

L'INGENIERIE DE FORMATION : CE QUI EN RELEVE ET CE QUI LUI ECHAPPE

*Pierre HEBRARD,
docteur en sciences de l'éducation,
titulaire d'une Habilitation à Diriger des Recherches,
chercheur au Centre de Recherche sur la Formation du Cnam,
formateur indépendant*

INTRODUCTION

■ Le terme d'ingénierie de formation est aujourd'hui très largement utilisé pour désigner un ensemble d'activités généralement assurées par les responsables de formation, les concepteurs et responsables pédagogiques et par beaucoup de formateurs, du moins ceux qui ne sont pas de simples moniteurs ou répétiteurs de "cours" ou de programmes de formation conçus par d'autres. Cet usage extensif du terme me semble à interroger et la réflexion que je poursuis depuis plusieurs années dans les champs de la formation à l'ingénierie et au conseil en formation et de la formation de formateurs me conduit à en proposer une conception à la fois plus restrictive et plus rigoureusement définie. Il me semble que cette vision trop large, mal délimitée de l'ingénierie de formation est susceptible de créer de la confusion. En effet, elle aboutit à méconnaître ce qui constitue réellement le travail de l'ingénieur-concepteur de formation et surtout ce qui lui échappe : d'une part ce qui relève de choix politiques, en amont, d'autre part ce qui concerne les orientations et les pratiques pédagogiques des formateurs.

Je reviendrai tout d'abord sur le terme d'ingénierie, sur ce qu'il dénote et sur ses connotations, liées à son histoire et à celles des ingénieurs, comme groupe social et professionnel ; et je proposerai une analyse de l'extension de l'expression "ingénierie de formation" en m'appuyant sur l'analyse du contenu de travaux (ouvrages et revues) qui ont traité de l'activité qu'elle désigne ces dernières années, sans prétendre à l'exhaustivité. J'interrogerai aussi le statut épistémologique de cette notion au sein des sciences de l'éducation.

Dans une seconde partie, j'exposerai les raisons qui me paraissent justifier une plus stricte délimitation des usages et du sens de cette expression. Cela m'amènera à la distinguer :

- d'un côté, des choix politiques et stratégiques, qu'il s'agisse de politiques publiques de formation ou de politiques d'entreprises ou d'établissements, qui relèvent de décisions fondées sur des orientations idéologiques et/ou des intérêts économiques plus que sur des savoirs scientifiques ou techniques ;
- de l'autre côté, des pratiques pédagogiques qui sont guidées par des orientations propres à chaque formateur ou décidées en équipe, qui se fondent principalement,

lorsqu'elles sont lucides et explicites, sur des positions éthiques, sur des valeurs et sur une vision du monde, de son rapport aux autres et à soi-même (ou sur ensemble d'orientations, de dispositions, de croyances, de représentations, formant le *background* implicite des choix pédagogiques).

Parler d'ingénierie des politiques ou d'ingénierie pédagogique me paraît donc impropre. Cela revient en effet à dépolitiser la pensée de la formation et à occulter la dimension philosophique (axiologique et éthique) des orientations, des choix et des questions auxquelles sont confrontés les praticiens et tous ceux qui réfléchissent à ce sujet.

En conclusion, je proposerai une définition de l'objet du travail des ingénieurs-concepteurs et de celui des formateurs, que je distinguerai des processus à l'œuvre du côté des personnes en formation. Pour cela, je m'appuierai sur les notions de cadre, de dispositif et je serai amené à transposer le concept psychanalytique de translaboration (Bernat, 1996) et à définir ce que je nomme "translaboration formative" pour désigner une dimension essentielle du processus (ou du travail) de formation.

RETOUR SUR L'HISTOIRE DU MOT INGENIERIE ET DE LA NOTION D'INGENIERIE DE LA FORMATION

INGENIERIE : DU FRANCAIS (ANCIEN) A L'ANGLAIS ET RETOUR

Revenons tout d'abord sur l'histoire du mot ingénierie. Chacun sait que ce terme est la version française de l'anglais *engineering*. Ce que l'on oublie parfois, c'est que, comme *engineer* (l'ingénieur), il dérive de *engine* qui signifie moteur ou machine à moteur. L'anglais avait emprunté le terme d'*engineer* à l'ancien français où un engin est d'abord une machine de guerre, avant de désigner toutes sortes de machines et d'outils, et où un *engigneor* est un "constructeur d'engins de guerre" (Rey, 1998). Si l'étymologie d'ingénieur demeure discutée, puisque certains l'attribuent à un emprunt à l'italien, il est clair qu'à l'origine ces mots viennent du latin *ingenium* (caractère inné, dispositions naturelles, talent). Mais de l'histoire complexe de ces mots, on peut retenir notamment que le passage par l'anglais a donné à l'ingénierie une connotation technicienne, l'*engineer* étant aussi le mécanicien, celui qui entretient et fait fonctionner une machine, par exemple une locomotive (Robert et Collins, 2007). Il est vrai qu'en français, la proximité avec la sonorité et la graphie de mots comme génie, génial, ingénieux donnent à l'ingénieur et l'ingénierie une connotation positive que le statut social élevé de ceux qui exercent cette activité et portent ce titre contribue encore à renforcer, particulièrement dans notre pays où une partie d'entre eux sortent des prestigieuses Grandes écoles.

Je remarque toutefois qu'en anglais, le terme utilisé pour désigner l'activité de conception d'actions ou de dispositifs de formation est plutôt *design*. Le mot *engineering* est absent aussi bien du Référentiel national britannique publié par le Training and Development Lead Body (1992), que de différentes études européennes récentes portant sur les métiers de la formation commanditées par la Commission Européenne (Nijssen, 2007, 2010 ; Hébrard,

2010). Je ne pense pas qu'il soit utilisé non plus en Amérique du Nord où un ouvrage classique de Gagné et Briggs a pour titre *Principles of Instructional Design* ; l'ouvrage de Robert Brien, publiée en français au Canada, qui en résume l'essentiel, s'intitule Design Pédagogique (Brien, 1981). Cet ouvrage n'a pas eu, à ma connaissance, une influence repérable en France dans le champ de l'ingénierie pédagogique, contrairement aux travaux de Bloom et du courant de la pédagogie par objectifs, popularisés notamment par Mager (1969).

LA NOTION D'INGENIERIE DE LA FORMATION : RAMENEE DU SUD ?

Dans le premier numéro de la revue *Education Permanente* consacré à ce thème, en 1985, Le Boterf signalait l'opposition entre une conception "marquée par la culture psychosociologique" (et humaniste) et la conception "fondée sur une approche d'ingénieur" (technicienne) qu'il développe dans son article sur l'ingénierie du développement des ressources humaines, qu'il nomme aussi "ingénierie éducative" (Le Boterf, 1985). Il écrit que la notion d'ingénierie dans le domaine de la formation apparaît au cours des années 1960, dans le contexte de la coopération entre la métropole et ses anciennes colonies pour la mise en place de systèmes de formation professionnelle, en accompagnement de l'implantation de projets industriels. Pour avoir moi-même vécu en Algérie en 1976 et 1977 et travaillé dans le service formation d'une importante Société nationale du secteur de l'énergie, je dois dire que l'expression ingénierie de formation et ce qu'elle recouvre n'étaient présents ni dans les discours, ni dans les pratiques à cette époque. La lecture des actes d'une rencontre organisée en 1991 entre un ensemble d'acteurs ayant participé à ce type de projets dans la sidérurgie (Benguerna, 1992) conduit à la même conclusion. Ce document rassemble des témoignages et rend compte de débats sur une expérience qui s'est déroulée entre 1965 et les années 1980 et à laquelle ont participé notamment des coopérants venus du Cuges de Nancy. Ce qui ressort de cette expérience et des difficultés auxquelles elle s'est heurtée, fait apparaître notamment que les formateurs et responsables pédagogiques venus de France étaient guidés par des principes issus de divers courants psychosociologiques et de théories de l'apprentissage plus ou moins bien intégrés et que leur application s'est traduite par des pratiques dont la pertinence et l'efficacité dans le contexte culturel et socioéconomique local étaient loin d'être évidentes. La méthodologie et les outils conceptuels de ce que l'on appelle aujourd'hui ingénierie de la formation leur faisaient largement défaut. Certains d'entre eux n'hésitent pas à reconnaître d'ailleurs que c'est à la suite de ces expériences qu'ils ont pu peu à peu les élaborer. Il me semble donc que cette notion n'émerge vraiment qu'après 1975 et que les méthodes qu'elle recouvre ne vont progressivement être explicitées, sinon formalisées, et répandues largement qu'à partir des années 1980, du moins en France et dans le contexte de la coopération avec les pays du Sud. Les deux articles de la revue *Education Permanente* de décembre 2003 qui évoquent cette période, celui de Peretti et celui de Meignant sont significatifs, même si le premier me semble dresser un tableau un peu trop idyllique de la réalité de ce qui a été mis en place en Algérie dans les années 1970 (Peretti, 2003 ; Meignant, 2003).

REGARD SUR LES DEFINITIONS

Les principales définitions du terme d'ingénierie décrivent des activités de conception, d'étude et de coordination de travaux exercées par des ingénieurs et des techniciens pour la réalisation de projets ou d'ouvrages, essentiellement dans les domaines de l'industrie ou du bâtiment et des travaux publics, avec un souci d'optimisation de l'investissement. Jusqu'au milieu des années 1980, il est assez rare de voir mentionner la formation comme domaine d'application de l'ingénierie, et c'est le numéro de la revue *Education Permanente* de décembre 1985, déjà cité, qui contribuera à diffuser l'expression ingénierie de la formation. Il est d'ailleurs significatif que l'article de Colardyn (1985) qui rend compte de deux expériences concernant l'évaluation de dispositifs de formation en France et aux Etats-Unis s'intitule "Vers une ingénierie des formations" et qu'il ait un caractère programmatique.

A l'examen des principales définitions de l'ingénierie de la formation, il apparaît qu'elles se caractérisent par une insistance sur la dimension méthodologique, les instruments, les outils, qu'elles se réfèrent à la notion de système et au paradigme systémique, qu'elles affirment s'appuyer sur la combinaison de connaissances issues de différentes sciences et techniques (rarement nommées), voire sur une "science de la formation". De plus elles distinguent d'une part des étapes : de l'amont, l'étude du contexte, des besoins et demandes, à l'aval, l'évaluation, en passant par la conception et la conduite de l'action et, d'autre part, des niveaux de responsabilité et de décision : celui des politiques de formation, celui de l'organisation des dispositifs, plans ou actions de formation et enfin celui de la pédagogie. Chacun de ces niveaux de responsabilité correspond à une catégorie d'acteurs : les décideurs politiques nationaux ou régionaux, pour le niveau des politiques publiques, les membres de la direction des entreprises pour les politiques de formation, les responsables de formation et la hiérarchie intermédiaire pour le niveau organisationnel, les formateurs et "les individus" pour le dernier niveau : celui de la mise en œuvre de l'activité pédagogique dans les situations de formation (Masingue, 1999). Une analogie est souvent faite avec le travail des architectes et des bâtisseurs ou avec celui des ingénieurs (par exemple géologues) devant concevoir un ouvrage d'art, un barrage, ou exploiter un filon minier. La distinction souvent faite entre maître d'ouvrage, maître d'œuvre et prestataire ou fournisseur (Minvielle, 2003) relève aussi de cette analogie. Enfin, lorsqu'on entre un peu plus dans les méthodes décrites, on remarque une insistance sur la définition des objectifs et le choix des moyens visant à la fois l'optimisation et la rationalisation, donc sur un souci de maîtrise et d'efficacité très affirmé.

DES FONDEMENTS THEORIQUES FRAGILES

Il me semble qu'une première remarque peut être faite concernant les connaissances théoriques, scientifiques et techniques supposées servir de fondement à une ingénierie de la formation. Alors que les sciences de l'ingénieur ont pour principe de s'appuyer principalement sur des applications des sciences "dures" comme la physique, la chimie, etc., une ingénierie de la formation peut-elle se fonder de la même façon sur les sciences

humaines et sociales et leurs applications pratiques ? Un ouvrage comme le *Traité des sciences et techniques de la formation* (Carré & Caspar, 1999) le laisserait supposer. Il prétend même constituer un outil de travail pour les praticiens et avoir recherché "un équilibre entre théorie et pratique" (*op. cit.* p. 11). A la lecture des nombreux chapitres qui constituent ce traité, on est forcé de constater que l'ouvrage penche nettement du côté des théories et que son aspect pratique est peu évident, même dans les chapitres dans lesquels le terme ingénierie est présent. En ce qui concerne la solidité et la cohérence des connaissances sur lesquelles l'ingénierie de la formation affirme s'appuyer, Carré et Caspar, dans l'introduction de leur traité évoquent lucidement les "savoirs en miettes, produits par des expertises éparses des aînés, issus de bases épistémologiques diffuses, hétéroclites, parfois baroques" (*op. cit.* p. 1).

Je me suis permis ailleurs (Hébrard, 2005) de porter un regard critique sur les catégories utilisées par un auteur pourtant considéré par beaucoup de praticiens comme un auteur de référence, ayant publié des *best-sellers* dans ce domaine, Le Boterf. Il propose, dans son livre sur la compétence (Le Boterf, 1994), une typologie des savoirs dans la quelle on trouve par exemple trois catégories distinctes, parmi d'autres : "les savoirs procéduraux, les savoir-faire procéduraux et les savoir-faire cognitifs" (*op. cit.* p.115), mais on apprend que ces derniers consistent notamment à... appliquer une procédure. Deux autres catégories : les savoir-faire expérimentiels et les savoir-faire sociaux se recoupent très largement, puisque ces derniers sont acquis principalement par l'expérience (Le Boterf, 1994).

Pocztar (1982) avait déjà remarqué, dans son ouvrage sur les objectifs pédagogiques, que les auteurs ayant traité ce thème, lorsqu'ils tentent de formuler les bases de connaissances sur lesquelles leurs méthodes se fondent, font souvent appel à des modèles et des concepts hétéroclites, incompatibles entre eux. L'exemple le plus éloquent étant l'association de la pédagogie par objectifs, directement issue d'une théorie de l'apprentissage behavioriste, et d'une référence, parfois assez floue, au constructivisme piagétien ou au cognitivisme.

On peut considérer que les avancées d'un courant comme la didactique professionnelle (Pastré *et al.*, 2006) devraient permettre de progresser dans l'élaboration d'une méthodologie de conception des actions de formation plus cohérente et plus solidement étayée. Cela supposera que l'on renonce aux approches encore très marquées par le pragmatisme et le behaviorisme, en particulier dans la fabrication des référentiels et dans la conception de ce que l'on range sous l'intitulé de compétences (Hébrard, 2007), voire que l'on accepte de remettre en cause la notion même de référentiel de compétences, comme le suggère Sorel (2008).

Plus généralement, on peut s'interroger sur la possibilité de concevoir une méthodologie (du moins un ensemble de méthodes), sinon une technologie, fondée sur des concepts, sur une base épistémologique solide, dans un domaine qui se situe à l'intersection des sciences de l'éducation ou de la formation et des sciences du travail. Si cela semble illusoire, du moins à court terme, peut-on se satisfaire de l'idée qu'il ne pourrait s'agir que de savoirs d'action, de concepts empiriques, relevant du registre pragmatique, plus ou moins formalisés, que l'on renoncerait à relier à des modèles théoriques relevant du registre épistémique, pour utiliser la terminologie de Pastré (2006) ? Mais méritent-ils alors le nom d'ingénierie ? S'il est peu réaliste, ni même souhaitable, de prétendre prohiber l'usage de

l'expression ingénierie de la formation, qui a son utilité pour désigner un ensemble de pratiques, ne peut-on au moins tenter d'en préciser quelque peu le sens ?

POUR UNE DEFINITION PLUS RESTREINTE DE L'INGENIERIE DE LA FORMATION

LA POLITIQUE ET LA PEDAGOGIE RELEVANT-ELLES D'UNE INGENIERIE ?

Une autre série de questions concernent alors l'extension de ce que recouvre le terme d'ingénierie de la formation, et plus particulièrement la pertinence de notions comme l'ingénierie des politiques et l'ingénierie pédagogique. Ma position consiste à penser qu'il serait préférable de limiter l'usage de l'expression "ingénierie de la formation" à ce qui concerne le niveau organisationnel, celui de la conception, de la conduite (du pilotage) et de l'évaluation de plans, de dispositifs et d'actions de formation.

En effet qu'est-ce qu'une décision d'ordre politique ? Relève-t-elle de l'expertise d'un ingénieur, est-elle fondée sur des choix d'ordre technique ? Ou bien consiste-t-elle à définir des orientations sur la base de finalités, guidées par des valeurs, et/ou sur la base d'intérêts, notamment économiques : l'optimisation de l'investissement, la rentabilité, la profitabilité. Qu'il s'agisse de politiques publiques ou de politiques d'entreprises, les choix politiques (en principe démocratiques pour les premières) ne sont-ils pas confrontés à des enjeux de pouvoir, au dissensus, sauf à prendre pour acquis un régime de domination (ou mode de gouvernance) gestionnaire dans lequel "les institutions se délestent, au profit essentiellement de la science et de la technique qui occupent la place, dévolue aux fondements, du pouvoir de dire ce qui est" (Boltanski, 2009). Considérer qu'il n'y a qu'une seule politique possible ou confier aux experts le choix des orientations politiques, c'est précisément le déni de la politique, si l'on n'oublie pas que son principe est la "mésentente" (Rancière, 2009).

Pour ce qui est de l'ingénierie pédagogique, on peut se demander là aussi si le choix des stratégies, méthodes, moyens pédagogiques peut être assimilé à une décision d'ordre technique. Cela signifierait qu'il n'y a dans un contexte donné, face à un public dont les caractéristiques ont été définies, qu'une seule stratégie, une seule méthode, ou que l'on pourrait dire quelle est la meilleure, la plus efficace. Cette conception me semble ignorer que la praxis pédagogique est fondée sur des projets et positions éthiques toujours singuliers et discutables, qui se traduisent par différentes façons d'occuper la place de formateur (Bréant, 2004). Elle néglige de prendre en considération l'aspect intersubjectif de toute situation de formation. A moins de considérer que le travail de formateur peut être assimilé à n'importe quel travail productif, ou d'avoir une conception mécaniste (behavioriste) conduisant à appliquer une technologie de définition des objectifs pédagogiques et de croire qu'une "science de l'éducation" peut guider l'enseignant ou le formateur qui n'a plus qu'à l'appliquer pour construire le meilleur curriculum et choisir les moyens les plus efficaces (De Landsheere, 1992). Ma position n'est pas très éloignée de celle de Le Goff qui critique une certaine confusion autour de la notion d'ingénierie de la formation (Le Goff, 2003). Cependant, je ne considère pas qu'il suffirait de dire que

l'ingénierie et la pédagogie ne relèvent pas de la technique mais qu'elles "s'apparentent à un art". Je pense qu'elles relèvent plutôt d'une praxis, dans le sens que Castoriadis (1975) et Imbert (1985) ont donné à ce terme : un agir éclairé par une pensée, une réflexion armée théoriquement.

Ce qui me gêne donc dans l'usage d'expressions comme ingénierie des politiques ou ingénierie pédagogique, c'est qu'elles me semblent conduire à la dénégation de ce qui constitue les principes mêmes de la politique (le débat démocratique et l'aspect conflictuel sous jacent aux choix politiques) et de la pédagogie (qui ne peut être réduite à une technologie désincarnée dans laquelle il ne reste aucune place pour les questionnements éthiques et axiologiques). Dans ce dernier domaine, je pense avoir montré que cette conception du travail des formateurs est réductrice et dangereuse (Hébrard, 2004). Elle conduit à l'illusion d'une maîtrise par le formateur des processus en jeu dans la formation, en faisant des personnes en formation (les "formés") l'objet du travail de transformation (de leurs représentations, attitudes ou habitus) dont le sujet serait le formateur (Lesne et Minvielle, 1990). Ce qui revient à ignorer la dimension dialogique de la relation formative et le fait que l'acte de formation (d'apprentissage) a pour sujet l'apprenant. Elle privilégie l'intention de former (du formateur) au détriment des intentions, des projets des personnes en formation. Les expressions comme ingénierie des compétences ou des parcours de professionnalisation (Le Boterf, 1999) me semblent soulever les mêmes objections.

LE TRAVAIL DE FORMATEUR ET LE PROCESSUS DE FORMATION

L'objet du travail des formateurs, c'est la conception d'un dispositif, d'un cadre, dont les dimensions essentielles, au-delà de leurs aspects matériels et organisationnels, sont d'ordre relationnel et institutionnel. Instituer et réguler des relations, certes asymétriques, mais pas forcément inégales, si l'on choisit d'être un formateur "émancipateur" (Rancière, 1987, 2009). Choisir ses mots, sa manière de parler, entre le discours de pouvoir (Barthes, 1978) et la parole d'autorisation (Hébrard, 2006), et sa manière d'agir, d'occuper la place de formateur, d'interagir avec les personnes en formation. Sans oublier que le processus de formation proprement dit échappe pour une large part au formateur. Ce dernier ne peut qu'instaurer un mode relation (aux personnes en formation et au savoir), instituer un dispositif, proposer et animer des activités qui vont le faciliter, puis évaluer (co-évaluer) leurs effets.

Lorsque ce processus de formation dépasse le simple apprentissage de gestes ou de notions, et consiste à remettre en cause plus profondément les idées reçues, les allant de soi, les préjugés, un cadre de référence réducteur, une vision du monde étroite à travers le dialogue, la discussion, la confrontation de son point de vue à celui des autres, mais aussi aux réalités, aux faits, à la complexité du monde ou à la singularité de l'activité, lorsqu'il relève de ce que Mezirow appelle *Transformative Learning*, il manque un terme ou une expression française pour le désigner. La traduction mot à mot qui est adoptée par D. et G. Bonvalot (Mezirow, 2001) "apprentissage transformateur", ne me semble pas très heureuse. Dans notre langue un transformateur est un appareil électrique et l'apprentissage évoque à la fois l'*apprenticeship* (le dispositif institutionnel de l'apprentissage, modalité de formation professionnelle initiale longtemps réservée aux métiers peu qualifiés de l'artisanat

et du commerce), et l'activité consistant à apprendre, en anglais *learning*. Les connotations de ces deux termes me semblent conduire à rejeter une traduction mot à mot.

Certains traduisent *transformative learning* par "apprentissage transformationnel", s'inspirant sans doute du type de traduction retenue pour la *Theorie des kommunikativen Handelns* d'Habermas, traduite en anglais *theory of communicative action* et en français *théorie de l'agir communicationnel*. Mais le néologisme "transformationnel" ne me paraît pas plus heureux que *transformateur*.

Pour dépasser cette difficulté de traduction, je propose un autre néologisme, qui consiste à emprunter le terme *translaboration* au courant psychanalytique kleinien. D'après le dictionnaire Larousse, *translaboration* est un synonyme de perlaboration, terme utilisé en psychanalyse pour traduire le mot allemand *Durcharbeitung* (en anglais *working through*), terme qui désigne le travail psychique qui conduit au dépassement des résistances à l'analyse. Les kleinien ont introduit quelques différences dans cette notion que Smirnoff avait traduit par *translaboration*, dont voici la définition qu'en donne Bernat : "translaboration spécifie une élaboration psychique hors cure, dans le cours de l'évolution d'un sujet, puisqu'il existe des processus permettant de résoudre et de dépasser spontanément certaines positions affectives de l'enfance par un remaniement de ces affects et relations objectales, réduisant ainsi le clivage intrapsychique en fonction d'éléments internes comme externes et favorisant l'intégration du moi. Ceci est donc lié au potentiel évolutif d'un sujet" (1996). Dans les travaux psychanalytiques, il s'agit d'une translaboration que l'on pourrait qualifier de psychoaffective. Je propose d'utiliser l'expression "translaboration formative" pour traduire *transformative learning*.

Si l'on se penche sur l'étymologie, on constate qu'en latin, il existe deux verbes qui se ressemblent : *labor* (participe passé *lapsus*) qui signifie glisser, trébucher, tomber, (qui donne *translabor* : franchir d'un glissement d'aile) et *laboro* (participe passé *laboratum*) : travailler, prendre de la peine. *Labor* est aussi un nom commun signifiant : la peine qu'on se donne, le travail, la fatigue qu'il occasionne, avec un synonyme, plus rare : *laboratio*, sur la base duquel le français a construit élaboration et... translaboration.

Translaboration formative est donc une traduction possible de *transformative learning*, avec les ambiguïtés et les connotations que l'étymologie latine nous fournit : un travail, qui ne va pas sans une certaine peine, mais qui peut aussi se faire en douceur, en souplesse, en beauté, comme l'oiseau qui franchit l'obstacle d'un glissement d'aile, en prenant un peu d'altitude. Sans oublier ce qui nous vient de la psychanalyse pour nous rappeler que le cognitif (*learning*) ne va pas sans affectif, qu'il s'agit d'un travail (psychique) et du dépassement de résistances, mais il concerne d'autres contenus et a lieu dans un autre type de dispositif que celui de la cure. Dans le champ de la formation, et pour terminer ce petit détour dans les langues étrangères, le concept de translaboration pourrait aussi permettre de rendre en français toute la richesse du mot allemand *Bildung* et de résister aux définitions trop réductrices du terme de formation, qui consistent à penser qu'il n'est que l'équivalent de l'anglais *training*. Ce dernier terme, qui signifie d'abord entraînement, correspond bien à la conception pragmatiste, dominante dans le monde anglophone, du travail de formateur (*trainer*).

Certains trouveront sans doute superflues ces réflexions d'ordre philologiques et herméneutiques, qui s'attardent sur le sens des mots, leur histoire, leurs définitions, leurs connotations, sur ce que parler d'ingénierie veut dire, sur les dimensions idéologiques et rhétoriques des discours en terme d'ingénierie et leurs effets sociaux. Je pense, pour ma part, qu'elles ne sont pas inutiles pour faire avancer la pensée sur les pratiques de formation, en clarifier les concepts, afin de rendre plus solides les bases sur lesquelles repose la formation des ingénieurs-concepteurs de formation et des formateurs. Elles m'auront, du moins, permis de présenter et de soumettre à la discussion une conception de l'ingénierie de formation, certes plus restrictive, puisque réduite pour l'essentiel au niveau organisationnel, mais définie, je pense, de manière rigoureuse. Elles auront aussi fourni l'occasion d'explicitier et de remettre au premier plan les dimensions politiques et éthiques inhérentes aux responsabilités des décideurs et des formateurs, que l'usage des notions d'ingénierie des politiques ou d'ingénierie pédagogiques risquent peut-être d'occulter. Les références théoriques sur lesquelles elles s'appuient : la philosophie politique (Castoriadis, 1975 ; Rancière, 2009), la sociologie critique (Boltanski, 2009) et les approches psychanalytiques de la formation (Imbert, 1985 ; Bréant, 2004), me semblent permettre de dépasser les conceptions réductrices, parce que technicistes, auxquelles se limite trop souvent la formation des responsables de formation et des formateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Ardouin, T. (2003). La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie de la formation. *Education Permanente*, 157, 13-26.
- Barthes, R. (1978). *Leçon*. Paris, France : Seuil.
- Benguerna, M. (1992). *Une mémoire technologique pour demain*. Alger, Algérie : El Hikma.
- Bernat, J. (1996). *Le processus psychique et la théorie freudienne*. Paris, France : L'Harmattan.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris, France : Gallimard.
- Bréant, F. (2004). Questionnement éthique et compétence professionnelle. In Hébrard P. (dir.) *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*. Paris, France : L'Harmattan.
- Brien, R. (1981). *Design pédagogique. Introduction à l'approche de Gagné et de Briggs*. Ottawa, Canada : Les Editions Saint-Yves.
- Carré, P. & Caspar, P. (dir.) (1999). *Traité des Sciences et Techniques de la formation*. Paris, France : Dunod.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris, France : Seuil.
- Colardyn, D. (1985). Vers une ingénierie des formations. *Education Permanente*, 81, 25-36
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation. Science et pratique*. Paris, France : Puf.
- Durand, M. (dir.) (2007). *Le Robert et Collins Compact Plus*. Paris, France : Le Robert.

- Graham, A. (dir.) (1992). *National Standards for Training and Development*. Londres, Angleterre : Training and Development Lead Body.
- Hébrard, P. (2004). Le sujet et l'objet dans le travail des formateurs et le processus de formation. In Hébrard P. (dir.) *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*. Paris, France : L'Harmattan.
- Hébrard, P. (2005). Définir et évaluer les compétences : quelques difficultés théoriques et pratiques dans le champ de la formation professionnelle. In Pithon G. & Gangloff B. (dir.) *Évaluer pour former, orienter et apprécier le personnel* (p. 113-133). Paris, France : L'Harmattan.
- Hébrard, P. (2007). Quels modèles de la compétence ? Actes du colloque *Compétences et socialisation* (CD), organisé par le Cerfee. Montpellier : Université Paul Valéry.
[en ligne] <http://www.translaboration.fr/wakka.php?wiki=DeuxMod>
- Hébrard, P. (2010). Une gageure : dresser un tableau des métiers de la formation à l'échelle européenne. In Frétygné C. & De Lescure E. (dir.) *Les métiers de la formation : approches sociologiques*. Rennes, France : Pur.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux, France : Matrice.
- Jobert, G. (1985). Editorial. *Education Permanente*, 81, 3-5
- Le Boterf, G. (1985). L'ingénierie du développement des ressources humaines ; de quoi s'agit-il ? *Education Permanente*, 81, 7-23
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, France : Dunod.
- Le Boterf, G. (1999). De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences. In Carré P. & Caspar P. (dir.) *Traité des Sciences et Techniques de la formation*. Paris, France : Dunod.
- Le Goff, J.P. (2003). Ingénierie : peut-on en finir avec la confusion ? *Education Permanente*, 157, 89-94.
- Lesne, M. & Minvielle Y. (1990). *Socialisation et formation*. Paris, France : Paidéia.
- Mager, R.F. (1969). *Vers une définition des objectifs de l'enseignement*. Paris, France : Gauthier-Villars.
- Masingue, B. (1999). Pilotage des politiques de formation. In Carré P. & Caspar P. (dir.) *Traité des Sciences et Techniques de la formation*. Paris, France : Dunod.
- Meignant, A. (2003). L'ingénierie de formation : du far west au néo-académisme. *Education Permanente*, 157, 37-44.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Minvielle, Y. (2003). Repères pour une ingénierie des formations. *Education Permanente*, 157, 95-110.
- Nijssen, A. (dir.) (2007). *Trainers in Vocational Education and Training*. Leiden, Pays-Bas : RVB and Plato University of Leiden.

- Nijssen, A. (dir.) (2010). Key compétences for adult learning professionals. RVB and Plato University of Leiden. [en Ligne] : http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation139_fr.htm.
- Pastré, P. ; Mayen, P. ; Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Peretti, J.M. (2003). L'ingénierie de formation dans les années 1970. Le cas de l'Algérie. *Education Permanente*, 157, 31-44.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, France : Fayard.
- Rancière, J. (2009). La politique n'est-elle que de la police ? In Rancière J. *Et tant pis pour les gens fatigués*. Entretiens. Paris, France : Amsterdam.
- Rey, A. (dir.) (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, France : Le Robert.
- Sorel, M. (2008). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet. *Savoirs*, 17.