 1992, 349 p., annexes.

¹⁰ Il s'agissait d'évaluer l'efficacité et la pertinence d'une pratique pédagogique stabilisée dans le domaine de l'économie générale et dans un contexte de formation d'adultes (agents opérationnels de La Redoute). La procédure d'évaluation mise en oeuvre conclut à une efficacité partielle de la réponse pédagogique, qui s'explique, en partie et pour certaines situations, par un manque d'adéquation entre objectifs et procédés pédagogiques, mais aussi par un déficit en formation de base chez les apprenants. D'où le constat qu'un objectif de formation de base pourrait être exprimé plus précisément qu'il ne l'est: l'apprenant doit être capable de dépasser l'opposition entre une attitude «pratique» connotée positivement et une attitude «théorique» jugée trop abstraite, utopique, en dehors du monde réel (Leclercq Gilles, **Identification d'un objectif de formation de base non référencé**, dans *ACTUALITÉ DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°123, mars-avril 1993, p. 74-78). La solution didactique proposée pour atteindre cet objectif est la suivante: travailler une réponse pédagogique qui dépasse l'opposition traditionnelle entre une pédagogie centrée sur l'apprenant et une pédagogie centrée sur la discipline.

¹¹ Leclercq Gilles, **De la demande de formation à la proposition d'un dispositif**, dans *ACTUALITÉ DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°128, janvier-février 1994, p. 68-72.

¹² Leclercq Gilles, **Utilisation de l'image dans une formation en entreprise sur l'entreprise**, dans *ACTUALITÉ DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°128, janvier-février 1994, p. 73-79.

mune. Elle a voulu transposer sa capacité à travailler en bonne complémentarité sur un nouveau plan, celui de l'écriture¹³. Des quatre thèmes retenus s'agissant de l'action E.T.C., les deux premiers sont traités ici. Nous aurons donc deux parties: cinq contributions composent la première, intitulée **Demande de formation et réponse formation**; six contributions composent la seconde, intitulée **La collecte et le traitement du matériel pédagogique et du savoir**.

Une dynamique de relations

La première partie s'ouvre par une contribution qui reprend partiellement un article paru dans *Actualité de la formation permanente*¹⁴. Gilles Leclercq y présente la demande de l'entreprise, son analyse par l'organisme de formation et l'accord entre les parties sur une problématique générale. La construction de la réponse pédagogique proprement dite (de l'intention pédagogique au dispositif technico-pédagogique, puis de ce dernier à l'activité pédagogique elle-même) est l'objet de la fin de cette contribution qui, tout compte fait, s'attache à la description globale du processus d'ingénierie pédagogique qui occupe l'ensemble de ce *CAHIER D'ÉTUDES*. Elle constitue «l'introduction du dedans» de ce dernier.

Suivent deux contributions qui permettent de contextualiser l'action de formation dans la stratégie formation de l'entreprise d'une part, dans la stratégie de l'organisme de formation d'autre part. Une action de formation en entreprise ne se résume pas à un face à face entre formateur et apprenant. Elle est déterminée du double point de vue de la stratégie de l'entreprise et de la stratégie de l'organisme de formation. Elle se situe comme une étape dans l'histoire de la relation qu'entretiennent ces deux instances. Pour saisir ce double aspect, c'est le mode de l'entretien (remis en forme) qui a été choisi. Deux cadres de La Redoute, Gérard Seulin, Directeur-adjoint de la Direction du Personnel et des Relations Extérieures (chargé de la formation et de la communication), et Myriam Catrisse, responsable de la formation des agents opérationnels, dans un premier temps, puis le responsable du centre de formation, Pierre Blanchard, ensuite, répondent aux questions de Gilles Leclercq et Fabienne Gantier. Les deux entretiens roulent sur plusieurs sujets de façon quasi symétrique: le plan de formation à La Redoute et l'activité entreprise au C.U.E.E.P.; la place qu'y occupe la formation E.T.C.; les relations entre entreprise et organisme de formation et leurs effets sur chacun des partenaires; l'évaluation de la formation E.T.C.; les prolongements possibles, souhaitables.

Comme pour affiner la discussion et ouvrir le débat à l'ensemble des acteurs concernés par E.T.C., Gilles Leclercq propose ensuite d'identifier et d'analyser les attentes des demandeurs et des concepteurs de la formation. Ces attentes, hétérogènes, forment un réseau, un système. Ce sont celles du département industriel, celles du service formation de l'entreprise, et celles du département pédagogique de l'organisme de formation. Elles forment système, ne serait-ce qu'au sens où elles ne s'expriment pas indépendamment les unes des autres. Quant aux attentes des acteurs centraux de l'action de formation, c'est-à-dire celles des apprenants, elles sont censées être au coeur de l'expression des attentes des acteurs institutionnels... Au

¹³D'où l'idée d'une écriture praticienne, écriture des praticiens en tant que praticiens: voyez la

Note sur l'écriture praticienne qui clôt ce volume.

¹⁴ Cité ci-dessus note 11.

moins, l'écho de ces dernières chez les apprenants est-il invité à résonner, faisant systématiquement l'objet d'une hypothèse, dont la validité sera éprouvée dans une investigation ultérieure. Cette quatrième contribution présente, en effet, la première phase d'une recherche en cours.

Cette première partie se termine sur un point de vue de gestionnaire: comment un organisme de formation doit-il s'y prendre pour passer d'une gestion informelle à une gestion formalisée des actions de formation en entreprise? Cette contribution, co-signée par Malik Mebarki¹⁵, Gilles Leclercq et moi, veut montrer la complexité de la question en même temps que l'ouverture possible vers une alliance entre rigueur comptable et souplesse d'action, entre rationalisation et diversité, entre rentabilité et innovation. C'est que le point de vue de gestionnaire engage une option politique, qu'il s'agisse de la gestion des ressources humaines à l'intérieur de l'organisme, ou de sa stratégie d'offre de formation. Et si l'on peut constater que la «rationalisation» induit, de fait, une diversification des professionnalités de la formation¹⁶, on n'en est pas pour autant contraint de laisser la gestion des ressources humaines aussi bien que la stratégie d'offre de formation se déterminer par la seule rigueur comptable.

Ingénierie pédagogique: un dialogue de compétences

La seconde partie s'intéresse à la collecte et au traitement du matériel pédagogique et du savoir. Le sujet est d'importance, car, pour qu'une formation en entreprise sur l'entreprise, pour qu'une action dont l'objectif est la connaissance de leur propre entreprise par des salariés ne manque pas son but, il est une condition nécessaire mais non suffisante: les concepteurs de la formation et les formateurs doivent «en savoir» sur l'entreprise en question. De fait, on peut présenter E.T.C. comme structuré par un savoir sur l'entreprise, un savoir sur La Redoute. L'une des étapes topiques du travail de conception de la formation a consisté à collecter des données, des informations pour construire ce savoir. Comment cela s'est-il passé? Y a-t-il eu, à l'intérieur de cette collecte, des étapes distinctes et repérables? L'équipe pédagogique, équipe d'ethnographes à l'occasion, répond à ces questions dans l'entretien collectif qui constitue la première contribution de cette partie (contribution⁶ de l'ensemble).

La contribution suivante, signée Gilles Leclercq, s'intitule **Connaissance de l'entreprise et pratique pédagogique**. Elle pose la question de la pédagogie de l'entreprise. Qu'est-ce qu'une entreprise? Que signifie l'entreprise comme objet de pédagogie? L'auteur distingue entre une «pédagogie idéaliste» et une «pédagogie réaliste» de l'entreprise. La première construit son objet comme un ensemble de strates successives d'intelligibilité (organisation, institution, micro-société) et commence par identifier les résistances à la connaissance, à l'appropriation du savoir par les apprenants (utilitarisme et substantialisme, notamment). Elle est caractérisée comme idéaliste parce qu'*«elle postule que la résistance à la connaissance peut être levée par les effets d'une bonne pédagogie adossée à une bonne didactique»*. Mais les résistances ne sont pas le fruit d'un hasard, el-

¹⁵ Auteur de **La formation professionnelle continue: de l'oeuvre sociale à l'investissement ou Les marchés escarpés de la formation**, dans *La notion de bien éducatif...*, p. 55-67; et co-auteur, avec Nicolas Vaneecloo, de **L'investissement formation est-il un investissement?**, dans *SCIENCES DE LA SOCIÉTÉ, LES CAHIERS DU LERASS*, n°28, 1993, p. 91-99.

¹⁶ Voyez Charlon Elisabeth *et alii*, *op.cit.*

les sont socialement construites et présentent sûrement un caractère d'utilité. A l'épistémologie idéaliste, on opposera un principe de réalité: l'entreprise serait un donné, un objet quasi-naturel, c'est-à-dire passible de naturalisation par la raison économique (libérale), un objet dont la naturalité devient ensuite l'affaire de la raison organisationnelle... Le formateur hésite, oscillant entre la «pédagogie idéaliste» côté coeur, et la «pédagogie réaliste» côté raison. Gilles Leclercq propose un dépassement de cette contradiction, pour le moins difficile à vivre. Ou plutôt il imagine une façon de se situer par rapport aux deux termes de l'alternative (la pragmatique pédagogique), ne serait-ce que par le biais d'une clarification des finalités de la formation, qui pourrait engager la réflexion vers les aspects déontologiques de la formation en entreprise.

Les quatre contributions qui suivent sont consacrées à la collecte et au traitement du matériel pédagogique. Trois techniques ont été mobilisées pour cette collecte: le film vidéo, le son et la photo.

Dans la contribution⁸, Guy Vantomme¹⁷, responsable du Centre de Production AudioVisuel du C.U.E.E.P., situe l'implication de son service dans la réalisation de la formation E.T.C. et développe les aspects techniques, mais aussi relationnels, du tournage, du dérushage, du montage et de la duplication. A lire ce texte, on imagine assez bien l'une des modalités possibles de la diversification des professionnalités, dont je parlais au début de cette introduction. En effet, Guy Vantomme, dans sa conclusion notamment, nous montre comment la production d'audiovisuels pédagogiques a entraîné un double mouvement: «*ceux qui maîtrisent la technique tendent à devenir pédagogues, et ceux qui maîtrise la pédagogie tendent à s'appropriier la technique*». Il resterait à analyser ce mouvement réciproque où de la compétence circule et s'approprie sans jamais se perdre, où la collaboration fonctionne sur le mode don/contre-don (échange à valeur ajoutée, si l'on peut dire) de savoir-faire, de postures. Il resterait à comprendre les règles de ce jeu d'acteurs professionnellement bien identifiés où chacun, préservant son identité foncière, acquiert des compétences à l'endroit de l'intersection conjoncturelle des professionnalités.

Dans la contribution⁹, Bernard Deleplanque, du Service de Production Sonore et de Duplication du C.U.E.E.P., situe, lui aussi, l'implication de son service dans la réalisation de la formation E.T.C. et développe les aspects techniques, mais aussi relationnels, de la prise de son, du dérushage, du montage et de la diffusion. Lui aussi parle des effets de la collaboration entre les différentes professionnalités. Le «technicien-son» produit des situations pédagogiques, à partir d'entretiens ou à partir de situations de travail. Lisant la relation qu'il propose de cette production, nous pouvons nous demander si les frontières entre professionnalités sont si nettes que cela. Quand le «technicien-son» évoque la situation actuelle de la «pédagogie du son», quand il est convaincu que, «*par bien des aspects, elle reste encore à inventer*», nous pouvons légitimement nous demander s'il se cantonne dans le domaine de la technicité, ou s'il pénètre dans celui de l'ingénierie pédagogique. Mais quelle est la nature de ce qui sépare (et donc identifie) ces deux domaines? Est-ce une simple ligne, voire un *no man's land*? Ne conviendrait-il pas mieux d'appeler l'image d'un espace plein, voire d'un *two men's land*?

¹⁷ Auteur de *Bilan et perspectives de la production audiovisuelle au CUEEP*, mémoire DUFA, Lille: CUEEP/FCEP, juin 1993, 124 p., annexe vidéo.

Fabienne Gantier, auteure de la contribution suivante, est une «pédagogue». Formatrice et ingénieure, elle a participé à l'ensemble du travail qui a abouti à la réalisation des formations E.T.C. et V.P.C. Son texte va dans le même sens que les deux précédents, quand même il part de l'autre domaine. Il s'intitule **La photo dans une formation en entreprise sur l'entreprise** et propose «un exemple de dialogue entre l'activité de collecte et l'activité de formation», mais aussi dialogue entre deux formations (E.T.C. à La Redoute et V.P.C. chez Vert Baudet), dialogue entre deux procédés (photo et vidéo), dialogue entre deux concepteurs de formation. Le point de départ est résolument pédagogique: «la photo constitue notre investigation pédagogique la plus récente». Et le «moteur» de cette contribution est bien la justification pédagogique *a posteriori* (c'est-à-dire après expérimentation) de la photo. L'activité d'ingénierie est construite en trois temps: collecte de matériel brut, transformation de ce matériel en situations pédagogiques, et expérimentation-validation auprès des apprenants. Cette ingénierie se déploie bel et bien sur notre *two men's land*. Mais le trajet s'est fait en sens inverse: on est passé de la compétence pédagogique à la compétence technique, pour déboucher sur un terrain où le professionnel exhibe une double compétence, ou plutôt deux compétences dialoguantes. Ainsi, la diversification des professionnalités semble s'opérer dialogiquement, plutôt que par simple accumulation.

Dernière contribution de cette seconde partie consacrée à la collecte et au traitement du matériel pédagogique et du savoir, la contribution¹⁰ intéresse ce qui pourra sembler constituer un point de détail, un point technique: Achille Decot, ingénieur-concepteur d'outils pédagogiques, y traite du transfert des photos sur ordinateur (digitalisation par scanner, par technique du C.D. Photo Kodak ou avec appareil photo digital). Que cette contribution paraisse comme la plus technique par rapport aux trois précédentes ne signifie pas qu'elle soit la moins «pédagogique» des quatre. Pour deux raisons, d'inégal statut. Tout d'abord parce que le lecteur pourra constater que l'auteur retourne, à la fin de sa contribution, à des questions d'ordre plutôt pédagogique: l'utilisation des photos par les apprenants. Ensuite parce que ce serait régresser dans notre démonstration que de penser le rapport technique-pédagogie comme un rapport inversement proportionnel. La vision serait par trop simpliste. Entrant dans le *two men's land*, le pédagogue ne se débarrasse pas de sa professionnalité d'origine progressivement, au fur et à mesure qu'il endosse sa nouvelle professionnalité. L'intelligence du professionnel favorise le dialogue des compétences entre elles, dont l'issue est une autre compétence, une nouvelle compétence qui subsume les premières et dont la structure intègre les hiérarchies précédentes. Mais, pour l'heure tout du moins, tant que nous parlerons de formation, l'ordre du pédagogique déterminera l'ordre du technique. Et ce sont peut-être les «techniciens» qui en sont le plus convaincus.

A suivre...

Bien sûr, ce *CAHIER D'ÉTUDES* est loin d'épuiser ce qu'il y avait à dire des formations E.T.C. de La Redoute et V.P.C. de chez Vert Baudet. Il constitue le premier acte d'une recherche engagée depuis deux ans et non achevée. Il y aura à s'attacher aux procédés pédagogiques et aux conditions de possibilité du transfert du matériel pédagogique collecté en entreprise hors du contexte entreprise.

Procédés pédagogiques: le livret du formateur pourrait être décrit, analysé, évalué; la question des fondements épistémologiques de la pratique

pédagogique d'E.T.C. pourrait être posée; une présentation circonstanciée de l'utilitaire de formatique *Locomot*¹⁸ permettrait de développer des idées originales quant à l'utilisation de l'ordinateur; l'utilisation des photos et des images filmées en formation pourrait également faire l'objet d'investigation évaluative¹⁹.

S'agissant des **conditions de possibilité du transfert** du matériel pédagogique collecté en entreprise hors du contexte entreprise, il serait intéressant de proposer une lecture de l'article de Jean-Marie Albertini (cité dans un encadré de la contribution⁵) où il est question du partenariat pédagogique entre une entreprise, des formateurs et des chercheurs. Un entretien sur les conditions du transfert du matériel pédagogique collecté à La Redoute avec les responsables de la communication externe de cette entreprise apporterait aux acteurs de la formation un éclairage fort. Des exemples d'utilisation de ce matériel pédagogique dans d'autres dispositifs de formation continue pourraient être donnés. Enfin, l'opportunité d'utiliser ce matériel en formation initiale serait une question à poser à des enseignants, à des inspecteurs du secondaire.

¹⁸ Sur *Locomot*, voyez ci-dessous les contributions 1 (note 5) et 11 (à la fin), mais aussi les pages 233-240 de la thèse citée plus haut, note 9.

¹⁹ En complément de l'article de Gilles Leclercq cité plus haut (note 12) et de la contribution de Fabienne Gantier dans le présent ouvrage.