



Société Internationale d'Ergologie

**ACTES DU 3ème CONGRES
DE LA SOCIETE INTERNATIONALE D'ERGOLOGIE**



ORGANISATION

Grupo de Pesquisa e Intervenção Garimpo da Atividade de Trabalho

Lecy Rodrigues MOREIRA (Coordination technique)

Admardo B. GOMES JÚNIOR

Deise de Souza DIAS

Eloisa Helena SANTOS

Jurandir Soares da SILVA

Luiz Guilherme de Lima e SOUZA

Mariana VERÍSSIMO

Rosimare Alves Ribeiro PETITJEAN

**Aix en Provence - France
29-30-31 août 2016**

3^{ème} Congrès de la Société internationale d'ergologie
Aix en Provence - France
29-30-31 août 2016

Produire des connaissances sur l'activité humaine

Comité scientifique

Castejon Christine (France), consultante, docteure en philosophie

Crocco Mariagrazia (France, Italie), docteure en philosophie, ATER à l'École Supérieure du
Professorat et de l'Éducation, EA 4671 ADEF, Aix-Marseille Université

Cunha Liliana (Portugal), psychologue du travail, Maître de conférences à l'Université de
Porto

Dassa Marie-Hélène (France), cadre infirmier

De Gasparo Sandro (France), ergonome

Di Ruzza Renato (France), économiste, Professeur des Universités, UMR 7304 CEPERC,
Aix-Marseille Université

Dromard Ingrid (France), doctorante en philosophie, UMR 7304 CEPERC, Aix-Marseille
Université

Duc Marcelle (France), sociologue, Maître de conférences, UMR 5044 CERTOP, Université
de Toulouse

Durrive Louis (France), philosophe, Professeur associé, EA 2310 LISEC, Université de
Strasbourg

Goulart Edna (Brésil), Docteure en Éducation - Professeure à Universidade Federal do Piauí,
Teresina, Piauí

Lacomblez Marianne (Portugal), psychologue du travail, Professeure à l'Université de Porto

Lévy Bernard (Suisse), Professeur à la Haute École en Travail Social de Sierre

Manvoutouka Tine (France), docteure en philosophie, ATER, UMR 7304 CEPERC, Aix-
Marseille Université

Rollin Jacques (France), responsable de formation, France Telecom

Ryvalski Patrick (Suisse), Maître d'enseignement et Responsable de domaine Formation continue et certifiante, Institut Fédéral des Hautes Études en Formation Professionnelle, Lausanne

Santos Eloisa (Brésil), Professeure à l'UNA, Belo Horizonte

Saraceno Marco (Italie, France), docteur en sociologie, ATER, EA 3831 GHRI, Université de Rouen

Scherer Magda (Brésil), Professeure au Département de Santé Collective à l'Université de Brasília

Schwartz Yves (France), Professeur émérite UMR 7304 CEPERC, Aix-Marseille Université

Taleb Abdessalam (Algérie), Médecin du travail, Professeur à l'Université de Tlemcen

Comité d'organisation

Bachelier Elsa, doctorante en philosophie, UMR 7304 CEPERC, Aix-Marseille Université

Crocco Mariagrazia, docteure en philosophie, ATER à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, EA 4671 ADEF, Aix-Marseille Université

Di Ruzza Renato, économiste, Professeur des Universités, UMR 7304 CEPERC, Aix-Marseille Université

Dromard Ingrid, doctorante en philosophie, UMR 7304 CEPERC, Aix-Marseille Université

Jean Rémy, sociologue, Professeur PAST, UMR 7304 CEPERC, Aix-Marseille Université

Noël-Lemaitre Christine, Maître de conférences HDR, UMR 7304 CEPERC, Aix-Marseille Université

Prévôt-Carpentier Muriel, docteur en philosophie, EA 3932 Sophiapol, Université de Paris Ouest Nanterre-La Défense, DIM Gestes, Ile de France.

Organization des actes

- Lecy Rodrigues Moreira, docteur en psychologia, membre du conseil d'administration de l'Association brésilienne de l'enseignement de la psychologie (ABEP), professeur du Centro Universitário UNA, propriétaire du ProErgo Développement Professionnel.
- Admardo B.Gomes Júnior, Doutor em Educação pela UFMG e em Filosofia pela Aix-Marseille Université, Pós-doutorado na FaE/UFMG na linha de pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana. Professor do CEFET-MG.
- Castejon Christine (France), consultante, docteure en philosophie.

Programme

Accueil des participants: lundi 29 août, 8h-9h

Présentation du 3^{ème} Congrès (Yves Schwartz et Renato Di Ruzza)

Ouverture du Congrès par Yvon Berland, Président de l'AMU (Aix-Marseille Université)

Séance plénière 1: lundi 29 août, 9h-12h30

Atelier 1: Epistémologie et ergologie, mardi 30 août, 9h-13h et 14h30-18h

Rapporteur : Roland Le Bris

Atelier 2: Intervenir dans les situations de travail, mardi 30 août, 9h-13h

Rapporteur : Bernard Lévy

Atelier 3: Les formes de dialogue des savoirs, mardi 30 août, 14h30-18h

Rapporteur : Abdesselam Taleb

Atelier 4: Le travail dans le domaine de la santé, mardi 30 août, 9h-13h et 14h30-18h

Rapporteur : Rémy Jean

Atelier 5: Travail et langage, lundi 29 août, 14h-18h30

Rapporteur : Isis Ramanzini

Atelier 6: Analyser les conditions de travail, lundi 29 août, 14h-18h30

Rapporteur : Rafael Gomes

Atelier 7: Organiser et gérer le travail autrement, lundi 29 août, 14h-18h30

Rapporteur : Mireille Gras

Atelier 8: Former et travailler autrement, lundi 29 août, 14h-18h30

Rapporteur : Frédéric Saujat

Séance plénière 2, mercredi 31 août, 9h-13h

Compte rendu des ateliers par les rapporteurs

Discussion générale

Conclusions (Renato Di Ruzza et Yves Schwartz)

TABLE DE MATIÈRES

Produire des connaissances sur l'activité humaine

THÈME GENERAL	9
PRODUIRE DES CONNAISSANCES SUR L'ACTIVITÉ HUMAINE.....	9
SEANCE PLENIERE	13
UNE ANALYSE DES LIENS ENTRE L'ACTIVITE INDUSTRIEUSE ET L'ÉDUCATION	14
Alvaro CASAS.....	14
LA DEMARCHE ERGOLOGIQUE, UNE POSTURE EPISTEMOLOGIQUE OU ETHIQUE? RECONFIGURATION D'UN PROBLEME.....	23
Christine NOEL-LEMAITRE	23
PRODUIRE SUR, PRODUIRE AVEC, CO-PRODUIRE.....	25
Muriel PREVOT-CARPENTIER	25
A TRAMA DA PENOSIDADE NO TRABALHO: NOS TRILHOS DE UM DEBATE CONCEITUAL.....	30
Ângela PETRUS	30
Daisy CUNHA	30
Marianne LACOMBLEZ.....	30
Liliana CUNHA	30
CORPS-SOI ET LANGAGE	35
Christine CASTEJON	35
ERGOLOGIA E DESASTRES SOCIOAMBIENTAIS: APROXIMAÇÕES PARA UM DEBATE	39
Simone OLIVEIRA.....	39
Sergio PORTELLA.....	39
ATELIER 1 - Epistémologie et ergologie.....	45
EPISTÉMOLOGIE ET ERGOLOGIE.....	46
Yves SCHWARTZ	46
LES CONCEPTS DU PRAGMATISME PEUVENT-ILS FECONDER CEUX DE L'ERGOLOGIE?.....	56
Claudia DELLA CROCE.....	56
IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, AXIOLÓGICAS E PRAXIOLÓGICAS DA ANÁLISE DO TRABALHO SOB A ÓTICA DO CONCEITO ERGOLÓGICO DE ATIVIDADE	60
Eloisa Helena SANTOS.....	60
RENONCER A LA SCIENCE DU VIVANT POUR METTRE LA SCIENCE AU SERVICE DU VIVANT ...	66
Laurent MENEGOZ.....	66
LES IMPLICATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES, PRAXÉOLOGIQUES ET AXIOLOGIQUES SUR L'USAGE DE L'AUTOCONFRONTATION DU POINT DE VUE DE L'ACTIVITÉ	72
Admardo B. Gomes Júnior.....	72
Lecy Rodrigues Moreira	72
IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, PRAXIOLÓGICAS E AXIOLÓGICAS SOBRE O USO DA AUTOCONFRONTAÇÃO NA ANÁLISE DO TRABALHO DO PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE	78
Admardo B. Gomes Júnior.....	78
Lecy Rodrigues Moreira	78
COMMENT CARACTERISER LES SAVOIRS EN ADHERENCE?	84
Renato DI RUZZA.....	84
INTERDISCIPLINARITE ET « DIALOGUE SCIENCE/SOCIETE »: PEUT-IL VRAIMENT Y AVOIR L'UN SANS L'AUTRE ?	89
Barthélémy DURRIVE	89
LIBRES RÉFLEXIONS SUR MAX WEBER ET LA PENSÉE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE L'ERGOLOGIE: ONTOLOGIE, ÉPISTÉMOLOGIE ET CONDUITES DE VIE.....	94
Marco SARACENO.....	94
ATIVIDADE DE TRABALHO: POSSIBILIDADES E LIMITES DE ARTICULAÇÃO ENTRE “USO DE SI” E “RELAÇÃO COM O SABER”	111
Ana Rita CASTRO TRAJANO	111
LES DEBATS DE NORMES SONT-ILS SOLUBLES DANS L'EXTREMISME?	116
Xavier ROTH.....	116
ATELIER 2 - Intervenir dans les situations de travail	125

SUR LES CONDITIONS CONCRETES DE MISE EN ŒUVRE D'INTERVENTIONS S'ADRESSANT A DES «ETRES D'ACTIVITE»: QUELQUES PROPOSITIONS	126
Anouk JORDAN	126
REDUIRE LES TMS PAR UNE APPROCHE INNOVANTE DES GESTES PROFESSIONNELS 15 ANS DE COLLABORATION D'UM PRATICIEN-CHERCHEUR AVEC L'EQUIPEMENTIER AUTOMOBILE FAURECIA.....	131
CAULIER Eric.....	131
LA CARAVANE DE L'AP UNE REPONSE SOIGNANTE A LA VIOLENCE A L'HOPITAL	137
Marie-Hélène DASSA	137
L'ACCOMPAGNEMENT DE MÉMOIRE RECHERCHE-ACTION COMME INTERVENTION ERGOLOGIQUE	154
Isabelle FRISTALON	154
Caroline GUT.....	154
DES CONDITIONS DE REUSSITE D'UM DD3P POUR REFORMER L'ORGANISATION DU TRAVAIL. UNE EXPERIMENTATION A PARTIR DU PROJET EMPOWER ENGIE	166
Yves RENIE.....	166
ATELIER 3 - Les formes du dialogue des savoirs.....	172
DIALOGUER SUR LES ACTIVITES DE TRAVAIL POUR COMPRENDRE ET TRANSFORMER LES SITUATIONS	173
Dominique EFROS	173
LES FORMES DE DIALOGUE DES SAVOIRS: ENTRE INTERROGATIONS ET EXPERIENCES	181
Mariagrazia CROCCO	181
FORMATION DES ADULTES ET MISE EN MOTS DE SON EXPÉRIENCE AU TRAVAIL	186
Patrick RYWALSKI	186
LE CAFE TOULOUSAIN DES « RENCONTRES DU TRAVAIL » OU COMMENT RENFORCER AS CAPACITE A PRODUIRE DES CONNAISSANCES SUR L'ACTIVITE HUMAINE	187
Jérôme COUTELLIER.....	187
Marcelle DUC.....	187
Jacques ROLLIN.....	187
L'EFFICACITE COLLECTIVE DES REPRESENTANTS DU PERSONNEL D'UM COMITE D'HYGIENE, DE SECURITE ET DES CONDITIONS DE TRAVAIL.....	192
Rosimare Alves R. PETITJEAN.....	192
Daisy CUNHA	192
ATELIER 4 - Le travail dans le domaine de la santé.....	197
L'EXPÉRIENCE DE L'ACTIVITÉ ENTRE SUPERVISEURS DANS UN PROGRAMME DE FORMATION MULTIPROFESSIONNELLE EN SANTÉ AU BRÉSIL	198
Ananyr Porto FAJARDO	198
Ricardo Burg CECCIM.....	198
CONFLITS ET VALEURS ET DEBATS DE NORMES DES PROFESSIONNELS DE SANTE: UNE ANALYSE DES SAVOIRS ET DES USAGES DE SOI DANS UN SERVICE DE L'AP-HM	202
Clara DELIGNY	202
LES APPORTS ORIGINAUX DES GRT AU CHU DE MARSEILLE	208
Marie-Hélène GALINDO DASSA	208
Louis DURRIVE.....	208
ANÁLISES ERGOLÓGICAS DO AGIR PROFISSIONAL DE EQUIPES NA ATENÇÃO PRIMÁRIA EM SAÚDE 213	
Cristine Maria WARMLING	213
Evelise Tarouco da ROCHA.....	213
Janice Castilhos GOMES	213
Judite Hennemann BERTONCINI.....	213
O TRABALHO DAS ENFERMEIRAS NA SAÚDE DA FAMÍLIA: RENORMATIZAÇÕES ENTRE O PRESCRITO E O REAL	218
Judite Hennemann BERTONCINI.....	218
Cristine Maria WARMLING	218
Denise Elvira PIRES DE PIRES.....	218
O TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DO SERVIÇO DE EMERGÊNCIA DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - BRASIL.....	222
Rayane Maria Campos LACOURT	222

Magda Duarte dos Anjos SCHERER.....	222
SISTEMAS DE SAÚDE E HOSPITAIS DE ENSINO DA ARGÉLIA, BRASIL E FRANÇA: PERSPECTIVA COMPARADA	228
Francine Lima GELBKCE.....	228
Magda Duarte dos Anjos SCHERER.....	228
Eleonor Minho CONILL.....	228
Abdesselam TALEB	228
Maria da Glória LIMA	228
Muna Muhammad ODEH.....	228
ATELIER 5 - Travail et langage	235
SUR L'INITIATIVE ETONNANTS TRAVAILLEURS: ACTIVITE, LANGAGE ET ORALITE.....	236
Christine CASTEJON	236
DRAMATIQUE D'USAGE DE SOI ET OBJECTIVATION D'ACTIVITÉ: PRATIQUES DISCURSIVES DE COMMUNICATION DANS LES PORTAILS D'ENTREPRISE SOUS LA PERSPECTIVE ERGOLOGIQUE	241
Gislene Feiten HAUBRICH (FEEVALE)	241
Ernani Cesar de FREITAS (FEEVALE).....	241
UNE ERGOLOGIE DE L'ACTIVITE LANGAGIERE EST-ELLE POSSIBLE?.....	246
Annemarie DINVAUT.....	246
L'IMAGE EN PIERRE D'ANGLE	249
Gilbert CONIL	249
«PISTES » POUR UN DIALOGUE ENTRE L'APPROCHE DISCURSIVE ET L'APPROCHE ERGOLOGIQUE.....	253
Cecília SOUZA-E-SILVA	253
ATELIER 6 - Analyser les conditions de travail	257
QUALIDADE DA VIDA E TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE HUMANA NA JUSTIÇA DO TRABALHO	258
Admardo B. GOMES Júnior	258
Fernanda TARABAL LOPES	258
NANOTECNOLOGIAS E TRABALHO ESCRAVO NA INDUSTRIA DE	263
CONFECÇÃO EM SÃO PAULO, BRASIL: LUTA CONTRA UMA DUPLA INVISIBILIDADE	263
Ana Yara PAULINO.....	263
NOVAS TECNOLOGIAS NA JUSTIÇA DO TRABALHO: IMPLICAÇÕES DO PROCESSO JUDICIAL ELETRÔNICO NA SAÚDE E COTIDIANO DE TRABALHO DOS SERVIDORES.....	267
Fernanda Freire FONSECA	267
TRABALHO COLETIVO EM FOCO: UMA BREVE REVISÃO ANALÍTICA	273
Mônica de FATIMA BIANCO	273
A TEMPORALIDADE NA ATIVIDADE DOCENTE: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO SETOR PRIVADO.....	281
Sirley Aparecida AraújoDIAS	281
Daisy Moreira CUNHA	281
Luciana Gelape dos SANTOS	281
O GESTO: UMA POSSIBILIDADE DE APROXIMAR DA ATIVIDADE	287
Mariana Veríssimo	287
ATELIER 7 - Organiser et gérer le travail autrement	293
L'ÉVALUATION ERGOLOGIQUE. UN OUTIL POUR L'EUROMANAGEMENT.	294
Ingrid DROMARD	294
LA CONDUITE DES POLITIQUES PUBLIQUES PEUT-ELLE ENCORE S'APPUYER SUR L'ANALYSE DE L'ACTIVITE EM GENERAL ET SUR L'ERGOLOGIE EN PARTICULIER?	298
Gaspard BRUN	298
POUR UN AUTRE REGARD SUR L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION : L'ERGOÉVALUATION.....	301
POR UM OUTRO OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO: A ERGOAVALIAÇÃO	301
Jurandir Soares da SILVA	301
ATELIER 8 - Former et travailler autrement.....	305
COMPRENDRE LE TRAVAIL DE SOCIETES AUTRES!	306
Edouard ORBAN	306

ECONOMIA SOLIDÁRIA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS À ATIVIDADE DE GESTÃO ORGANIZACIONAL CONTEMPORÂNEA	310
Lucia Helena ALENCASTRO	310
QUELLES CONDITIONS POUR UN DIALOGUE EGALITAIRE ENTRE SAVOIRS LOCAUX ET SAVOIRS EXPERTS? UM EXEMPLE DE PROJET DE DEVELOPPEMENT AU CONGO-KINSHASA. ..	315
Tine MANVOUTOUKA	315
APPROCHES DE L'ACTIVITÉ EM TANT QUE PROPOSITION POLITICO-PÉDAGOGIQUE DANS LE RÉSEAU FEDERAL BRÉSILIEU D'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE, SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE.....	320
Wanilde FERRARI-AUAREK	320
O QUE MUDA NO TRABALHO COM A FORMAÇÃO?.....	326
Magda SCHERER;	326
Camila de OLIVEIRA;	326
Wania CARVALHO;	326
Marisa PACINI	326
COMPREENDER O “SOCIAL” E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO E NO SERVIÇO SOCIAL: EPISTEMICIDADE E INTERVENÇÃO.....	328
Edna Maria Goulart JOAZEIRO.....	328

THÈME GENERAL PRODUIRE DES CONNAISSANCES SUR L'ACTIVITÉ HUMAINE

L'activité humaine est un objet de connaissances particulier. Elle se distingue des autres objets de connaissances, notamment des objets inertes et des objets vivants non humains (végétaux et animaux) par le fait qu'elle est le lieu de débats de normes. Le mode de production de connaissances qui la concerne doit nécessairement tenir compte de cette spécificité. Le 3^{ème} Congrès de la SIE se donne pour objectif de faire le point sur toutes les implications épistémologiques, praxéologiques et axiologiques de cette nécessité, implications qui ont des conséquences directes sur le gouvernement et la gestion du travail et du politique.

Les implications épistémologiques (ou la question de la connaissance)

Au niveau de la production des connaissances, une première implication renvoie à la distinction de deux exigences conçues comme disciplines de pensée (« ascèses ») : l'exigence épistémique, qui est un exercice de la pensée visant à produire des connaissances sur les objets non soumis à (non sujets de) débats de normes en tentant de neutraliser, autant qu'il est possible, les conditions environnementales, historiques, singulières, nouées à « l'ici-maintenant » dans lequel s'opère ce travail de production scientifique ; et l'exigence ergologique qui est un exercice de la pensée visant à produire des connaissances sur des objets soumis à (sujets de) débats de normes, en reconnaissant la singularité de chaque activité humaine, de chaque situation de vie et de travail, en admettant la nécessaire confrontation au milieu et à l'histoire, et en mettant en dialogue les savoirs acquis institutionnellement et les savoirs inscrits dans l'expérience de l'activité. Dans ce cadre, des communications pourront porter sur les points suivants :

- *Les dangers d'une utilisation exclusive de l'ascèse épistémique pour produire des connaissances sur l'activité humaine*
- *La caractérisation des savoirs mis en dialogue dans l'ascèse ergologique (savoirs investis/savoirs institués, savoirs en adhérence/savoirs en désadhérence)*
- *Les conditions épistémologiques du dialogue des savoirs, et notamment la présence d'un « pôle des valeurs » permettant de le réguler, et l'acceptation du re-travail des savoirs considérés comme acquis (inconfort intellectuel).*

Une seconde implication concerne le « passage » des savoirs à la connaissance. Toute connaissance exige ce qu'on a convenu d'appeler une « entrée en épistémicité », c'est-à-dire une utilisation de concepts, plus ou moins abstraits et généraux, supposés définis avec rigueur, cohérents entre eux au sein d'un système, d'un référentiel, d'une théorie, et permettant de rendre le réel compréhensible dans des conditions précises. Cet effort est commun à toute forme de production de connaissances, mais il convient de distinguer différents types de concepts, en fonction de leur objet et du processus de leur élaboration : concepts formalisant les objets inertes et vivants non humains en terme de « lois », de modèles, obtenus par des raisonnements logiques et par des protocoles particuliers les couplant à leur objet (méthode expérimentale par exemple); concepts normatifs visant à organiser les activités humaines ; concepts des sciences humaines et sociales traitant des activités humaines sous le mode épistémique, c'est-à-dire en articulant des concepts ; enfin, concepts prenant pour objet les activités humaines sous le mode ergologique. Cette seconde implication peut donner lieu à des communications portant sur les points suivants:

- *En quoi et comment les concepts normatifs peuvent produire des connaissances sur l'activité humaine?*
- *Quelles sont les différences entre les concepts des sciences humaines et sociales produits sous le mode épistémique et les concepts produits sous le mode ergologique?*
- *Contenus spécifiques et non spécifiques des concepts produits sous le mode ergologique (par exemple quelle est la différence épistémologique entre le concept de corps-soi ou le concept de double anticipation (spécifiques), et le concept d'activité de travail ou le concept de norme (non spécifiques)?).*

Les implications praxéologiques (ou la question de l'intervention)

Depuis toujours, la production de connaissances sur l'activité humaine est inséparable d'une volonté d'intervention sur et dans cette activité. La logique tendanciellement dominante peut se résumer dans la maxime « Comprendre pour transformer, comprendre pour agir ». Derrière cette maxime et son aspect séquentiel (d'abord comprendre, et ensuite agir et transformer) se cache l'idée selon laquelle la détention de connaissances est la condition d'une intervention efficace, idée qui se trouve à la source de la montée en puissance des « experts » en tout

genre. Surgissent immédiatement plusieurs questions qui sont autant de points sur lesquels des communications sont envisageables:

- *Comment se positionne la démarche ergologique par rapport à cette logique?*
- *Quelles sont les différences entre la « posture de l'expert » et la « posture ergologique »?*
- *En quoi le dialogue entre les savoirs est autant un travail de mise en évidence des alternatives possibles qu'un mode de production de connaissances sur l'activité humaine?*
- *Quelles sont les conditions du repérage des changements induits par la mise en œuvre de la démarche ergologique? A quelles expériences peut-on se référer?*
- *Et, à partir d'exemples précis, quelles sont les conditions concrètes de la mise en œuvre de la démarche ergologique?*

Les implications axiologiques (ou la question des valeurs)

La démarche ergologique tient pour principe que rien de sérieux ne peut être dit sur l'activité indépendamment de ses protagonistes. Cette fenêtre du Congrès vise à interroger la nature d'un tel positionnement principiel:

- *L'institution d'un dialogue entre les savoirs s'appuie-t-elle uniquement sur des raisons d'ordre épistémologique?*
- *S'il ne saurait par exemple y avoir de production de connaissances rigoureuses sur le travail sans y associer ceux qui en font l'expérience, est-ce avant tout parce que les ses protagonistes sont les seuls à savoir comment s'est engendrée l'activité réelle?*
- *N'est-ce pas d'abord parce que l'objet à connaître implique ici des « êtres d'activité », susceptibles de mettre en débat la finalité de la production de connaissance dont ils font l'objet?*

La vérité, valeur propre à la démarche scientifique, n'est effectivement pas la seule valeur à laquelle l'esprit humain puisse se consacrer; dans l'activité, la vérité peut ainsi entrer en

conflit du point de vue des protagonistes avec d'autres valeurs, comme celles du collectif, du vivre-ensemble, de la santé, du bien encore du beau. L'enjeu consiste alors à mettre au jour la hiérarchie opérée par protagonistes des activités humaines entre ces différentes valeurs, enjeu essentiel à la compréhension de l'issue d'un débat de normes. Ainsi l'ergologie repose-t-elle sur l'exigence de ne jamais couper la réflexion sur le concept d'une réflexion sur les valeurs; mais toute la question est alors de savoir ce qui, d'une épistémologie générale ou d'une axiologie générale, vient en premier. Autrement dit,

- *dans le champ des sciences humaines et sociales, les implications axiologiques de l'activité ne viennent-elles pas fondamentalement s'articuler sur l'opération du connaître, voire la surdéterminer? Quelles en sont les implications pour le chercheur en sciences sociales et humaines?*

Le 3^{ème} Congrès de la Société internationale d'ergologie¹ accueillera, sous des formes qui restent à définir, toutes les communications qui auront pour objet d'éclairer, d'éclaircir ou d'illustrer cet ensemble de questionnements. Conformément aux principes de la démarche ergologique et aux statuts de la SIE, le Comité scientifique évaluera les propositions de communication en veillant à respecter le caractère pluridisciplinaire et pluriprofessionnel du Congrès.

Les propositions de communications (5000 signes environ) doivent parvenir au secrétaire de la SIE (secretaire.sie@orange.fr) sous forme électronique avant le 1^{er} février 2016. La liste des propositions retenues par le Comité scientifique sera communiquée avant le 15 mars 2016.

¹ Le 1^{er} Congrès s'est tenu à Strasbourg en 2012 sur le thème « Penser autrement la vie, l'activité, le travail » ; le 2^{ème} Congrès s'est tenu à Sierre (Suisse) en 2014 sur le thème « Produire des normes et intervenir dans la vie des autres ; savoirs et démocratie en travail »

SEANCE PLENIERE

UNE ANALYSE DES LIENS ENTRE L'ACTIVITE INDUSTRIEUSE ET L'ÉDUCATION

Alvaro CASAS

Notre présentation essaiera de préciser la question suivante: Est-ce possible que l'activité industrielle puisse développer un processus éducatif par elle-même?

En partant de l'analyse ergologique, à l'appui du dispositif dynamique à trois pôles, on peut comprendre que l'activité met en jeu des savoirs, des valeurs, des débats de normes. (Schwartz, 2000).

Nous proposons maintenant de voir l'exercice de l'activité d'un autre point de vue, en nous questionnant quels sont les savoirs produits par l'exercice de l'activité industrielle. De quel type de savoirs parle-t-on? Est-ce que ces savoirs peuvent être assimilables à des savoirs acquis dans un processus éducatif?

1 Justification de la question posée

Pourquoi se poser la question précédente? Notre expérience professionnelle aussi bien que notre réflexion conceptuelle, montrent l'importance de concevoir le travail en dialogue avec l'éducation². Ça nous inspire une forte conviction pédagogique, philosophique en essence, qui naisse du besoin social de mettre en relation l'Education et le Travail. Pourquoi parlons nous de "besoin social"? Parmi des raisons diverses, signalons maintenant la question de la "validation des acquis professionnels". Nous serons très honorés si notre présentation permet une réflexion capable d'approfondir le débat sur ce sujet³.

Le problème étant posé, on se propose donc d'analyser le caractère éducatif du travail. Voici notre hypothèse: l'activité industrielle n'est pas éducative en soi même, mais elle offre la base pour la systématisation qu'un processus éducatif requiert.

² D'autres contributions dans ce sens ont été faites dans la revue Ergologia, n.12 (2015) et autres publications.

³ Bien que la réflexion théorique en Amérique Latine est encore récente, la question s'installe dans les principales institutions et politiques de formation professionnelle du continent, instaurant un débat non seulement pragmatique et politique, mais théorique, en relation à la question d'identifier quels sont les savoirs nécessaires pour exercer un métier et comment ces savoirs peuvent-ils être validés.

2 Quelques précisions conceptuelles

Pour aider à la réflexion en relation aux questions posées, nous proposons d'aller à la recherche de référentiels théoriques pertinents.

2.1 Activité industrielle

Pourquoi parle-t-on d'activité industrielle? Notamment, on a pris ce concept au sens ergologique, c'est-à-dire que nous parlons du travail avec une prétention de généralité à tout temps et culture.

Particulièrement ça nous intéresse de constater que dans la caractérisation faite par l'économiste du travail Juan Carlos Neffa, la fonction de conception du travail apparaît comme un ingrédient des nouvelles formes d'organisation du travail (NFOT)⁴

2.2 L'apprendre⁵

On abordera dans cette présentation une caractérisation de «l'apprendre» d'un point de vue pédagogique. «L'apprendre» semble traverser tous les aspects de la vie en société, semble «inonder» notre vie, notre interaction sociale. Cependant, si on prend « l'apprendre » comme

⁴ Il développe l'émergence des « nouvelles formes d'organisation du travail » (NFOT) conceptualisées comme un modèle flexible qui répond à la crise du pétrole de 1973. Dans son analyse, marxiste d'un côté, psycho-sociologique d'un autre, Neffa établit que ces nouvelles formes sont une réponse des grands capitaux pour maintenir le taux de profit. (2003)

D'un modèle centré sur le « produit » -exemplifié par la phrase de Ford : « Je construirai des voitures à pétrole pour la multitude »³ - on passe à un modèle centré sur « le client » car les besoins des consommateurs, des usagers d'un service, changent rapidement et l'entreprise, l'organisation, doivent répondre avec rapidité et adaptabilité.

En suivant son analyse, on peut identifier trois caractéristiques qui traversent le travail, qui l'encadrent, qui l'influencent : - la polyvalence, c'est-à-dire la commande au travailleur d'exécuter des tâches diverses.

- le retour à l'union entre conception et exécution (par rapport par exemple aux « corps de métiers » du moyen Age, aspects qui furent clairement séparés par le fordisme et le taylorisme)

- la « téléologisation » du travail (le terme est notre) c'est-à-dire le travail mettant l'accent sur l'obtention d'un produit, sur la réalisation d'un objectif plutôt qu'à l'exécution d'une tâche.

Le travail se reformule donc par rapport aux modèles antérieurs, en demandant au travailleur la réalisation de différentes tâches et l'intégration de ses dimensions subjectives. Des capacités telles que l'initiative, le travail en équipe, la résolution de problèmes, se tournent essentielles pour le travail. Ça veut dire que ces nouvelles formes organisatrices demandent en quelque sorte, la participation de la pensée et de la subjectivité du travailleur pour accomplir les finalités organisationnelles.

⁵ Il faut bien voir que le mot espagnol «aprendizaje», à différence du mot français «apprentissage» ne fait pas référence uniquement ou prioritairement à la fonction de l'apprentissage d'un métier. On parle de «aprendizaje» comme catégorie conceptuelle, comme la dimension d'un processus éducatif, aussi bien que comme un possible résultat de celui-ci (les autres résultats restent au terrain de l'énigmatique). C'est à dire que même si quand on parle d'«aprendizaje» on fait référence à l'apprentissage d'un métier, ce sens n'est pas le plus important en espagnol, il a un sens bien plus large. On utilisera donc le mot « apprendre » avec le sens élargi de la connotation latino-américaine.

une caractéristique de l'expérience, de l'être vivant, on n'aurait pas besoin de préciser son ampleur⁶.

« L'apprendre » est un résultat des influences de la vie, du travail en particulier, mais quand on parle de l'apprendre comme résultat d'un processus éducatif on parle d'un processus intentionné, c'est-à-dire que le sens de l'activité éducative est celui de produire un effet dans le sujet de l'éducation lié à l'utilisation d'un élément culturel, d'une connaissance, d'un savoir⁷.

Citons à l'argentine Violeta Núñez, qui dirige la chaire de Pédagogie Sociale à l'Université de Barcelone-Espagne, qui présente une question qui peut s'abrégier ainsi :

« ... Une fois réveillée la motivation (l'intérêt), le processus « d'apprendre » commence, lequel se facilite si certaines conditions sont observées, à savoir :

1) Que « l'apprendre » prenne en compte le sujet de l'éducation (par exemple : calibrer l'ordre des difficultés) avec le but que le sujet acquière des nouveaux éléments pour lui, bien qu'actuels ;

2) Qu'il se lie le plus possible avec les modalités culturelles de l'époque;

3) Qu'il puisse avoir lieu fréquemment et dans des conditions différentes, adéquates à l'activité que développera le sujet de l'éducation. Apprendre signifie s'approprier d'éléments culturels, d'éléments sociaux, les faire propres (...) Ce qui provoque des effets dans chaque sujet et c'est ça ce qu'on appelle éducation» (2010, p. 304-305)⁸.

⁶ Je donnerai un exemple pour illustrer ce point : Récemment, quand je visitais un centre de vente de l'entreprise publique de téléphones à mon pays, je me suis arrêté, pas sans étonnement, devant le titre d'une affiche qui disait : « zone d'expérience » ; tout au-dessus se déployaient des téléphones portables de différentes marques et modèles, pour que l'utilisateur du service puisse tester les différents appareils... J'apporte cet exemple pour problématiser la question. C'est clairement un concept, un processus, qui dépasse les limites de l'éducation, de la réflexion pédagogique, mais c'est la propre réflexion pédagogique qui l'a conceptualisé. Donc, nous prendrons le risque de proposer une définition, pour pouvoir aider la réflexion posée.

⁷ Il faut noter qu'on parlera de sujet de l'éducation comme synonyme d'élève, d'étudiant, d'apprenti.

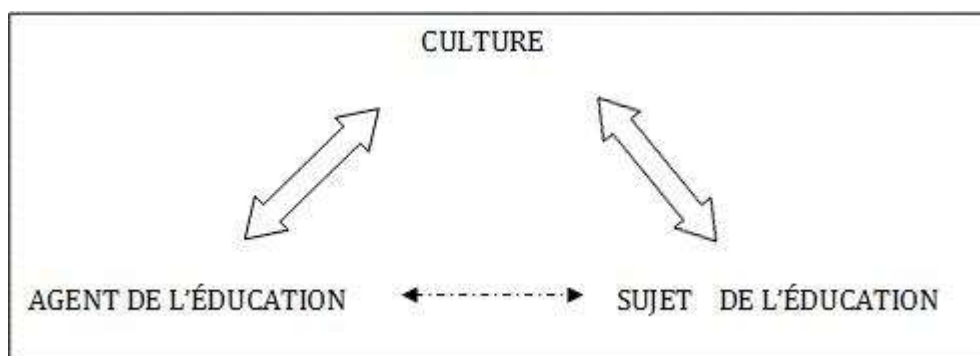
⁸ Dans ce sens le nom du psychologue russe Lev Vigotsky ne peut pas être étranger à ceux qui sont liés au métier éducatif. La question de l'apprentissage par interaction est posée par Vigotsky quand il développe son concept de Zone de Développement Proximal, en différenciant l'apprentissage du développement. En raison de l'interaction avec un élève plus capable par rapport à un sujet à connaître particulier, le sujet de l'éducation est capable de résoudre des problèmes qu'il ne pourrait pas le faire par lui-même.

2.3 L'énigmatique de l'éducation et le processus éducatif

Ensuite, quelle est la différence entre « l'apprendre » et l'éducation ? A la propre définition proposée on peut voir que l'éducation est signalée comme un effet, comme un produit, comme un résultat de « l'apprendre », mais la question du quoi, du quand et du comment on incorpore, restent au terrain de l'énigmatique. C'est la vie qui peut déclencher son intégration. Encore ce qui n'est pas dit par l'éducateur (son silence) peut être pris par l'élève, c'est donc une question qui est opaque, obscure pour le propre éducateur bien que pour le sujet de l'éducation (Núñez, 2010).

D'autre part, l'éducation propose d'établir un lien avec la culture⁹.

On peut s'aider du schéma suivant, en prenant la catégorisation faite par la pédagogie sociale structurelle. (Núñez, 2010)



L'instruction est le but de l'éducation, selon Johann Herbart, fondateur de la pédagogie comme discipline¹⁰. Herbart pose une question qui nous semble fondamentale en relation à l'éducation, c'est la question de la systématisation. Il parle des degrés formels de l'instruction: la clarté, l'association, le système et la méthode ; la méthode étant nommée aussi comme le moment ou la fonction d'application. Ce sont des moments, des phases, des fonctions du travail de l'éducateur, de l'agent de l'éducation, qui précisent une théorie de

⁹ On parle de la culture dans un sens large, sans l'identifier avec une conception élitiste, mais en intégrant une dimension idéaliste, tel que proposé par le philosophe uruguayen José Enrique Rodó, déjà à la fin du XIX^e. Cette dimension idéaliste s'oppose à une culture utilitariste qui forme seulement pour la réalité immédiate, pour le temps présent, parce qu'elle intègre des références à « tout élément désintéressé et idéal » (2000).

¹⁰ Nourri initialement par la pensée de Fichte et de Hegel, successeur de Immanuel Kant à la chaire de philosophie de l'université de Königsberg, Herbart centre l'éducation en relation à l'instruction et la lie au développement de la culture morale du sujet.

l'instruction que Herbart conceptualise au début du XIX^{ème} siècle¹¹. L'auteur parle de la systématisation comme le « faire ressortir les idées principales » d'un sujet à connaître, d'une thématique, d'une question¹².

Cette phase de système est liée à la réflexion (Abbagnano y Visalberghi, 1992) et celle-ci travaille ensemble avec la concentration¹³.

3 Analyse du lien entre Activité industrielle, « l'Apprendre », l'Éducation

3.1 Activité industrielle - « l'Apprendre »

De notre point de vue, nous avançons que la question de la translation de « l'apprendre » à des situations différentes- en dehors de la situation enseignante d'origine- reste problématisé par le seul exercice de l'activité industrielle. Notamment, l'application de connaissances, d'habilités ou d'attitudes créés, originées dans un espace de travail, n'impliquent pas l'application à d'autres situations de vie, à moins que le milieu de vie du sujet, le débat que chacun établit avec ses propres espaces de vie, enchaîne un processus différent. « L'apprendre » peut donc naître à partir de l'activité industrielle, mais notamment il sera développé (ou pas) par l'influence de facteurs hors du contrôle de la propre activité.

¹¹ Sans vouloir confondre la pédagogie avec la didactique -c'est à dire la théorie de l'instruction-on utilise les degrés formels de l'instruction pour exemplifier notre hypothèse. La Pédagogie reste la réflexion rigoureuse, méthodique sur l'éducation en général et l'acte éducatif en particulier.

¹² « ..lorsqu'il s'agit de concevoir beaucoup de choses, il est nécessaire de procéder par analyse, afin d'éviter la confusion : mais comme il faut aussi réunir ces choses par la synthèse, on peut le faire, en commençant, sous forme de conversation, continuer en faisant ressortir les idées principales, et achever en exerçant l'élève à penser par lui-même. Ce sont ces quatre opérations que je désigne par les termes : clarté, association, système, méthode....En ce qui concerne la synthèse des choses apprises, celle-ci ne peut, surtout au début, se faire d'une façon exclusivement systématique...un système ne doit pas seulement être appris, il faut aussi qu'il soit pratiqué, appliqué, souvent même complété par de nouvelles additions introduites là où il convient. ...Tout système demande à être d'une part préparé, d'autre part rendu familier par la pratique. Ici, la préparation a lieu par l'association ; quant à la pratique, elle doit venir dans la suite, par l'habitude de penser méthodiquement...La conversation libre (comme procédé de l'association)... est un moyen d'éviter la rigidité de l'enseignement purement systématique. L'enseignement systématique exige au contraire une exposition plus suivie, et le moment où se fait cette exposition doit se distinguer avec plus de précision de celui où se fait la répétition. En faisant ressortir les idées principales, l'enseignement systématique fera sentir l'avantage des notions bien ordonnées, et il en augmentera la somme en les donnant d'une façon plus complète : deux avantages que les élèves ne savent pas apprécier lorsque l'exposition systématique vient prématurément.... Pour trouver le temps que cela nécessite, il faudra que l'exposition systématique, dans beaucoup de cas, ne vienne que bien longtemps après les premières leçons sur les éléments » (2012, p. 44) Sauf la marque d'époque exprimée quand il parle de la répétition des élèves, on peut voir comment des concepts se répètent (par rapport à la définition de « l'apprendre » évoquée) particulièrement celui d' « application ».

¹³ Pour citer la pensée de Herbart : «La concentration a lieu lorsqu'une idée (ou une série d'idées) acquiert en nous une telle vivacité que les idées qui accompagnent ordinairement notre conscience personnelle sont refoulées par celle-là. La réflexion a lieu lorsque ce qui est contenu dans notre conscience ordinaire vient à ressortir » (2012, p. 42- 43)

En tout cas, et comme conclusion préliminaire, on peut dire que l'activité industrielle peut se proposer comme condition nécessaire, mais pas suffisante, pour que « l'apprendre » produise un résultat.

3.2 Activité industrielle - « Education »

Que peut-on analyser par rapport à la relation entre l'activité industrielle en général et un processus éducatif? Est-ce que l'intégration de la capacité d'analyse du travailleur dans la fonction de conception- postulée para les NFOT- implique-elle un lien avec la phase de système avancée?

On peut répondre oui, du point de vue de la réflexion, qui -bien que limitée en relation à un processus productif- implique une réflexion en relation à un espace de vie (travail) tel que conceptualisé par l'Ergologie. On peut répondre non, du point de vue de la systématisation, de la synthèse des idées principales d'une question, la conception n'étant pas un processus de systématisation proprement dit, sinon lié à l'évaluation et à la planification d'une tâche, d'une fonction, d'un processus productif ; on pourrait dire la même chose des espaces de travail en groupe, par exemple des ECRP (Entités collectives relativement pertinentes) (Schwartz, 2003)

Cependant, si on revient au triangle de l'éducation présenté, on peut voir que -bien que l'activité industrielle puisse déclencher la volonté d'apprendre, de connaître, de savoir- elle ne peut pas garantir par elle-même l'accès aux savoirs de la culture générale^{14, 13}.

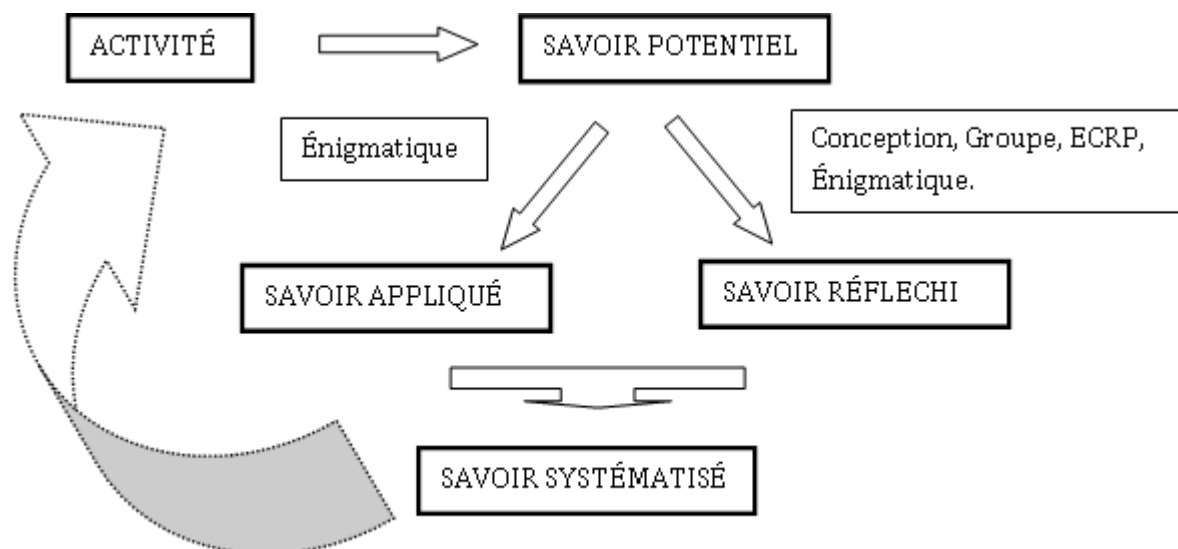
3.3 Pour synthétiser

L'activité industrielle comme espace de vie offre la base pour « faire propre » un savoir. Ce savoir est potentiel- on pourrait dire. Bien que ce savoir puisse être réfléchi- en relation à la participation dans des espaces de travail en groupe ou à la participation dans la conception du travail- on ne peut pas préciser à quelle date, dans quelle situation ce savoir potentiel sera appliqué ou réfléchi lors d'une autre situation de vie. On pourrait postuler qu'un savoir

¹⁴ Un élément pas mineur à intégrer dans l'analyse c'est le rôle de l'agent de l'éducation. Bien qu'on puisse analyser le cas ponctuel d'un processus d'induction d'autres personnes qui accèdent à une fonction productive, c'est clair que la question de la présence d'un éducateur ou agent de l'éducation n'est pas intrinsèque à l'activité industrielle.

réfléchi et appliqué puisse se tourner dans un savoir systématisé, et que ce savoir, à son tour, puisse retourner à l'activité du travailleur pour l'alimenter.

On pourrait s'aider du schéma qui suit pour schématiser la question:



F

inalement, on devrait se questionner comment ces « savoirs systématisés » - puissent se mettre en relation avec les savoirs de la culture générale, ou plutôt se demander par le rôle de la formation propédeutique, généraliste, d'accès à la culture générale, pour articuler « les savoirs systématisés » avec cette formation. Ainsi on pourrait dire- en jouant avec les mots- qu'on puisse tourner « systématiques » des savoirs « systématisés ».

4 Conclusion

On s'est questionné dans cette exposition si l'activité industrielle puisse se postuler comme un espace éducatif par elle-même. Que peut- on conclure?

On a fait l'exercice d'analyser l'activité industrielle du point de vue des concepts nés de la réflexion pédagogique. Des questions telles que la réflexion, la systématisation, l'application et le propre caractère énigmatique de l'éducation, nous guident à problématiser le degré d'appropriation des savoirs nés de l'activité industrielle. D'autres questions, telles que

l'accès à la culture générale ou la présence même d'un éducateur sont intrinsèques à l'éducation et ceci n'est pas garanti par le seul exercice de l'activité¹⁵.

Mais, pourrait-t-on minimiser les savoirs nés de l'activité industrielle?

Nous voudrions faire un rappel de la réflexion épistémologique de Georges Canguilhem, quand il différencie les espaces de vie du savoir: « La vie est formation de formes, la connaissance est analyse des matières informées » (2009)

L'activité industrielle, comme espace de vie, est la base pour l'émergence de savoirs. Sans cette plateforme on n'aurait pas même pu poser la question centrale de cette présentation.

Références bibliographiques

- Abbagnano, N y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Madrid. FCE
- Anastasia, V. (1975). *Pedro Figari. Americanismo Integral*. Montevideo. Comisión Nacional de Homenaje del Sesquicentenario de los Hechos Históricos de 1825.
- Canguilhem, G. 2009 (1965) *La connaissance de la vie*. Paris. J. Vrin
- Canguilhem, G. (2013). *Le normal et le pathologique*. Paris. Quadrige.
- Casas, Alvaro. (2015). Pédagogie sociale, travail, activité. En: *Revista Ergología n° 12*.
- Brasil-Francia. <http://www.ergologia.org/numeacutero-12.html>
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo. Ed. Paz e Terra.
- Herbart, J (2012). *Principales œuvres pédagogiques*. Memphis. General Books LLC.
- Luzuriaga, Lorenzo. (Ed) (1946) *Antología de Herbart*. Buenos Aires. Losada.
- Neffa, J.C. (2003). *El trabajo Humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires. Ed. Lumen.
- Núñez, V. (coord.). Tizio, H. Medel, E. y Moyano, S. (2010) *Encrucijadas de la Educación Social*. Barcelona. UOC
- Rodó, José Enrique. (2000) *Ariel*. Ed. Del Pizarrón.
- Schwartz, Yves (2000) *Le Paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Octarès Editions. Toulouse. pp 716.

¹⁵ On ne pourrait donc pas assimiler un savoir « systématisé » – tel que développé dans cette présentation- à un savoir dés-investi. (Schwartz, 2000) ¿Pourrait-on établir un lien entre la réflexion posée et les « savoirs-valeurs » ? (Schwartz, 2015)

Schwartz, Yves (2003) *Travail et ergologie, entretiens sur l'activité humaine*, ss-dir avec Louis Durrive, ouvrage collectif. Toulouse. Octarès éditions.

Schwartz, Yves (2015) Production de Savoirs sur l'Activité: Quels noeuds entre Épistémologie et Ethique? Dans: Revue Ergologie n° 14.

Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México DF. Grijalbo.

LA DEMARCHE ERGOLOGIQUE, UNE POSTURE EPISTEMOLOGIQUE OU ETHIQUE? RECONFIGURATION D'UN PROBLEME

Christine NOEL-LEMAITRE

Il est usuel pour les philosophes, avides de catégorisation, de distinguer l'épistémologie et l'éthique comme deux branches de la philosophie étanches. L'épistémologie peut être définie comme une quête visant à expliciter les conditions de toute production de connaissances et orientée ainsi vers la recherche du vrai, tandis que l'éthique serait la recherche du Bien et du juste. Ces deux branches se sont développées d'une manière relativement autonome, impliquant une spécialisation des tâches confiées aux philosophes. Pour Popper (1978, 1984), il faut avant toute réflexion philosophique séparer radicalement ce qui relève de la nature (lois naturelles) et ce qui relève de la morale (les conventions, les lois normatives). Cette spécialisation est certes susceptible de vaciller ou d'être pour ainsi dire suspendue lorsqu'il s'agit de parler de science appliquée ou de technique impliquant l'usage des connaissances ainsi produites. Comme le souligne Guy (2012), les sciences de l'ingénieur dans la manière dont elles exposent la nécessité d'une articulation problématique entre le désir de connaître et un usage raisonné des connaissances produites dérogent à la séparation que nous venons de présenter comme constitutive de la professionnalité philosophique.

Si la démarche ergologique se présente comme un projet visant à produire des connaissances sur l'activité humaine en général et l'activité de travail en particulier et à prendre les conditions de production de ces connaissances comme objet d'interrogation, peut-on l'enfermer pour autant dans un projet épistémologique? Le dialogue des savoirs instauré entre les savoirs institués et les savoirs investis relève-t-il d'un principe fondateur purement épistémologique? Ou ne faut-il pas pour le comprendre, l'appréhender et le justifier y voir une pétition de principe d'ordre éthique, liée à une certaine conception du vivre ensemble, de ce qui nous lie, quelle que soit notre place et notre fonction dans la société?

En questionnant la fragilité d'une séparation radicale entre éthique et épistémologie, cette communication entend proposer une lecture du projet ergologique comme une éthique au service de la société civile.

Éléments bibliographiques

Di Ruzza, Halevi, J. (2004), *De l'économie politique à l'ergologie*, éditions L'Harmattan, série Krisis, Paris

Guy, B. (2012), « Ethique et épistémologie : convergence entre la démarche épistémologique (chercher le vrai) et la démarche éthique (chercher le bien) : point de vue des sciences de l'ingénieur, Hal.

Popper K. (1978), *La logique de la découverte scientifique*, Payot, Paris, 480 p.

Popper K. (1984), *L'univers irrésolu, plaidoyer pour l'indéterminisme*, Hermann, Paris, 159 p; édition anglaise 1982.

Schwartz, Y. (2000), *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Octarès.

PRODUIRE SUR, PRODUIRE AVEC, CO-PRODUIRE

Muriel PREVOT-CARPENTIER

- Que fais-tu ?

- De la recherche sur des situations de travail et de vie, non indépendante de ceux qui les vivent.

- Ah de la recherche participative ?

Ce dialogue imaginaire rassemble des bribes de dialogues multiples tenus un verre à la main dans un colloque, au café après un séminaire, dans un train au retour après une journée d'études. Une myriade de termes sont employés et aucun ne semble convenir: sciences citoyennes, participatives, recherche-action, recherche participative, recherche citoyenne, etc. Ce que nous faisons ou essayons de faire dans une posture ergologique, de plus en plus d'universitaires et de consultants le structurent, et tous ces termes précités sont parfois peu différenciés dans le débat public ou scientifique, voire présentés comme similaires conceptuellement.

Le point commun à l'ensemble de ces méthodologies de recherche tient en une double caractéristique: produire des connaissances sur les situations de travail ou de vie étudiées et transformer ces situations c'est-à-dire en une articulation entre la connaissance et la transformation.

Cependant l'inscription en tant que chercheur.e dans différents projets de recherche permet de considérer que le mode sur lequel s'établit l'articulation entre la connaissance et la transformation, et la conception qu'en proposent les chercheurs, définit le type de courant dans lequel se situe la « recherche-action ».

Je propose dans cette communication une typologie de ce que peuvent être ces recherches articulant connaissance et transformation, se fixant comme exigence la participation des acteurs à des degrés divers.

Quelques éléments d'histoire sur la recherche-action

Les origines de la recherche-action pourraient être datées de la deuxième moitié du XIX^e siècle en tant que premières mises en pratique d'une intuition intellectuelle de chercheurs. En effet, en remontant à Marx avec *L'enquête ouvrière* ou à Le Play avec l'élaboration des

monographies de budgets ouvriers, on peut considérer que les populations étudiées entrent activement dans un processus de recherche. Les individus y participent par la constitution du corpus de données les concernant en répondant eux-mêmes aux questions posées, hors de la présence de l'enquêteur.

Néanmoins la paternité de la recherche-action est attribuée à Lewin qui s'inscrit « en continuité totale avec les méthodes des sciences naturelles » et poursuit deux visées en développant cette pratique de recherche: recueillir des informations non directement accessibles aux chercheurs ou induire un changement comportemental chez les individus concernés par l'étude (Van Trier, 1980, p 181).

Ce rappel historique permet de se souvenir que la recherche-action dirige ses objectifs de transformation de manière différente: impulser des changements pensés en amont par ceux qui ont mandat ou se donnent mandat pour gouverner l'activité d'autrui, instruire des transformations ou engager collectivement des transformations. Cet élément est fondamental car il détermine la logique de la recherche-action que j'ai appelée dans une tentative de typologie: logique institutionnelle pour le « produire sur », logique de recherche pour le « produire avec », logique d'engagement pour le « co-produire ».

Logique institutionnelle

Dans un premier temps nous aborderons des revendications citoyennes de recherche participative, telles celles portées par l'association « Fondation sciences citoyennes » qui ont fait naître des partenariats tels que les PICRI (Partenariat institutions citoyens pour la recherche et l'innovation) en région Ile-de-France. De plus en plus de chercheurs confrontés au contexte concurrentiel de la recherche répondent et se saisissent de ce type de proposition de recherche citoyenne, afin de répondre à la logique institutionnelle de recueil de budgets.

Nous verrons comment s'incarne ce type de projet à travers le projet PICRI UOPO 2013-2016 (« Usages et appropriation d'ordinateurs portables à l'école ») auquel je participe cette année dans une troisième phase. Comment faire évoluer un partenariat vers une coopération et construire une participation active des acteurs? Quels sont les enjeux épistémologiques d'un partenariat que l'on voudrait voir devenir dispositif?

Logique de recherche / logique d'engagement

Dans un deuxième temps, nous proposerons d'identifier deux logiques supplémentaires qui correspondent à une gradation de la participation des acteurs jusqu'au dialogue de savoirs proposé dans un dispositif à trois pôles afin de les considérer comme corps-soi en activité. La logique d'engagement qui sous-tend la posture ergologique peut être tenue dans les deux niveaux que nous nommons du « produire avec » et du « co-produire ». Néanmoins il nous apparaît qu'en rester à une logique de recherche ce qui est le cas lorsque le rôle du chercheur est de soutenir la production de connaissances, ne permet ni l'émergence des zones grises du travail (Supiot, 2000; Bureau, Corsani, 2012) ni de produire un basculement garantissant des transformations réelles de l'activité, fussent-elles diffuses dans l'organisation concernée.

En effet, le processus enclenché par le dialogue de savoirs, basé sur une conscientisation (Freire, 1977) des savoirs investis (Schwartz, 2000; Di Ruzza, Halevi, 2003), paraît affirmer le savoir comme pouvoir, ce dont témoigne une certaine durabilité des transformations engagées dans des contextes où s'accroît la prégnance de la dimension économique.

Alors que la confusion s'accroît sur les questions de sciences participatives auxquelles la démarche ergologique prend part depuis presque 40 ans, nous voudrions en dégager les spécificités et proposer une typologie à même de déterminer les pratiques réelles dans lesquels nous sommes parties prenantes en tant que chercheurs.

Proposition de typologie de la recherche-action (Figura 1)

La première difficulté que cette typologie vise à partager lors du Congrès, c'est qu'il n'est pas toujours possible de construire un dispositif axé sur le modèle du « co-produire » ou même du « produire avec ». D'une part, parce que nous sommes dans des contextes professionnels où la prégnance de la gestion et le modèle salarial impliquent que le temps est compté, d'autre part parce que nous sommes aux prises avec des rapports de pouvoir. La première dimension de l'emprise gestionnaire peut être utilisée pour masquer la seconde, pour faire écran aux visées transformatrices dont est nécessairement porteuse une recherche-action.

Figura 1 - Typologie de la recherche-action

		Produire sur	Produire avec	<u>Co-produire</u>
	Structuration	Partenariat	Coopération	Dispositif à trois pôles
	Place conférée aux corps-soi en activité	Verbalisations ou entretiens	Participation	Dialogue de savoirs
Rôle du chercheur	Connaissances	Extraire <u>des</u> connaissances des situations	Produire des connaissances sur les situations	Faire émerger collectivement des connaissances des situations, forger des concepts <u>ergologiques</u>
	Transformation	Impulser des changements	Instruire des transformations	Engager <u>des</u> transformations
		↓	↓	↓
		LOGIQUE INSTITUTIONNELLE	LOGIQUE DE RECHERCHE	LOGIQUE D'ENGAGEMENT

En effet, il n'échappe pas aux participants que « la recherche-action est menée primordialement en vue de produire un changement social » (Van Trier, 1980, p 187). Il faut le souligner en gardant en mémoire le modèle lewinien de la recherche-action, dans lequel « l'exigence de participation de la part des individus, dans le déroulement de la recherche, doit être vu sur fond d'une stratégie de changement social du type normatif-rééducatif, axé sur le comportement individuel » (Van Trier, 1980, p 181). Or il y a une rupture du paradigme scientifique expérimental dans lequel s'inscrivait Lewin entre la première et la deuxième colonne: la population étudiée devient une partie prenante de la recherche dont on ne préjuge pas des changements qu'on doit lui apporter, c'est la sortie de la logique institutionnelle.

Le basculement ergologique se situe entre la deuxième et la troisième colonne avec une population étudiée qui devient plus qu'une partie prenante de la recherche mais voit reconnue son absence de différence de statut avec le statut du chercheur. Par conséquent, faire de la recherche-action implique de créer des dispositifs qui ne prennent pas le milieu comme donné, avec une répartition claire des fonctions telle que celle imposée par l'entreprise, l'association ou l'organisation sociale dans laquelle nous intervenons. C'est cette population

dans laquelle chacun est doté d'un statut d'acteur qui élabore collectivement le dispositif de recherche, qui organise le milieu.

La deuxième difficulté survient alors: pour qui a pratiqué ce type de dispositif en voulant se situer dans la troisième colonne de la typologie proposée, l'élaboration des concepts paraît nous revenir de par notre fonction de chercheur. Nous luttons contre une certaine mise en science du monde que nous caractérisons d'usurpatrice, en mettant en avant un paradigme ergologique en rupture avec le paradigme scientifique traditionnel. Néanmoins nos recherches conservent une limite due à notre existence en tant que chercheurs et au rôle que nous assumons dans les dispositifs ergologiques.

Bibliographie

Bureau M.-C., Corsani A., *Un salariat au-delà du salariat ?*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 2012.

Di Ruzza R., Halevi J., *De l'économie politique à l'ergologie. Lettre aux amis*, L'Harmattan, Paris, 2003.

Freire P., *Pédagogie des opprimés*, [1974], Maspero, Paris, 1977.

Schwartz Y., *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*, Octarès, Toulouse, 2000.

Storup B., Millot G., Neubauer C., *La recherche participative comme mode de production de savoirs. Un état des lieux des pratiques en France*, étude pour la Fondation Sciences Citoyennes, 2012-2013.

Supiot A., « Les nouveaux visages de la subordination », *Droit social*, 2000/2.

Van Trier W. E., « La recherche-action », *Déviance et Société*, 1980, vol. 4, n°2, pp 179-193.

A TRAMA DA PENOSIDADE NO TRABALHO: NOS TRILHOS DE UM DEBATE CONCEITUAL

Ângela PETRUS¹⁶
Daisy CUNHA¹⁷
Marianne LACOMBLEZ¹⁸
Liliana CUNHA¹⁹

RESUMO: Neste ensaio, sob os aportes da abordagem ergológica no caminho dos conceitos produzidos nos campos epistêmico e ergológico, conduzimos uma discussão sobre a questão - o que é a penosidade no trabalho? Como circunscrevê-la e defini-la? Assume a penosidade o estatuto de conceito? Esta interpelação à luz de diferentes níveis de análise e diferentes pontos de vista - ancorados pelos dados produzidos em uma pesquisa sobre a atividade dos maquinistas, numa ferrovia privada no Brasil, em Minas Gerais - constitui-se num importante debate que possibilita fundamentar o processo do reconhecimento efetivo da penosidade no trabalho.

Palavras-chave: penosidade, atividade, maquinista ferroviário, ergonomia, ergologia e epistemicidades.

1 A penosidade no trabalho: contributos para uma “entrada em epistemicidades”

A penosidade no trabalho vem sendo o cerne da atenção em diversos países, contudo sua definição ainda é “pouco estabelecida, sua medida é problemática, as suas consequências são multifacetadas e sua sustentação de valor no debate social permanece hesitante” (Bahu, Mermilliod & Volkoff, 2011, p. 39, tradução livre).

Frente a estas lacunas e as variações, históricas e geográficas, que caracterizam o uso deste termo, questionamos nesta reflexão se a “penosidade” assume um estatuto de conceito, que pode ser definido; e não tão-somente o estatuto de um estado, que pode apenas ser caracterizado e/ou descrito em aderência à atividade concreta de trabalho.

¹⁶ Universidade Federal Minas Gerais / Brasil

¹⁷ Universidade Federal Minas Gerais / Brasil

¹⁸ Universidade do Porto / Portugal

¹⁹ Universidade do Porto / Portugal

Convocamos neste contexto a reflexão de Yves Schwartz²⁰ para sustentar esta discussão:

<p>Epistemicidade 1</p> <p>Conceitos, leis ou modelos que visam objetos que não são atravessados por debates de normas Ex: a lei da queda dos corpos, o princípio da inércia, o conceito de calor específico, o DNA ... Estes conceitos estão integrados nas <i>Normas Antecedentes</i>, através das técnicas materiais, das instalações industriais no âmbito da vida social.</p> <p>Epistemicidade 2</p> <p>Normas da vida social cristalizadas em conceitos, leis, regulamentos, procedimentos. Ex: o sistema jurídico, as regras de urbanismo, de segurança, contrato de trabalho, guião de classificação, organogramas... Eles são parte das <i>Normas antecedentes</i>.</p> <p>Epistemicidade 3</p> <p>Conceitos de "disciplinas humanas e sociais", quando o termo ciência é reivindicado. Não se trata de padronizar, mas de "conhecer" os fenômenos humanos; abordagem que visa a "alter atividade" (ou seja, relativas ao conhecimento da atividade dos outros). Mas o pressuposto implícito da modelização possível dos comportamentos humanos pode instrumentalizar e legitimar a deriva da epistemicidade 2, para seu uso "não-saudável", usurpador. Por exemplo, os modelos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de competências que neutralizam ou subdimensionam a dimensão histórica ou ingrediente² e no valor ou ingrediente⁴ da competência (ver trabalho e Ergologie, Octarès 2003 p 201-218). - de modos de gestão baseados em teorias da motivação, ou ainda em teorias econômicas baseadas no "homo oeconomicus". Daí o risco de "branqueamento" no governo das atividades humanas. <p>Epistemicidade 3 bis</p> <ul style="list-style-type: none"> -conceitualização que não descreve, nem padroniza, nem lê o futuro das atividades humanas, apenas a partir das únicas normas antecedentes. -conceitualização que pensa ser impossível modelizar, antecipar, explicar de forma satisfatória "a alter atividade", com base em hipóteses gerais e anteriores (ex ante). -conceitualização que exige localizar em si mesmo o momento da aprendizagem, do "abandono do" categorial ou conceitual, do desconforto intelectual, relacionado à existência de debates de normas nas atividades humanas, sempre parcialmente resingularizantes (DD3P). Exemplos de tais conceitos: "Debates de normas", "ECRP", "Ingredientes da competência", "Renormalização", "Corpo-si"...

A partir deste quadro analítico, realizamos um confronto entre os saberes inscritos na legislação, em convenções resultantes de acordos entre parceiros sociais, de uma análise da literatura científica abrangente, e os saberes traduzidos pelos nossos dados empíricos, ancorados na análise da atividade concreta de trabalho dos maquinistas, e avançamos na seguinte análise:

a) A *penosidade* não parece se emoldurar no âmbito da **Epistemicidade 1**, visto que o "trabalho" é atravessado pelo debate de normas.

b) No contexto da **Epistemicidade 2**, a *penosidade* se apresenta com variações territoriais-geográficas e históricas quanto ao seu uso e reconhecimento. Assim, e por exemplo:

²⁰ Diapositivos de um seminário em Aix en Provence, março de 2009 (tradução livre).

No Brasil: a penosidade no trabalho consta na Constituição Federal de 1988 e apresenta-se como um direito garantido aos trabalhadores, por meio do adicional de penosidade (artigo 7º - inciso XXIII). Contudo, por falta de regulamentação infraconstitucional, frente à indefinição do conceito “trabalho penoso”, ainda não vem favorecendo os trabalhadores que atuam em condições que assim possam ser caracterizadas.

Em Portugal: a legislação refere-se as profissões de desgaste rápido (Lei n.º 64-B/2011), atribuindo o reconhecimento a algumas profissões prevendo algumas vantagens fiscais e a possibilidade de antecipação da reforma.

Na França: só recentemente, e no seguimento de debates intensos entre os parceiros sociais, o Código do Trabalho francês (Lei nº 2010-1330 de 09 de novembro de 2010 e Lei nº 2014-40 de 20 de janeiro de 2014) passou a apresentar em suas disposições a descrição dos fatores de risco que caracterizam a penosidade, determinando também as obrigações dos empregadores no processo de avaliação dos impactos da exposição e nas medidas de proteção coletiva e individual.

Desta forma, a “penosidade” se coloca enquanto um conhecimento intérmino onde a construção da sua definição avança em diferentes modelos e levanta questões que, apesar de serem transversais, terão respostas variáveis, sempre provisórias e ancoradas nos debates de normas e de valores colocados pelos atores sociais envolvidos: Quais atividades são penosas? Que práticas diagnósticas possibilitam configurar as situações suscetíveis de serem caracterizadas pelos seus efeitos em termos de penosidade?

c) No campo da **Epistemicidade 3**, destacamos os contributos das disciplinas humanas e sociais para favorecer o debate entre saúde e trabalho, demonstrando os efeitos de determinadas condições de trabalho sobre o evoluir do estado de saúde dos trabalhadores.

No caso francês, verificamos que os estudos na esfera da ergonomia, e particularmente dos que incidem na compreensão do processo de *envelhecimento pelo trabalho*, ofereceram suportes decisivos para a discussão e a negociação do reconhecimento da penosidade no trabalho.

d) No âmbito da **Epistemicidade 3bis**, salientamos que o diálogo estabelecido com os maquinistas no âmbito da nossa pesquisa, possibilitou uma caracterização da penosidade em seu contexto de trabalho. Permitindo compreender que as formas de controle da atividade, a hierarquia e as diversas normas de operação do trem, deixam os maquinistas sós, sem margens de manobras e mais expostos à dificuldade da gestão dos imprevistos de várias ordens que interferem continuamente no trabalho. A expressão “carregar o trem nas costas”, por vezes utilizada pelos maquinistas, expressa não só as responsabilidades da condução de um trem, mas refere-se também aos efeitos das condições de trabalho, das normas e orientações definidas para seu trabalho. Assim, estes aspectos devem ser considerados ao analisar-se os efeitos sobre a saúde destes profissionais, uma vez que contribuem para evidenciar um sofrimento acumulado, pela exposição reiterada a este tipo de condições e pela inexistência de possibilidades para discutir as opções de organização do trabalho.

2 A guisa da conclusão... a penosidade no trabalho face ao desafio de “desconforto intelectual”

A penosidade do trabalho faz debate. Mas, quem faz o debate sobre a penosidade, quando e como? A legislação, permeável à história e a diferentes geografias, pode-lhe conferir mais protagonismo, com impacto óbvio na ação concreta, em termos de reparação e de prevenção. Instituir a penosidade como conceito normativo, instruindo os vários entendimentos que podem sustentá-lo, permitiria, talvez, a sua "emancipação" e o seu debate noutras instâncias da vida social... Mas, a análise própria ao nível da Epistemicidade 3bis realça como é difícil falar de penosidade, sem falar de margem de manobra ou de regulação – e, sobretudo, sem considerar que a penosidade tem diferentes formas de expressão; ou sem conceber em que condições pode ela ser objeto de discussão.

Conferimos, pois, a esta discussão um *desconforto intelectual*, que não se esgota na exigência epistêmica de produzir conhecimentos sobre a penosidade à distância do real da atividade de trabalho.

REFERÊNCIAS

BAHU, M., MERMILLIOD C. & VOLKOFF S. (2011). Conditions de travail pénibles au cours de la vie professionnelle et état de santé après 50 ans, in Dress (Ed.) *L'état de santé de la population en France- Rapport*, Paris.

- CUNHA, D. M. (Org). (2007) *Trabalho: Minas de Saberes e Valores*. Belo Horizonte: NETE/FAE.
- CUNHA, D. M. (Coord.). (2010) *Conexões de Saberes sobre Trabalho: Saúde e Segurança na Mineração*. Projeto de pesquisa. UFMG.
- CUNHA, L. (2011). *Mobilidades, territórios e serviço público: debates sobre o interesse colectivo à margem do paradigma de uma sociedade móvel*, Tese de doutoramento em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- HUBAULT, F. (2004). Do que a ergonomia pode fazer a análise? In: F. Daniellou, *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgar Blücher.
- LACOMBLEZ, M. (2008). *Quando a precariedade do emprego transforma o trabalho: os contributos de uma análise das actividades concretas*, *Organizações e Trabalho*, nº especial, 51-59.
- SCHWARTZ, Y. (2002). *Disciplina Epistêmica, Disciplina Ergológica – paidéia e politeia*. Pro-Posições, Unicamp, v. 13, n. 1, p. 126-149.
- SCHWARTZ, Y. (2009). *Séminaire mis au point avec V. NEVEU en Mars 2009*- Université d'Aix-Marseille, França.
- SCHWARTZ, Y & DURRIVE, L. (Orgs.). (2010) *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana* (2a ed.). Niterói: Editora da UFF.
- TEIGER, C. Laboratório. “Onde fazer ciência”? *Laboreal*, 11 (1), 121-126. 2015a. <http://dx.doi.org/10.15667/laborealxi0115ct>
- TEIGER, C. A aliança Teoria / Prática na obra do sociólogo do trabalho Georges Friedmann (1922-1977). *Laboreal*, 11 (2), 86-93. 2015b <http://dx.doi.org/10.15667/laborealxi0215ctpt>
- VOLKOFF, S. (dir.). (2005). *L'ergonomie et les chiffres de la santé au travail: ressources, tensions et pièges*. Toulouse: Octarès.
- VOLKOFF, S. (2006). Montrer la pénibilité: le parcours professionnel des éboueurs. *Actes de la recherche en sciences sociales* 3, n.163, p. 62-71.
- WISNER, A. (1994). *A inteligência no trabalho*, Fundacentro, 191p, São Paulo.

CORPS-SOI ET LANGAGE

Christine CASTEJON

Le concept de corps-soi, qui remplace chez Yves Schwartz, et dans l'approche ergologique, le classique « sujet » philosophique est un concept anti-dualiste, c'est-à-dire qui n'accepte pas la séparation classique entre le corps et l'esprit. Ce que le corps-soi essaie de nommer c'est l'être qui réalise en permanence la synthèse entre lui/elle et le monde, entre lui/elle aujourd'hui, hier et demain. Donc un être qui est dans l'histoire, qui a une histoire, et qui contribue à faire l'histoire.

Pourtant je soutiens l'idée que le concept de corps-soi ne donne pas au langage la place qui devrait être la sienne, non pas parce que le concept de corps-soi est insuffisamment élaboré mais parce que notre idée du langage est culturellement insuffisante voire déficiente. Cette hypothèse, en cours d'étayage, ne me vient ni de la linguistique ni de la philosophie du langage mais d'un courant de pensée du langage qui considère le langage comme formateur de la pensée, une perspective émise à la fin du 19ème siècle (par Guillaume de Humboldt) qui n'a pas été retenue par les « sciences de la culture ». Elle a même été refoulée, jusqu'à aujourd'hui, chaque fois qu'elle a ré-émergé.

Si le langage est formateur de la pensée (par l'opération que Humboldt a appelée la « réflexivité », dans un sens qui n'a pas été entièrement repris par la linguistique moderne), l'idée de « stylisation » dans le langage, l'idée que notre intervention sur le langage consiste à y apposer notre style individuel est très en deçà de ce que nous faisons réellement lorsque nous parlons. Elle revient à dire en effet que nous avons le choix de la forme que nous appliquons à un contenu. Pourtant, notre expérience du langage ne nous dit-elle pas que *nous n'avons pas* ce choix? Chacun avance dans sa propre histoire et dira les choses différemment au fil de cette histoire mais au *moment* où il parle il ne peut pas dire les choses autrement. Ce que contient la puissante affirmation de Benveniste: « C'est un homme parlant que nous trouvons dans le monde, un homme parlant à un autre homme, [...] » (Benveniste, 1966, p.259).

On peut en tirer plusieurs réflexions qui se vérifient dans l'exercice quotidien du langage, et notamment à l'occasion de nos analyses du travail.

Un « autrement dit » implique en fait un « autre chose dit », serait-ce une infime différence, comme une pause supplémentaire dans le dit. C'est pourquoi notre langage parlé court toujours après lui-même. Lorsqu'on parle, on dit et on corrige ce qu'on dit. Ce ne sont pas des redondances, c'est la pensée qui se cherche et ne se trouve d'ailleurs jamais pour très longtemps - d'où l'intérêt de l'écrit et aussi son ambivalence, fixant ce qui ne mérite pas forcément de l'être au détriment de ce qui le mériterait. D'où aussi l'importance du langage oral, présent même dans l'écrit, issu du langage parlé (Meschonnic, 2006).

Le langage n'agit pas directement sur celui qui l'entend, de façon performative comme le prétend la pragmatique du langage. *Ce qui agit dans le langage ce n'est pas ce qui est dit mais ce qu'on entend de ce qui est dit.* C'est pourquoi le langage doit nous *atteindre* pour faire effet, et la façon dont il nous atteint dépend de celui qui entend pas moins que de l'énonciateur. Le point de contact est la sensibilité, que fait résonner la matérialité du langage. La matérialité du langage c'est *en même temps* de la forme (du son) et du sens, et non pas d'un côté le fond et de l'autre la forme. Là il y a à apporter des preuves de cette fusion tant elle est contraire à l'idée dominante de notre culture, nous empêchant même de la parler, puisque notre vocabulaire est dualiste.

La matérialité du langage dépend du corps-soi dont elle émane. Ce qui est dit ne peut être dit que par ce corps-soi et nul autre et la façon dont il le dit lui appartient également en propre. Il y a, chez chacun d'entre nous, une histoire de l'un et de l'autre (ce que nous disons et comment nous le disons).

Mais cette matérialité dépend aussi de celui/celle qui la reçoit. C'est aussi un corps-soi qui entend ce qui est dit. Un corps-soi c'est compliqué, consistant, actif, rien à voir avec un passif entonnoir à mots. Le corps-soi passe au crible ce qui lui est dit (qui *inclut la façon de le dire*), fût-ce de façon inconsciente, pour re-formuler, trier, contre-dire. Il transforme en son propre langage ce que sa sensibilité a accueilli. C'est pourquoi il doit « re-formuler » pour savoir ce qu'il a compris. Parler de « mise en mots », comme le fait la philosophie, c'est réduire de beaucoup ce que nous faisons pour produire le langage.

Pourtant on peut comprendre que cette production paraisse relativement simple, l'essentiel de nos échanges quotidiens n'appelant apparemment pas l'effort de « traquer les mots » pour exprimer au mieux ce que nous ressentons. De là sans doute l'idée très partagée, sous maintes

formes, qu'il existe un langage ordinaire peu lié au penser s'opposant à un langage qui témoigne au contraire de l'effort de penser. Cette conviction occulte le fonctionnement du langage.

Ce qui contribue à créer l'impression que le langage a un effet direct sur nous, c'est que, à force d'entendre dire les mêmes choses, à force de laisser désarmer notre capacité de tri (de jugement) en nous en servant peu, nous finissons par absorber ce qui nous est dit comme du papier buvard, considérant ne pas avoir à y réfléchir. L'épreuve de la re-formulation est faussement passée: on répète, au lieu de re-formuler. Cette répétition équivaut à étouffer l'invention que permet le langage. Cette tendance – parfois compulsive- à la répétition peut se constater partout, dans tous les milieux de vie, de même que son contraire, l'appétit de déployer au plus large les possibilités du langage.

En résumé, le langage que chacun.e parle n'est pas simplement celui dont il/elle hérite, un langage qu'il/elle reprend des autres, c'est un langage qu'il/elle forge, qu'il/elle fabrique, dans la relation à l'autre et à lui ou elle-même, *double relation historique*. C'est toujours un langage en travail donc. Un langage qui nous fait quelque chose mais auquel nous faisons (et pouvons) quelque chose. Ce travail peut passer inaperçu et se faire à l'économie, ou devenir un travail qu'on peut décider d'assumer comme tel en faisant attention à ce qu'on dit, en rétablissant l'exercice de la re-formulation. Le langage se déploie alors pleinement pour ce qu'il est: une activité. Attention, le fait que le mot « activité » nous soit familier nous empêche de l'entendre.

Il faut faire un peu confiance, et ce n'est pas le plus simple pour beaucoup d'entre nous si souvent contrain.t.es au silence, à ce corps-soi qui, en tentant de reformuler, réalise qu'il a quelque chose à dire de décalé, de différent. Parce qu'alors ce que nous produirons à deux, à plusieurs, chacun étant attentif à ce que dit l'autre, en tant que c'est un corps-soi qui parle, une expérience qui cherche sa traduction ou plutôt son élaboration en langage, sera plus vrai que ce que chacun produit tout seul. Pourquoi seulement « un peu » confiance? Façon de dire qu'il ne faut jamais s'endormir sur ce que l'on pense et dit. Il faut respecter "[...] cette élémentaire règle du vrai que nul n'est jamais sûr d'avoir complètement raison." (Canguilhem, 2011, p. 336)

Mettre en avant une éthique du langage pour atteindre ce même résultat d'un parler vrai (ce qui me semble la position dominante de la démarche ergologique) c'est croire que nous sommes maîtres de notre langage et que toutes les associations dont nous sommes le siège sont conscientes et orientées par nous. Il n'est plus possible de croire à cela depuis l'intervention de la psychanalyse, mais on n'est pas contraint pour autant de croire que tout nous échappe: l'opération de la réflexivité nous permet de trier, de choisir, elle traverse l'épaisseur de ce que notre vie a fait de nous, du sens qu'elle a donné aux mots pour chacun d'entre nous qui n'est pas le même sens pour tous. C'est ce qui est exprimé généralement sous le constat de la diversité des valeurs. Emanant d'un corps-soi, le langage n'est pas ce que l'énonciateur choisit qu'il soit, il est la trace de son activité de vie. Il porte la trace des rencontres, involontaires d'abord puis volontaires, dont est tissée toute vie.

- Cette activité de vie nous met en relation les uns aux autres, notamment à travers l'activité de travail. Car l'être humain ne fait pas que parler. Il produit le monde et se produit lui-même. Le langage est un organe mais aussi un instrument dont l'être humain se sert pour produire le monde et pour se produire lui-même. Instrument, ici, au sens de « instrument de musique ». Un instrument qui a cette particularité merveilleuse: nous le possédons tous et nous pouvons tous en jouer. Reste à nous rendre conscients des possibilités qu'il nous donne si nous le reconnaissons *en même temps* comme voix singulière et comme passerelle vers les autres.

Bibliographie

BENVENISTE, E., *Problèmes de linguistique générale 1*, Gallimard, 1966

CANGUILHEM, G., *Ecrits philosophiques et politiques, 1926-1939, œuvres complètes tome 1*, Librairie philosophique J.VRIN, 2011.

MESCHONNIC, H., *La rime et la vie*, Gallimard, 2006 [Verdier, 1989]

ERGOLOGIA E DESASTRES SOCIOAMBIENTAIS: APROXIMAÇÕES PARA UM DEBATE

Simone OLIVEIRA²¹
Sergio PORTELLA²²

As reflexões aqui apresentadas fazem parte de pesquisa que visa resgatar a vivência dos profissionais e o movimento de reconstrução das comunidades afetadas no desastre socioambiental de 11 para 12 de janeiro de 2011, na região serrana do Rio de Janeiro (Brasil), prioritariamente em Petrópolis, Teresópolis e Nova Friburgo. Nesses municípios, as populações afetadas que ainda lidam com a reconstrução de suas vidas, tiveram seu cotidiano interrompido drasticamente e dependem de um poder público burocrático, ineficiente e, muitas vezes, improbo. As considerações sobre essa situação que produziram as aproximações abaixo, a partir do arcabouço teórico ergológico, se somam às novas reflexões que estamos empreendendo com relação ao desastre sociotecnológico do rompimento da barragem de Fundão, em Mariana (Minas Gerais, Brasil), em 15 de novembro de 2015.

Desastre socioambiental cidades serranas e o desastre sociotecnológico Mariana – Compreendemos o desastre serrano como um processo de nexos sócio-histórico que foi exposto a partir dos acontecimentos ambientais de chuvas, alagamentos e deslizamentos (PORTELLA; NUNES, 2014). Essa exposição extrema de um modelo de desenvolvimento sob o impacto de chuvas fortes (140mm/h) em cinco horas, produziram em torno de 800 deslizamentos de terra em uma área de 350km quadrados, mil mortes registradas oficialmente e 40mil desabrigados, além do completo colapso de serviços públicos e de comunicação nas primeiras 48horas. As cidades vivenciam os resultados desse evento até hoje, cinco anos depois do evento detonador. Ainda com precários planos de prevenção e soluções de moradia que não atendem plenamente as necessidades dos afetados. Os desastres não terminam imediatamente ao final da situação extrema, mas, por seus nexos sócio-históricos, continuam por muitos anos, como é o caso das cidades serranas fluminenses e como é o caso recente do rompimento da barragem da Samarco na cidade de Mariana-MG. No dia 5 de novembro de 2015, o rompimento da barragem provocou a liberação de 62 milhões de metros cúbicos de rejeitos e a formação de uma onda de lama de aproximadamente 10 metros de altura. As populações ribeirinhas e próximas à foz do Rio Doce, no oceano atlântico, irão vivenciar em

²¹ (sssoliver@gmail.com)

²² Fundação Oswaldo Cruz – Brasil (spportella@gmail.com)

conjunto com flora e fauna locais, os resultados poluidores do evento por pelo menos 30 anos, estima-se. Vinte pessoas morreram diretamente (MATHIAS; JÚNIA, 2016).

Considerar os desastres como processos resultantes de seus nexos sócio-históricos, mais do que resultantes de seus eventos detonadores, é uma necessidade para a recuperação e reconstrução de cidades afetadas. Não mais considerar os desastres como uma fatalidade, chamada muitas vezes de natural, consequência de um determinado evento extremo. Desnaturalizar os desastres (LAVELL, 2015) passou a ser uma estratégia de sobrevivência para os atingidos. E encarar os desastres como rupturas em todos os níveis, que expõem a microtextura que produz o que se convencionou chamar de social: esse efeito ótico macro de sucessivas microações geradoras de espelhamentos e seus desenvolvimentos de oposição e inovação (TARDE, 2013).

Desnaturalizar a concepção dos desastres e fortalecer os movimentos comunitários é condição essencial para que novos regimes de produção do saber possam emergir. Nesse sentido, apostamos no Dispositivo Dinâmico a 3 Polos (DD3P) (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010) como potencializador do protagonismo dos cidadãos que se coloca numa necessária relação dialógica com conhecimentos técnico-científicos, submetendo a gestão das cidades às necessidades de seus moradores, principalmente durante os desastres.

O desastre naturalizado parece indicar um lugar sem normas. No entanto, segundo a perspectiva ergológica, o que se tem é um ambiente misto de excesso de normas e de vazio de normas. Um ambiente-limite que gera um intenso debate de normas e de sucessivas dramáticas do uso de si por parte de profissionais que, na linha tênue, entre atuar para salvar vidas e oferecer suportes de sobrevivência às comunidades, também acabam por necessitar de salvamentos e suportes de vida para si mesmos (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

No entanto, os documentos de regulação internacionais, especialmente o Marco de Sendai e os relatórios finais da COP 21, que indicam uma aproximação definitiva entre estratégias de Redução de Riscos e Desastres (RRD) e desenvolvimento sustentável parecem prescrever um conjunto de macronormas definitivas que sugerem que sua simples aplicação indicariam o caminho da efetividade. As fases do ciclo de gestão em RRD: resposta, recuperação e prevenção parecem estar, a partir das normas internacionais e de suas teorias conexas, definitivamente controladas do ponto-de-vista prescritivo. É justamente a partir deste ponto

que acreditamos que a abordagem ergológica pode em muito contribuir, afinal o meio é sempre infiel.

No momento da fase de resposta, o encontro entre os profissionais e a comunidade é uma situação singular: em que a partilha desse ambiente comum tem o desafio de enfrentar de forma criativa as tensões que resultam dos enfrentamentos que o atravessam. O ambiente desses enfrentamentos, onde as *renormalizações* são evidentes, mas não partilhadas posteriormente, é lugar onde emergem as possibilidades de interlocução, de troca de conhecimentos, de saberes e de experiências vinculados a dinâmicas sócio-históricas e sócio-ecológicas que se cruzam. As *dramáticas do uso de si* são levadas a um debate-limite de normas. Essa experiência-extrema é atomizada no indivíduo, não retroagindo para os planejamentos, faz parecer que tudo é universal; sugere que é possível prescrever de uma maneira utópica; produz a ilusão do planejamento global. Mas esse espaço-tempo desastre fluido, em que as teorias totais tentam transformar em uma esteira de Ford padrão, a dialogia ergológica pode enfrentar.

No momento da fase da reconstrução, lançamos mão do DD3P com objetivo de construção de uma Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP). Esse dispositivo visa colocar em debate sinérgico diferentes saberes, seja o que se tornou patrimônio das disciplinas científicas (primeiro polo), seja aqueles investidos produzidos pela experiência (segundo polo). Para circulação desses saberes é imprescindível a atuação de um terceiro polo, operando acordos e negociações, considerando as exigências éticas/epistêmicas, incontornáveis para que se dê o encontro criativo e inovador entre os diferentes saberes. A relevância desse terceiro polo no dispositivo deve ser ressaltada, ao se considerar a complexidade da assimetria de conhecimentos que configura zonas de cultura e incultura entre as partes, gerando desconforto intelectual recíproco e exigindo uma postura de humildade epistemológica. A ideia deste dispositivo está ligada a todo um patrimônio de experiências coletivas, significando que o poder explicativo e a validade de uma interpretação não podem ser autolegitimados, mas antes discutidas e reavaliadas em cada novo encontro. Este dispositivo se torna então uma verdadeira matriz de interdisciplinaridade, que conduz as disciplinas a se transformarem em competências disciplinares, ou seja, que cessem de se fechar sobre si mesmas. Cada disciplina é um reservatório de competências, mas que deve se retrabalhar em si mesma, por meios desta participação nesta espécie de turbilhão permanente, e promover uma interlocução continuada com outros saberes e experiências.

Esse movimento busca gerar um conjunto de *reservas de alternativas* que seja evidentemente disponível para as comunidades e para as redes. Evidentemente quer dizer transparente, quer dizer simples, fácil e rápido. De alguma forma, operativo e operacional, isto é, reconhecidamente científico e comunitário. De outra forma, as pessoas são transformadas em objetos de atenção, em vítimas dependentes e incapazes de darem conta das suas próprias necessidades, ou de definirem qual o melhor caminho para a solução de suas vidas atingidas.

Neste sentido, ao utilizarmos a perspectiva ergológica promovemos a circulação, nos dois sentidos, entre os *saberes disponíveis* e os *saberes investidos*, possibilitando a discussão para formulação e aplicação de normas e procedimentos de saúde e segurança que estejam mais identificados com as situações vividas por seus protagonistas. Já não estamos a lidar com coisas sujeitas à objetificação própria da produção de conhecimento e das formas de intervenção postuladas pelas formas hegemônicas de tecnociência.

Nesse estudo, seguimos em direção a construção de espaço de diálogos que favorecessem o falar sobre o desastre, nesse entendimento de que ele ainda estava em processo e que ele estava ainda longe de terminar e poder ser de alguma forma superado. Destacamos aqui três experiências da constituição do que estamos chamando de CAP em rede: o seminário final da pesquisa na Fiocruz (RJ), que acaba de apoiar a rede REGER do bairro de Córrego Dantas em Nova Friburgo (RJ) e a criação do Fórum de Mudanças Climáticas e Justiça Social regionalmente, num movimento de redes dentro de redes e de Encontros de Encontros.

No Seminário Desnaturalização de desastres e movimento comunitário: novos regimes de produção de saber, em 15 e 16 de outubro de 2015 (Fiocruz/RJ), participaram especialistas e pesquisadores, que demonstram que a vulnerabilidade socioambiental se ancora desde a dita descoberta das Américas em processos de assimetria e desqualificação de saberes. Os saberes dominantes não são comuns à população (SANTOS, 2008). A combinação entre poder e saber facilita o não-reconhecimento das necessidades dos cidadãos e portanto, a não resolução dessas necessidades de existência e vida. O seminário é a expressão pública dessa posição, como uma CAP em rede, que se refletiu nos apoios: a Rede Reger que congrega instituições, pesquisadores, associações comunitárias e cidadãos na cidade de Nova Friburgo atingida em 2011 e na criação do Fórum de mudanças climáticas e justiça social regional que se interligará com o movimento nacional brasileiro.

Em suma, o trabalho na resposta aos desastres e na reconstrução de cidades e comunidades atingidas deve promover um trabalho de prevenção local e singular, onde as superprescrições são infinitesimalmente renormalizadas reconduzindo a possibilidade de criação de novas formas de desenvolvimento e de novas formas de vida mais adequadas a quem as vive.

“a competência ergológica sobre as questões do desenvolvimento funda-se no encontro e na elaboração progressiva do conceito de atividade humana. Se este se estrutura em sucessão, encadeamento, em experiência acumulada de debates de normas, então, a atividade está sempre a procurar a sua maneira de viver a sua saúde; ela tem que fazê-lo numa confrontação sempre problemática entre as normas antecedentes de várias ordens e dos encontros do meio natural, humano, social, incluindo o encontro de um ‘si-mesmo’, nunca realmente estandardizáveis, previsíveis, avaliáveis” (SCHWARTZ; ADRIANO; ABDERRAHMANE, 2008, p. 16).

O aparato de pensamento ergológico fala da distinção entre aderência e exterioridade, que busca entender e operar o modo de fabricação dos saberes e o seu relacionamento com as ocorrências singulares no encontro da experiência viva. Um modelo que deve ser aprofundando para enfrentar os dispositivos foucaultianos. Ação fundamental para países que sempre foram colonizados economicamente e cognitivamente. Esperamos que a ergologia se coloque essa tarefa.

Referências Bibliográficas

LAVELL, A. Entrevista Allan Lavell em *Seminario Internacional Ciencias Sociales y Riesgo de Desastres en America Latina: un encuentro inconcluso*, setembro, 15 a 17. Buenos Aires, 2015.

MATHIAS, M.; JÚNIA, R. Cenário de fim de mundo no rastro de lama. *Rev. POLI: Saúde, Educação e Trabalho*, n.43, jan/fev, p. 04-12, 2016.

PORTELLA, S; NUNES, J. A. Populações serranas excluídas, cidades insustentáveis: o enigma da participação pública. *Rev Ciência & Saúde Coletiva*, v. 19, n. 1, p. 4223-4228, 2014.

SANTOS, B. S. *Um Discurso sobre as Ciências*. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EDUF, 2010.

SCHWARTZ, Y.; ADRIANO, R.; ABDERRAHMANE F. Revisitar a actividade humana para colocar as questões do desenvolvimento: projecto de uma sinergia franco-lusófona.

Laboreal, v. IV, nº1, p. 10-22, 2008.

TARDE, G. *Las Leyes Sociales*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2013.

ATELIER 1 - Epistémologie et ergologie

EPISTÉMOLOGIE ET ERGOLOGIE

Yves SCHWARTZ

«Comment se nouent en nous disponibilité aux valeurs et normes du savoir?»

Position du problème

Question difficile, délicate: comme tout agir humain, la production de connaissances ne peut pas ne pas être travaillée par des valeurs, traversée par des «valuations»; en même temps peut-on admettre que nos ambitions de produire du savoir soient ordonnées à des valeurs, alors que des valeurs, il est peu probable qu'il puisse y avoir science?

D'un côté, le savoir doit être disponible comme un objet *commun*, un objet que nous pouvons partager et dont nous ne pouvons profiter que s'il n'est pas le simple produit circonstanciel des choix et désirs particuliers de ceux qui les proposent. Donc, d'un côté, il doit chercher à *neutraliser* ces choix et désirs circonstanciels.

Mais d'un autre côté, comme activité *humaine*, la recherche de savoir peut-elle être *neutre*? Une activité humaine peut-elle se développer dans une absence de choix? Choix qui implique préférence donc différentiel en valeur, donc débat éthique même dans l'inapparent. Si la recherche est une activité vivante, la neutralité est donc impensable.

Vraie, profonde difficulté. Si le producteur de savoir, pour mériter ce titre, doit faire deuil de ses *préférences* –et on comprend la légitimité de cette exigence–, n'est-ce pas requérir de lui cette folle ambition qu'il s'efface lui-même de l'histoire? Mais le problème se redouble et devient d'autant plus redoutable quand la production de savoirs porte sur des vivants humains semblables à lui: peut-on admettre que le chercheur doive s'effacer devant des catégories explicatives qui neutralisent son idiosyncrasie singulière, et que ces catégories n'aient pas le même effet quand elles veulent expliquer l'agir de ses semblables? Si son effort explicatif rencontre chez eux des dispositions qui leur sont propres, inanticipables (savoirs, valeurs) par des catégories génériques construites en désadhérence, mérite-t-il le nom de « scientifique »? Si les savoirs, et les valeurs qui les promeuvent, apparaissent énigmatiques, ancrés dans des singularités historiques qui ne trouvent place dans aucun système conceptuel cohérent, comment le chercheur peut-il faire reconnaître son travail comme « scientifique »? Ces savoirs sur les semblables doivent donc pouvoir user de catégories générales, neutralisant

assez la singularité des êtres et des situations pour pouvoir être scientifiquement compris et acceptables par la communauté « scientifique ». Dans cette hypothèse, ces savoirs ne peuvent donc admettre comme disponibilité à des valeurs que des valeurs « empruntées »²³, objectivables, scientifiquement manipulables; valeurs qui neutralisent ou sous-dimensionnent d'éventuelles disponibilités éthiques que l'on pourrait supposer immanentes à tout agir singulier, créées et retravaillées localement par lui. Dans ce cas, le producteur de savoirs comme ses « objets » visés sont désingularisés, deviennent transparents, il devient légitime de se soumettre au gouvernement anonyme du produit de ces savoirs. Et toutes les dérives sont alors possibles, on est à la source des rapports entre savoir et pouvoir.

Problème redoutable, surtout aujourd'hui, dans un monde où l'évaluation du travail de recherche, les politiques scientifiques, la formatation mondialisée des publications, l'allocation des moyens se situent tendanciellement dans l'axe de cette dérive neutralisante. Néanmoins, ce questionnement, qui traverse tous les secteurs de la production scientifique, doit s'ajuster et se différencier avec rigueur selon les objets visés par l'ambition de savoir; ce qu'on évoque en fin de communication.

Sur ce thème général et essentiel des rapports valeurs – savoirs, il m'a semblé intéressant de profiter de la thématique du Congrès pour circonscrire cette question à une hypothèse que je fais aujourd'hui sur la façon dont sur trente ans d'histoire ergologique nous avons envisagé ce rapport des savoirs et de la dimension axiologique de la vie. Avec du recul, il m'a semblé qu'on pouvait pointer deux phases tendanciellement successives. Le concept de « savoirs-valeurs », formulation relativement récente et discutée ces temps-ci entre nous marquerait peut-être la troisième phase, comme une synthèse articulant les deux précédentes.

1- Première phase, celle de *L'Homme Producteur* (paru en 1985 aux Editions Sociales)

A la base de notre expérience initiale, la création dans l'Université d'une forme atypique de réflexion en commun sur le travail, entre travailleurs et universitaires, il y avait fondamentalement, je crois, le sentiment d'une méconnaissance des savoirs que génère en

²³ Par référence au propos de Canguilhem, dans « Milieu et normes de l'homme au travail », rendant compte en 1947 d'un ouvrage de G.Friedmann, et de la fameuse enquête Hawthorne : «... les ouvriers ne tiendraient pour authentiquement normales que des conditions de travail qu'ils auraient d'eux-mêmes instituées en référence à des valeurs propres et non pas empruntées » Oeuvres Complètes, Tome IV, Vrin, 2015, p.306)

propre l'activité industrielle, savoirs largement ignorés des universitaires, des concepteurs et gouvernants du travail.

A cette époque, cette intuition une double confirmation et appui essentiels:

-La critique des présupposés du taylorisme faite par l'ergonomie de l'activité, le constat de la fausseté partielle du diagnostic de la « dépossession ouvrière », l'existence de « qualifications rampantes » (selon le mot de J.Duraffourg). Dans la foulée de l'écart prescrit-réel, il apparaissait clairement que le langage officiel, l'outillage conceptuel, celui du prescrit ne pouvait « coder » de manière satisfaisante l'expérience du travail (pour reprendre l'expression de Daniel Faïta).

-En regard, la traduction de *Redécouvrir l'Expérience Ouvrière* en 1981, le formidable apport de la « Communauté Scientifique Elargie » théorisée par Oddone et son équipe turinoise, justifiait puissamment l'exigence d'une lutte pour combler cette faille des dispositifs académiques du savoir.

Voir le sous-titre de *L'Homme Producteur*: « Autour des Mutations du Travail et des Savoirs ».

A partir de là, vont s'initier des développements philosophiques et épistémologiques : la notion de « savoir faire » (« Et pourtant ça marche » p.221, c'est-à-dire, malgré la cécité partielle des savoirs officiels, comment se fait-il que la production se fasse ?), la diversité, la variabilité, la singularité des situations de travail et d'activité humaine, la formalisation des savoirs toujours en retard sur l'expérience et qui en s'ajustant à elle, conduit – ou devrait conduire – à réaménager les savoirs.

L'aspect engagé de critique sociale, l'entrée militante dans les enjeux de transformation trouvait fondamentalement là sa porte d'entrée: faire droit dans l'entreprise aux savoirs des travailleurs, faire pénétrer cet apport d'une classe en pleine évolution au sein même de l'Université. Le travail *stricto sensu* (prestation rémunérée dans une société marchande et de droit), en dépit de ces ouvertures anthropologiques, restait le centre de gravité de nos « dialogues socratiques », la cible à transformer.

2 Seconde Phase

Progressivement, l'idée que ces savoirs investis portent la marque d'alternatives de vie collective va mettre au premier plan le lien entre ce que nous désignons comme renormalisations et un monde de valeurs, entre renormalisations et réserves d'alternatives pour la vie sociale.

Ont joué sans doute, vers l'époque de la création du DESS APST (1989, Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail)

-La tension croissante sur l'emploi: nos nouveaux interlocuteurs, fragilisés par la croissance du chômage, nous ont davantage orientés vers les politiques macroscopiques structurant le travail *stricto sensu*, et les choix problématiques de monde commun qu'elles véhiculent.

- La montée des « services » où est plus manifeste que tout travail est rencontre des valeurs de vie de nos semblables et donc épreuve de négociation des biens « communs » en présence.

-L'obligation à étendre notre conceptualisation du travail au delà du *stricto sensu* grâce à nos étudiants des pays du Sud. Nécessité de prendre en compte les différentes manières dont les valeurs de vie commune imprègnent profondément les activités locales de travail. La question du *Développement* commence ainsi à s'imposer à nous comme une impossibilité de penser les formes de production et de reproduction de la vie des peuples sans penser en même temps les valeurs de vie collective enracinées dans leurs agirs industriels.

-L'appropriation plus manifeste de la philosophie de la norme et de la santé de G.Canguilhem ; le retravail des savoirs s'encapsule dans les « renormalisations », toute renormalisation suppose le lien entre normes et valeurs. Derrière renormalisation, l'essentiel est une volonté de vie en santé, qui touche notre vivre en commun.

«Mais la vie est cette activité polarisée de débat avec le milieu qui se sent ou non normale selon qu'elle se sent ou non en position normative » (Le Normal et Le Pathologique, PUF 1966, p.153).

La production des savoirs du travail est prise, intégrée dans cette « polarisation » du milieu en valeurs positives et négatives. La « dissidence » que révèle la production de savoirs « investis » (en adhérence), dissidence avec les savoirs officiels, prescrits, est en fin de compte une visée alternative du tout social :

« Mais il suffit qu'un individu s'interroge dans une société quelconque sur les normes et besoins de cette société et les conteste, signe que ces besoins et ces normes ne sont pas ceux de toute la société, pour qu'on saisisse à quel point le besoin social n'est pas immanent, à quel point la société, siège de dissidences contenues ou d'antagonismes latents, est loin de se poser comme un tout » (ibid, p.191).

Cette idée fait pour moi le poids majeur de la 4^{ème} Proposition ergologique dans *Travail & Ergologie*, P.29-30 (« L'écart (prescrit-réel) renvoie à un débat de valeurs », 2003, mais ces quatre propositions avaient déjà été avancées dans le DU APST, vers la fin des années 80).

Mon hypothèse rétrospective est donc la suivante : l'appui majeur de la philosophie des normes et de la santé à notre dispositif APST a peut-être eu comme conséquence de faire passer en mineur dans ses conséquences militantes la production endogène des savoirs (savoirs investis) pour mettre au premier plan les réserves socio-politiques d'alternatives.

On peut d'ailleurs se demander: n'est pas parce que Canguilhem a fait prédominer débat de normes avec le milieu, vivre comme effort de santé qui distribue valeurs positives et négatives dans le milieu, sans mettre au premier plan comme nous le faisons dans la première phase les savoirs issus et producteurs de ces débats, qu'il n'a pas pointé comme nous la faille épistémologique criante de l'Université (son inappétence à donner visibilité à ces savoirs pourtant si essentiels à l'intelligibilité de la production et de la vie sociale) ?

3 Néanmoins, une césure seulement tendancielle. 4 points d'articulation sur la longue durée.

Je ne crois pas que l'on doive néanmoins majorer cette distance entre les deux phases. On notera quatre lieux d'articulation sur la longue durée (durée de notre aventure ergologique) entre la dimension cognitive- épistémologique (l'insistance sur les savoirs « investis ») et la prise des valeurs sur le savoir:

-La question de la compétence et de ses ingrédients (dont la mise à l'épreuve dans le DESS APST date de 1993-1994). Si les trois premiers ingrédients paraissent se définir indépendamment de la prise d'un monde des valeurs sur l'agir ici et maintenant, les 4 et 5 réarticulent sans équivoque les deux dimensions.

-La double anticipation: issue très tôt en ce qui me concerne des constats de J.Duraffourg sur les qualifications « rampantes », cette idée n'a jamais cessé de courir dans nos réflexions notamment sur la formation professionnelle et le gouvernement des entreprises. Elle insiste bien sur le contenu en savoir des renormalisations industrielles, tout en insistant sur l'assymétrie sociale, gestionnaire, politique entre ces deux anticipations (voir ma contribution à un colloque de Lisbonne (AFIRSE 2013), repris dans l'article d'*Education Permanente*, n° 197, 2013-2014).

-Le retravail ces 5 dernières années, notamment en séminaire interne, du triangle de l'activité (voir Site de l'institut, « Documents Ressources »). Passage du premier triangle simple, caractéristique de la « seconde période », Activité-Savoirs-Valeurs- au second, plus élaboré et compliqué, où le pôle des savoirs, lui-même divisé en savoirs épistémiques et savoirs en adhérence, est comme les deux autres pôles, celui des normes antécédentes et celui de l'Agir dans le présent, pris dans une « dramatique d'usage d'un corps-soi en proie à un monde de valeurs » (au cœur du triangle). Autrement dit, toute renormalisation mobilise des savoirs (« première phase ») mais la dynamique, la sélection, les formes d'appropriation de ces savoirs, différemment selon qu'ils sont au pôle de la désadhérence ou de l'adhérence, n'est pas intelligible sans la présence opérante en chacun de nous d'un « monde de valeurs » (« seconde phase »).

-La notion de DD3P (dispositif dynamique à trois pôles) qui depuis 1993, lie les formes de savoirs (pôle 1 et 2) au pôle 3 qui, en tant que *pôle du monde commun à construire*, donc pôle des alternatives éthico-politiques, est à la fois la condition de possibilité d'un « dialogue socratique des savoirs » et visée, issue à construire de ce dialogue. Donc le DD3P fait un lien organique entre réserves d'alternatives et possibilité de travail égalitaire entre les deux polarités de savoirs (pôle 1 et pôle 2).

4 Les « savoirs- valeurs ».

Avec la polarité adhérence-désadhérence, avec la progression collective depuis une dizaine d'années de notre réflexion épistémologique, il est apparu la nécessité tout en redonnant toute leur place aux savoirs en adhérence (relative), de mieux préciser leur statut épistémologique (voir aussi le rôle de la didactique professionnelle et de G.Vergnaud).

D'où la proposition, largement discutée en séminaire à Aix en ces années 2015-2016, et objet d'un article dans *Ergologia* 14 auquel cette communication renvoie, du concept de « savoirs- valeurs ».

Contrairement aux savoirs « épistémiques », dont les concepts sont noués au sein d'un référentiel conceptuel », et supposés se plier à la discipline épistémique, c'est à dire à tenter de neutraliser dans la manipulation conceptuelle et expérimentale toute valeur locale, tout engagement circonstanciel, qui en altéreraient la teneur scientifique, les savoirs dits « investis », plus ou moins en adhérence (pôle 2 du DD3P), ne peuvent être séparés dans leur usinage, leur sélection, leur mémorisation, de visées d'un mieux vivre en santé le milieu tel qu'il se propose et s'impose à chacun d'entre nous²⁴.

²⁴ Sur ces thèmes de l' « épistémologie ergologique », on pourra en attendant une publication commune que les responsables du module Epistémologie et Ergologie du M2 dans un avenir que nous espérons proche (Renato Di Ruzza et moi-même) consulter :

-Les « Documents Ressources » sur le site de l'Institut d'Ergologie (Ergologie.com).

-« Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence », in *Dynamique des Savoirs, dynamique des Changements*, ss dir P.Béguin et M.Cerf, Octarès 2009.

-Une conférence que j'ai faite deux mois après notre Congrès à L'Institut d'Etudes Avancées (IEAT), le 27/10/2016, à l'Université Fédérale du Minas Gerais, à Belo Horizonte sur « Le concept d'activité au principe de la coopération transdisciplinaire », avec une présentation des concepts de « concaténation », « validation », « référentiel théorique » définissant l' « entrée en épistémicité ». A paraître probablement en français ou en portugais dans *Ergologia*.

-Le cours d'épistémologie de Renato di Ruzza, sur le site de l'Institut.

Dans ces propos, nous n'avons cessé de nouer, implicitement ou explicitement, savoirs et choix de vie. D'un côté, nous avons des prescriptions, des normes, des procédures, en un sens nécessaires pour le vivre en commun, fondées sur des savoirs en désadhérence, des savoirs qui se proposent ou s'imposent comme « objectifs », qui ignorent par principe les réévaluations locales. Mais d'un autre côté, nous n'avons cessé de rencontrer des savoirs qui localement retravaillent, « renormalisent » ces normes antécédentes. Ces savoirs n'existent que comme sources, soutiens, produits de ces renormalisations. *Ces savoirs sont liés au « mieux vivre en santé » notre situation d'humain, ici et maintenant. Personne à notre place ne peut dire ce qu'est ce mieux vivre ici et maintenant*, étant entendu que ce ici et maintenant articule pour chacun des contenus et des extensions variables. Les normes antécédentes ont pouvoir sur nous par référence à des valeurs, des principes plus ou moins consensuellement admis. Ce que nous avons appelé les « réserves d'alternatives » retravaille dans le plus ou moins visible ou invisible ces principes, au nom de ce mieux faire ou mieux vivre la situation. Qui les ignore n'a pas d'accès à la genèse, à ce tissage de savoirs.

Nous évoquons dans notre article *d'Ergologia* (op.cit) trois exemples (parmi des infinités d'autres possibles), en essayant de montrer en chaque cas, en quoi ces savoirs se nouent à ce « mieux vivre en santé » (p.121-122, et125-127). Ce qui nous a permis d'avancer cette notion de « savoirs-valeurs ».

5 Comment faire avec cette articulation épistémique –éthique pour transformer notre monde ?

Nous devons articuler ces deux types de savoir pour essayer jour après jour de construire un monde en santé. Nous devons faire travailler les uns par les autres les savoirs-valeur et les savoirs au pôle de la désadhérence (cf la communication Oliveira – Portella, dans ce recueil). On ne peut donc séparer comme les deux phases l'ont un peu artificiellement fait, lutte pour la mise en visibilité des savoirs et mise en visibilité des réserves d'alternatives portées par le continent des renormalisations. Les réserves d'alternatives s'appuient sur et suscitent des savoirs valeurs mais elles doivent pour construire un monde, prendre en compte les ressources et les contraintes d'un milieu traversé par les savoirs scientifiques, les univers techniques, juridiques, réglementaires...

Il y a donc à chaque moment de l'histoire deux formes de savoir qui se distinguent dans leur rapport à la dimension axiologique de nos vies:

A un pôle, les premiers n'ont pour nous de valeur que s'ils ont réussi à neutraliser autant que possible les usages erronés, voire parfois malsains de notre ambition de connaître ; ils visent à enrichir un patrimoine commun, émancipé des adhérences locales, des contradictions du social. **Deux remarques:**

-Première remarque. Au sein de cette première catégorie, il y a des types de savoirs différents, des épistémicités différentes (voir documents ressources sur le site ergologie.com)

Ils ne relèvent pas des mêmes champs du savoir, mais néanmoins ils supposent cette neutralisation des points de vue et choix individuels. Sinon, ils ne sont bons à rien. Quelle que soit notre opinion, ou notre désir, pour parler des épistémicités 1 et 2, on ne peut identifier le poids et la masse. Quels que soient nos intérêts on ne peut interpréter à sa guise un texte de loi.

-Seconde remarque: cela ne veut absolument pas dire que ces savoirs sont « inhumains » et notamment les savoirs de l'épistémicité 1 (Sciences de la Nature et Mathématiques). Le désir de connaissance, le « rapport au savoir », ont une dimension psychique, sociale. La dimension axiologique n'a pas disparu, elle est dans cet effort même de vérité. Cet effort est pris dans l'histoire : l'ambition pure de savoir, les convictions philosophique, les heureuses synergies dans des ECRP –équipes, laboratoires...- s'intriquent plus ou moins selon les situations avec la volonté de faire carrière, l'impitoyable concurrence de l'univers scientifique moderne, avec son cortège de fraudes, plagiats. La discipline épistémique s'inscrit dans l'histoire, et c'est autour de la meilleure visibilité de cette histoire que devraient fonctionner des DD3P notamment dans les épistémicités 1 et 2²⁵.

A l'autre pôle, les secondes formes de savoir sont prises dans l'activité humaine. Instant après instant, *la vie en nous doit réévaluer à quelles conditions elle peut vivre.*

²⁵ Nous insistons beaucoup sur ce point dans la conférence IEAT mentionnée note 2.

Ces secondes formes de savoir, conscients ou inconscients, muets ou verbalisés, outillent cette réévaluation, et en même temps sont orientées, aimantées par elle. Elles sont donc impliquées dans ces choix de mieux vivre en santé, ici et maintenant. Mais parce que ces choix, parce que ces ici et maintenant ne peuvent être anticipés et circonscrits que par ceux qui y vivent, il en est de même des savoirs qui font corps avec ces choix. Et pourtant ce sont des savoirs qui font partie de la réalité à « expliquer ».

Et dans ce champ, c'est là que la posture DD3P doit se donner à plein comme nous l'avons tous proposé depuis des années.

6 Conclusion: de l'éthique au politique

L'activité humaine ne cesse de semer sur son chemin des réserves d'alternative cristallisant des savoirs-valeurs. La dimension axiologique s'incorpore donc dans tout agir humain, et par là fomenté et s'appuie sur des savoirs : savoirs généralement en faible visibilité, échappant aux cloisonnements des disciplines académiques.

Comment leur donner visibilité, pour quelle légitimité transformatrice ? Comment, jusqu'à quel point *socialiser* ces savoirs valeurs pour transformer nos normes du vivre ensemble ?

Avec cette dimension de la socialisation, des rapports « micro-macro », avec cette dimension de la mise en débats, on passe de l'éthique au politique. Et c'est là que l'on doit s'affronter à une vaste échelle aux tendances dominantes à « l'usurpation », c'est-à-dire au gouvernement à la seule « désadhérence », impliquant la mise en pénombre des savoirs liés au mieux vivre en santé notre présent.

LES CONCEPTS DU PRAGMATISME PEUVENT-ILS FECONDER CEUX DE L'ERGOLOGIE?

Claudia DELLA CROCE²⁶

Introduction

Nous poserons la question de la dualité entre connaissance et activité et celle de la circulation des connaissances dans l'expérience. Nous souhaitons montrer que certains concepts du pragmatisme peuvent féconder les concepts de l'ergologie.

Nous postulons que chaque activité est la conséquence d'une expérience et est également en soi une expérience. Ce qui signifie que nous expérimentons chacune de nos activités tant dans ce qu'elles contiennent que dans les effets qu'elles produisent ou dans les empêchements qui l'entravent. C'est donc l'expérience qui unifie les connaissances dans chaque activité singulière.

Nous décrirons quelle est la fonction de la connaissance du point de vue du pragmatisme et du point de vue de l'ergologie. Puis, nous traiterons de la dualité et de la situation et nous terminerons par l'expérience en tant que « lieu » d'unification des connaissances.

La connaissance du point de vue du pragmatisme

Le pragmatisme ne s'intéresse pas à la nature de la connaissance mais à ses effets dans la perception et dans l'action. Une connaissance a deux fonctions, elle attire notre attention sur des aspects du monde et permet de construire des problèmes. Elle peut être définie comme un type d'idées, son intérêt réside dans son efficacité dans l'intervention. Une idée ou un concept permettent de construire des problèmes de telle manière qu'il sera possible de les résoudre par l'agir. La construction de l'intervention se ferait dans un continuum entre les idées ou les concepts mobilisés, les problèmes construits et l'agir. Dès lors, pour les pragmatistes, il n'y a pas de coupure entre l'idée et l'action.

La connaissance du point de vue de l'approche ergologique

Selon l'approche ergologique, un certain nombre de savoirs sont immergés dans l'activité et dialoguent avec des savoirs en désadhérence, soit des savoirs disciplinaires scientifiquement

²⁶ Professeure associée Haute école de Travail social – éesp – Lausanne – Suisse – claudia.dellacroce@eesp.ch

reconnus. Ce dialogue passe par le rapport avec les valeurs qui sont définies dans différentes catégories: vitales, humaines, sociales, philosophiques. L'activité prend en compte la norme antécédente qui indique comment on doit faire une chose. Nos propres valeurs font ingression dans l'activité, ce qui provoque un débat de normes aboutissant à une « renormalisation » de la situation. Advient alors, une nouvelle situation prenant en compte la manière dont les choix se sont imposés dans l'activité entre ces différentes normes et valeurs. En ergologie, ces choix se font avec l'organisme et l'environnement actif, soit la totalité de l'être et de ses possibles: le « corps-soi ». (Schwartz 2011). En distinguant le modèle épistémique du dispositif ergologique, il est postulé qu'il y a plusieurs manières de connaître quelque chose. La production de connaissances est intrinsèquement liée à la transformation et à la compréhension de l'activité humaine.

La notion de dualité

Dans le pragmatisme, la dualité est une question centrale. Le concept d'expérience permet de dépasser les dualités pouvant exister entre le corps et l'esprit, l'individu et son environnement, les idées et l'agir. Le pragmatisme produit une théorie de la connaissance et de l'action sans les séparer. Seules les conséquences pratiques de nos idées dans l'agir importent.

Dans la démarche ergologique, l'application des théories à la pratique, n'est pas de mise. Il y a pourtant une séparation entre les savoirs en adhérence et les savoirs en désadhérence. Il n'y a pas de subordination d'un savoir sur l'autre, cependant, il nous semble qu'une dualité reste présente entre ces deux types de savoirs, qualifiés comme étant de nature différente mais commensurables. Deux formes différentes de rapports aux savoirs existent, deux exigences différentes, deux « ascèses » entre le modèle épistémique et le modèle ergologique. Le concept de « corps-soi » pourrait peut-être régler la question de la dualité puisqu'il porte en lui tous les débats de normes inscrits potentiellement dans l'activité, que c'est en lui que se sont accumulés les savoirs, les expériences d'activité et les divers savoirs la concernant et qu'il est « disponible ou contraint aux microchoix et aux réajustements que la vie ne cesse de lui proposer ou imposer » (Schwartz, 2011, p. 148).

Pragmatisme et ergologie postulent tous deux qu'il n'y a pas de subordination de l'agir à la connaissance, pas de dualité prenant cette forme puisque l'agir n'est pas la mise en pratique de la connaissance.

La situation et l'activité

Dans le pragmatisme et dans l'approche ergologique, la notion de situation nous semble pertinente pour discuter la question de l'unification des connaissances dans l'agir. L'unité dans l'agir est liée, selon Jullien (2002), à la sensation de l'unité de la situation. C'est cette sensation qui va produire l'action et la notion de situation demande à déterminer les forces en présence, à laisser agir son potentiel. Schwartz (2000) a également discuté le concept du « kairós » qui renvoie à l'intelligence des situations, aux opportunités et aux occasions dans l'agir. Penser à partir de la situation signifie prendre en compte la globalité. Cela impose de rester centré sur la situation plutôt que sur le « moi agissant ».

Dans cette vision, la dualité théorie-pratique n'a pas de sens, car les connaissances sont un des éléments de la situation, la pratique également. Ce sont les occasions à l'intérieur des situations singulières qui développent les effets de l'agir. Les concepts d'événement chez Whitehead et d'agencement chez Deleuze dépassent également la dualité dans les situations. L'événement est ce qui arrive, il est constitué des agencements entre les éléments de la situation.

L'expérience et l'unification des connaissances dans l'agir

Dans notre communication, nous souhaitons mettre en réflexion des systèmes de pensées qui nous semblent avoir des proximités pour penser l'activité.

Le pragmatisme développe une certaine conception de l'activité qui est prioritairement l'activité du monde sur les sujets et secondairement des sujets sur le monde. Dans l'ergologie, la question des connaissances est construite en lien avec l'activité, dans le pragmatisme elle découle de l'expérience. Le pragmatisme nous semble porter en lui plusieurs points communs avec la démarche ergologique. Nous en dégagerons quelques-uns au travers des concepts d'agencement, de devenir et de rhizome chez Deleuze ainsi qu'au concept d'événement chez Whitehead. Nous les relierons à l'écart entre activité prescrite et réelle, aux renormalisations et aux savoirs institués et investis en ergologie. Nous poserons la question de la séparation entre les différentes épistémicités, telle que l'ergologie les a construites et nous relèverons que cette construction ne fait pas sens dans le pragmatisme, puisque tous les objets sont étudiés à partir de la même conception générale qui est celle de l'expérience.

Bibliographie

- Debaise, D. (2007). Vocabulaire de Whitehead In : *Vocabulaire des philosophes*. Paris : Ellipse.
- Deleuze, G., Parnet, C. (1996). *Dialogues*. Paris : Champ. Flammarion.
- della Croce, C. (2014). *L'expérience comme unification des connaissances dans l'agir*. Aix-en-Provence : Université Aix-Marseille, Département d'ergologie.
- James, W. (2007). *Le pragmatisme*. Paris : Flammarion champs classiques.
- Jonckheere de, C. (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève : Editions IES.
- Jullien (2015). *De l'être au vivre, lexique euro-chinois de la pensée*. Paris : NRF, Editions Gallimard
- Schwartz, Y. (2011). « Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience ». In: *Travail et apprentissages, no 7. (pp. 148-177)*. Dijon : Editions Raison et Passions.
- Schwartz, Y. (2000). Discipline épistémique, discipline ergologique. Paideia et politeia. In : *Manière de penser et manière d'agir en éducation et en formation (Maggi dir.)*. (pp. 32-68). Paris : PUF

IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, AXIOLÓGICAS E PRAXIOLÓGICAS DA ANÁLISE DO TRABALHO SOB A ÓTICA DO CONCEITO ERGOLÓGICO DE ATIVIDADE

Eloisa Helena SANTOS²⁷

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar implicações epistemológicas, que envolvem outras, axiológicas e praxiológicas, acerca da dinâmica de produção de conhecimento sobre o trabalho, à luz do conceito ergológico de atividade.

Ele tem origem na pesquisa “Metodologias de análise da atividade de trabalho docente: contribuições da ergologia” realizada pelo Grupo de pesquisa “Garimpo da Atividade de Trabalho”. A pesquisa se compôs de dois momentos:

1- Investigação teórica do emprego do conceito ergológico de atividade em teses e dissertações produzidas, de 2000 a 2013, no Brasil. Seus resultados confirmam a rebeldia da atividade humana em se deixar capturar empiricamente. Evidenciam, ainda, o uso flexível do conceito que aparece como sinônimo de trabalho, ação, tarefa, ato, atividade tomada no senso comum, entre outros.

2- Investigação empírica do trabalho docente realizado por mim, a partir da minha opção em colocar-me como objeto/sujeito dessa pesquisa. Aqui, desvelou-se o debate de normas. Na perspectiva de se captar o trabalho sob o ponto de vista do conceito ergológico de atividade, novas perguntas surgiram: como se separam e/ou se articulam atividade, debate de normas e trabalho? Há um ponto de interseção entre eles? O debate de normas seria este ponto de interseção que expressaria a atividade humana industriosa? É possível encontrar a especificidade de cada um?

Apresento a seguir alguns resultados da identificação e análise desse debate de normas, de modo a explicitar as implicações epistemológicas, axiológicas e praxiológicas presentes na dinâmica de produção de conhecimento sobre o trabalho, à luz do conceito ergológico de atividade.

²⁷ Doutora em Educação. Professora do Centro Universitário UNA.

O debate de normas

Sou professora em um curso de mestrado em Gestão social, educação e desenvolvimento local e leciono uma disciplina optativa denominada Atividade de trabalho e subjetividade. No ano de 2014, minhas aulas nessa disciplina foram assistidas pelos pesquisadores do Grupo “Garimpo”, registradas em vídeo e, posteriormente, analisadas a partir da técnica da autoconfrontação.

Selecionei uma cena que, embora possa ser considerada comum na minha trajetória de professora, tem a sua particularidade. Ela se refere a 15 minutos de uma aula que acontece no sábado de manhã. Há 12 alunos na sala e 03 pesquisadores do “Garimpo”. Eu sou o objeto/sujeito da pesquisa.

Na primeira aula eu apresentei a pesquisa ao grupo de alunos e pedi a autorização de todos para gravar as aulas. Todos concordaram.

No dia da cena escolhida, os alunos tinham uma tarefa a cumprir: ler um texto antecipadamente, orientado por questões que lhes transmitira na aula anterior. A aula se desenvolveria em torno da discussão do texto e das articulações que ele permitiria.

A aula se desenvolve. Estamos todos sentados em círculo.

Num determinado momento, eu lanço uma pergunta: quais são as três fontes (autores e disciplinas) que inspiraram a ergologia desde a sua origem?

A minha expectativa era que os alunos respondessem facilmente à questão citando Wisner, Oddone e Canguilhem, já que havíamos trabalhado a história da ergologia em textos e aulas anteriores.

Pedi a cada um dos alunos que se manifestasse. Começaram a surgir várias respostas, menos a que eu queria. Para algumas respostas eu dizia que não era bem aquilo que eu queria. Para outras, eu fazia algum gesto que demonstrava que também não era aquilo. Ficamos assim, eu tentando conduzir os alunos à resposta que queria e eles mais ou menos longe dela.

Depois de longos minutos, angustiantes para todos nós, com muitos silêncios, um aluno disse um dos nomes que eu esperava. Eu demonstrei alívio com a resposta, que era parte do que eu esperava, e aproveitei para continuar falando sobre a contribuição do referido autor. A partir daí, aos poucos os demais foram surgindo.

Esta cena, registrada em vídeo, foi objeto de análise pelo “Garimpo” posteriormente.

O vídeo não registra, entretanto, o que se passa na minha mente, no meu corpo. Enquanto lançava perguntas e ouvia as respostas dos alunos, inúmeros pensamentos me ocorriam e, conseqüentemente, meu corpo reagia: será que não fui suficientemente clara com a minha pergunta? Será que não trabalhei o tema corretamente nas aulas anteriores? O que aproveitar da resposta dada por X? O que reforçar na resposta de Y? O que rejeitar entre todas as respostas? Como cortar a fala de B que está levando a discussão para um lado que não nos interessa neste momento? Como envolver A, que está alheio à conversa? Estas informações eram armazenadas na minha memória para que eu pudesse utilizá-las no momento adequado. Paralelamente, eu penso com desânimo: não é possível! Esses alunos não estão lendo os textos para discutirmos em sala! Quanta displicência para uma aula num sábado de manhã! E as dúvidas continuam a povoar meus pensamentos: não será demasiado o tempo que estou dando para chegar à resposta desejada? E se eles se desinteressarem por completo da aula? Preocupe-me com o silêncio na sala em alguns momentos. Procurava avaliar se os alunos estavam interessados ou desinteressados naquela conversa. Senti, algumas vezes, que estavam constrangidos com a situação. O que fazer para levá-los à resposta que eu quero? Será ela a correta?

Quinze minutos se passaram durante os quais muitas dúvidas surgiram quanto ao que fazer, por onde prosseguir. Quinze minutos em que vários sentimentos me invadiram! Mas, ao final, tínhamos (re)produzido coletivamente o tema daquele dia. Alívio! A aula continuou transcorrendo bem.

Minha orientanda de mestrado, que também participa do “Garimpo” e é aluna desta turma, desabafou mais tarde: nós estávamos morrendo de vergonha de você! Cada um de nós torcia para que o outro desse a resposta que você queria!

Mais tarde, ainda, Pierre Trinquet assistindo à cena registrada, me questionou: você se esqueceu de uma quarta fonte (ou primeira): os trabalhadores!...

Conteúdo do debate de normas

A partir dessa descrição anterior, posso identificar pelo menos dois conjuntos de elementos.

1 - Processos mentais, psíquicos, emocionais e corporais vivenciados:

- mobilização de ideias, conceitos, definições, entre outros;
- surgimento de perguntas/dúvidas e, conseqüentemente, tomadas de decisão quanto à gestão da dinâmica da aula;
- vivência de sentimentos como segurança/insegurança, medo, confiança/desconfiança, culpa, responsabilidade, solidariedade, alívio, entre outros;
- tentativa de controle da situação de trabalho;
- gestos mais ou menos tensos ou descontraídos, repetitivos, automáticos, conscientes e inconscientes.

2 - Saberes que investem o meu corpo-si:

- saberes em aderência e que povoam meu corpo físico, meus pensamentos, minhas emoções, meus sentimentos enquanto manejo o desenrolar da aula;
- saberes em desaderência e que dialogam (ou disputam) com os anteriores.

Estes saberes balizam a minha expectativa:

- em relação à produção-reprodução coletiva e individual de um saber sobre a ergologia;
- em relação ao conhecimento prévio dos alunos;
- em relação à participação dos alunos;
- em relação à tentativa de envolvimento dos alunos na discussão que se desenvolve durante a aula.

Implicações epistemológicas, axiológicas, praxiológicas da análise do trabalho pela ótica da atividade

1 - Implicações epistemológicas

Invasão da perspectiva epistêmica sobre a exigência ergológica quando, ao entrar na epistemicidade, os conceitos de cariz ergológico dialogam com conceitos das ciências humanas e sociais; utilização “flexível” do conceito de atividade e, conseqüentemente, perda da sua especificidade; necessidade de distinguir os conteúdos específicos e os não específicos dos conceitos ergológicos de atividade humana e de trabalho.

2 - Implicações axiológicas

Existência de aspectos axiológicos que impregnam o corpo-si (consciente e inconscientemente) e que se evidenciam na produção de conhecimento sobre o trabalho. Na dupla posição de objeto e sujeito de pesquisa posso afirmar que Pierre Trinquet, na situação acima mencionada, interroga e capta o objeto de pesquisa a partir da sua referência axiológica. Para mim, os trabalhadores construíram e constroem a ergologia, o que os coloca numa posição diferente das três fontes citadas. A produção do conhecimento sobre o trabalho se nutre do posicionamento axiológico do pesquisador, mesmo no interior da disciplina ergológica.

3 - Implicações praxiológicas

A análise do trabalho sob o ponto de vista do conceito ergológico de atividade, a partir do debate de normas de um corpo-si tomado em uma dupla posição, de objeto e sujeito de pesquisa, evidencia as dimensões clínica, formativa e política desta experiência de produção do conhecimento sobre o trabalho.

Considerações finais

A experiência relatada indica desafios teóricos e metodológicos para a ergologia. Entre eles:

- a) investir na distinção entre a atividade humana e o trabalho, investigando seus conteúdos específicos;

b) explicitar as consequências do uso indistinto dos conceitos ergológicos de atividade e de trabalho;

c) desenvolver metodologias capazes de identificar e analisar o debate de normas.

O “Garimpo” continua sua trajetória em busca do enfrentamento desses desafios, sobretudo na construção de uma metodologia denominada “garimpo da atividade de trabalho” aqui esboçada.

RENONCER A LA SCIENCE DU VIVANT POUR METTRE LA SCIENCE AU SERVICE DU VIVANT

Laurent MENEGOZ²⁸

L'appel à communication de la SIE porte sur le thème « produire des connaissances sur l'activité humaine ». Or, si la connaissance, dès lors qu'elle se veut rigoureuse, est affaire de science, il faut voir que la production de connaissances scientifiques achoppe régulièrement sur la production de connaissances lorsque celle-ci concerne la vie. Longtemps le vitalisme a tenté de s'imposer mais sans y réussir, et, comme l'a montré Bachelard, il a peu à peu été rejeté hors du champ scientifique. Mais cela n'a pas empêché les sciences humaines de se développer mais, de mon point de vue, avec un malaise certain.

Pour s'emparer de ce sujet, notre propos va associer les termes « d'activité humaine » à la notion plus large de « vie », et, comme le suggère dans ce titre le jeu de mots entre « science » et « vie », tenter l'inversion du thème proposé. Il ne s'agit plus de demander à la science de produire des connaissances sur l'activité humaine, sur la vie, mais de considérer que, de l'activité humaine nous pouvons retirer des connaissances, certes dans le cadre de la science, mais également hors de ce cadre.

Cette démarche est fortement inspirée de la position de Georges Canguilhem dans son étude *Aspects du vitalisme*²⁹. Celui-ci structure sa pensée en distinguant un point de vue radical sur la science, exprimé par Jean Rostand:

« Le mécanisme a, à l'heure actuelle, une position extrêmement solide, et l'on ne voit guère ce qu'on peut lui répondre quand, fort de ses succès quotidiens, il demande simplement des délais pour achever son œuvre, à savoir pour expliquer complètement la vie sans la vie »³⁰.

...et un point de vue renouvelé sur le vitalisme:

« Le vitalisme classique admet l'insertion du vivant dans un milieu physique aux lois duquel il constitue une exception. Là est, à notre sens, la faute philosophiquement

²⁸ Docteur en sociologie des organisations, secrétaire de l'Observatoire et Rencontres du Travail (ORT), adhérent à la SIE.

²⁹ Jean Rostand, *La vie et ses problèmes*, Paris, Flammarion, 1939, cité par Georges Canguilhem dans *La connaissance de la vie*.

³⁰ Canguilhem G., 2009, *La connaissance de la vie*, Paris, Librairie Philosophique Vrin, p. 121.

inexcusable. Il ne peut y avoir d'empire dans un empire, sinon il n'y a plus aucun empire, ni comme contenant, ni comme contenu. (...) le vitalisme pécherait, paradoxalement, que par trop de modestie, par sa réticence à universaliser sa conception de l'expérience (...) Lorsqu'on reconnaît l'originalité de la vie, on doit "comprendre" la matière dans la vie et la science de la matière, qui est la science tout court, dans l'activité du vivant ».

L'activité humaine, la vie, ne seront pas seulement abordées scientifiquement au travers de concepts, mais également par intuition. C'est là s'autoriser un type de connaissance plus spontanée que l'on peut tenir du seul fait d'être vivant.

Notre propos tiendra en trois points, un rappel: - La science est incapable d'appréhender la vie; un questionnement : – Qu'est-ce que les Lumières ? ; les conséquences aujourd'hui : - La science et l'ergologie.

La science est incapable d'appréhender la vie

L'intuition de la vie ne relève pas de la science, précise G. Bachelard³¹ :

« Le problème précis que nous voulons traiter est le suivant : Comment l'intuition de la vie, dont nous montrerons le caractère envahissant, a-t-elle pu être resserrée dans son domaine propre ? En particulier, comment les sciences physiques se sont-elles débarrassées des leçons animistes ? Comment la hiérarchie des savoirs a-t-elle été redressée en écartant la considération primitive de cet objet privilégié qu'est notre corps. (...) Nous nous tiendrons à l'écart de toute critique sur la légitimité d'une intuition proprement vitaliste quand cette intuition s'adresse aux phénomènes de la vie elle-même ».

Si la science ne peut inclure la vie, pour autant, Bachelard ne nie pas la réalité de la vie mais on n'y accède que par « intuition »³². Ceci délimite le champ de la science, une limite explicitement reformulée par le biologiste E. Kahane³³:

³¹ La formation de l'esprit scientifique, Gaston Bachelard, vrin, 2004, p. 179.

³² A ce sujet, le très beau livre L'intuition de l'instant, de G. Bachelard.

³³ La Vie n'existe pas !, Ernest Kahane, 1962, 10 r. de l'école polytechnique, Paris 5e, Éditions Rationalistes

« Jusqu'à preuve du contraire, il n'existe aucun principe vital, aucun fluide vital, aucune force vitale (...) Nous pourrions renoncer à utiliser le terme de vie pour caractériser ce mode d'existence et de fonctionnement, ce mode supérieur de mouvement de la matière, et c'est dans ce sens que nous produisons l'assertion paradoxale : "la vie n'existe pas". Libre à nous cependant de désigner sous le nom de vie l'ensemble des manifestations particulières au degré élevé d'organisation que présentent les êtres vivants, et dans ce sens, nous reconnaissons comme une évidence que "la vie existe" ».

Ceci pose la question décisive qui est de comprendre pourquoi la science, malgré ses résultats spectaculaires, passe-t-elle à côté d'un sujet aussi essentiel ? A remonter dans l'histoire, si l'on admet que la science est fondée sur la rationalité, laquelle est fondée sur la raison, nous pouvons tenter d'en trouver l'origine dans le « Siècle des Lumières ».

« Qu'est-ce que les Lumières ? »

Ce titre est celui d'un ouvrage d'E. Kant publié en 1784, à une époque où les grands écrits des lumières sont rédigés. Avec un certain recul, c'est donc un texte qui porte un jugement sur l'évènement.

Pour E. Kant les Lumières sont une maturation³⁴.

« Qu'est-ce que les Lumières ? La sortie de l'homme de sa minorité dont il est lui-même responsable. Minorité, c'est-à-dire incapacité de se servir de son entendement (pouvoir de penser) sans la direction d'autrui, minorité dont il est lui-même responsable (faute) puisque la cause en réside non dans un défaut de l'entendement mais dans un manque de décision et de courage de s'en servir sans la direction d'autrui. *Sapere aude* (« Ose penser »). Aie le courage de te servir de ton propre entendement. Voilà la devise des Lumières. »

Vient ensuite un appel à la liberté³⁵:

³⁴ Qu'est-ce que les Lumières, Kant, « Traité de philosophie politique », Petits Classiques Larousse, p. 32.

³⁵ Ibidem, p. 34

« Or, pour ces lumières, il n'est rien requis d'autre que la liberté ; et à vrai dire la liberté la plus inoffensive de tout ce qui peut porter ce nom, à savoir celle de faire un usage public de sa raison. (...) J'entends par usage public de notre propre raison celui que l'on en fait comme savant devant l'ensemble du public qui lit. »

Ainsi pour l'homme, la liberté s'obtient par l'usage de la raison et sur les plans scientifique et philosophique, les Lumières sont alors perçues comme le triomphe de la raison sur la foi et la croyance ; sur les plans politique et économique, comme le triomphe de la bourgeoisie sur la noblesse et le clergé.

Dans ce renversement, primauté est donnée à la pensée, à la raison et donc à la science, ce qui met en retrait deux autres aspects de l'être humain, - le ressenti intuitif, spontané, tout ce qui concerne les sentiments, les émotions, voire la croyance religieuse et qui fait le contenu de la psyché des psychologues - et la dimension corporelle lorsque celle-ci va au-delà du sens trop étroit que lui donne la biologie.

Pour ce qui est de la psyché Jung la définit comme suit³⁶ :

« Toute expression logique-intellectuelle – si parfaite soit-elle – supprime ce qu'il y a de vivant et d'immédiat dans l'impression faite par l'objet. Elle doit d'ailleurs le faire pour pouvoir s'exprimer. Mais en même temps disparaît précisément ce qui semble être le plus important de tout (...) : la relation avec l'objet réel. Aussi n'existe-t-il aucune possibilité de trouver, par l'une ou l'autre attitude, une formule de conciliation qui satisfasse. Pourtant, - même si son esprit le pouvait – l'homme ne saurait persister dans cette division qui ne concerne point seulement une lointaine philosophie, mais le problème journallement répété des rapports de l'homme avec lui-même et avec le monde. Et comme, au fond, c'est de ce problème qu'il s'agit, la discussion d'arguments nominaliste et réaliste ne pourra le résoudre. Pour arriver à la solution, il faut un troisième point de vue intermédiaire. (...). Or idée et chose se rencontrent dans la psyché de l'homme qui maintient l'équilibre entre elles. »

Pour ce qui est du corps, notons que la langue allemande dispose de deux mots différents pour le désigner « Körper » et « Leib ». « Körper », c'est le corps biologique que l'on a, celui des

³⁶ C. G. Jung, Types psychologiques, LIBRAIRIE DE L'UNIVERSITE GEORG & CIE, S.A., GENEVE 1958 p. 52.

biologistes, « Leib » c'est le corps vivant que l'on est³⁷. Pour pointer plus précisément cette dimension, voir l'ouvrage de Herrigel, *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*. C'est le récit d'un occidental qui apprend l'art du tir à l'arc auprès d'un maître japonais. Pour y parvenir, il doit se résoudre, avec beaucoup de difficulté, à « ne plus penser ».

A ce point, nous disposons d'une vision de l'homme avec trois « centres » distincts, le centre de la raison ou intellect, le centre de l'intuition, du ressenti ou psyché et le centre du corps (Leib). Un modèle qui amène des remarques décisives :

- Il n'est pas « scientifique ». Pas d'expérimentation, d'unité de mesure, seul, chacun pour soi-même peut en tester l'exactitude. C'est la convergence de nos intuitions qui peut en attester de la réalité.
- Chacun de ces centres dispose d'une intelligence spécifique. Certains problèmes peuvent être saisis par l'un d'entre eux et rester inaccessibles aux deux autres.
- Dans la vie courante, les trois centres sont en renvoi permanent l'un vers l'autre. A chacun d'en faire usage selon son tempérament ou les circonstances. C'est là un art de vivre.
- Ce modèle permet de discriminer « science » et « vie », la science relevant plus de l'intellect, alors que pour appréhender la vie, les intelligences de la psyché et du corps sont mieux adaptées.

Aujourd'hui, entre science et ergologie

Il semble qu'au XVIII^e siècle, et bien au-delà, l'église ait dominé l'individu dans le registre de la psyché : dévotion, croyance par la foi, normes du bien et du mal ; et que l'état, parce qu'il incarne la violence légitime, ait dominé l'individu dans le registre du corps, le siècle des Lumières pouvant alors être vu comme une émancipation de l'individu prenant appui sur ce troisième registre, le centre de l'intellect.

Trois siècles plus tard qu'en est-il de ce développement ? Une vue d'ensemble de l'évolution de nos sociétés occidentales, fondées sur la vie économique et le développement des

³⁷ Une approche développée par Karlfried Graf Dürckheim dans Hara, centre vital de l'homme, Le courrier du livre, 1974.

entreprises laisse penser qu'à son tour la raison est devenue un outil de domination. Et elle le devient, de notre point de vue, lorsqu'elle prône l'hégémonie de la rationalité scientifique dans les sciences humaines. L'exemple typique de cette dérive est le « one best way » de F. W. Taylor. En affirmant par l'Organisation scientifique du travail l'unicité de la bonne solution, il se met de fait hors science, prônant un abus de pouvoir, repris et généralisé depuis un siècle, par ce qu'on appelle couramment « le taylorisme ».

Et c'est là que la réflexion, le développement de l'ergologie trouve à mes yeux toute sa pertinence, comme un outil apte à s'opposer aux excès de la raison, de la science.

Avec la notion d'inconfort, c'est l'arrogance de la science qui est visée, avec le « corps-soi », c'est un rappel de vivre « en santé », dans un corps vivant (Leib) et un « soi » qui fait écho aux dramatiques de la psyché. Le débat entre normes et renormalisation est là pour dénier au concepteur le monopole de la raison et ouvrir la possibilité d'alternatives dans l'activité humaine. C'est la réaffirmation d'un usage de soi par soi possible, une maturation qui fait écho aux finalités du Siècle des Lumières.

LES IMPLICATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES, PRAXÉOLOGIQUES ET AXIOLOGIQUES SUR L'USAGE DE L'AUTOCONFRONTATION DU POINT DE VUE DE L'ACTIVITÉ

Admardo B. Gomes Júnior³⁸
Lecy Rodrigues Moreira³⁹

En octobre 2012, dans la ville de Belo Horizonte, des chercheurs, des professeurs et des élèves des 1^{er} et 2^{ème} cycles dans les domaines de l'éducation et de la gestion, intéressés et guidés par le concept ergologique de l'activité ont formé le groupe « *Garimpo da atividade de trabalho*¹ », en vue de réaliser des études et des analyses de situations de travail à partir du concept ergologique d'activité.

Dans un premier temps, nous avons analysé l'usage du concept d'activité dans des thèses soutenues au Brésil entre les années 2000/2013 (SANTOS, 2012). Des questions concernant l'appropriation du concept ergologique de l'activité dans l'analyse des situations de travail ont mené le groupe à réaliser une nouvelle recherche, au cours des années 2013/2015, dénommée « *Metodologias de análise da atividade de trabalho docente : contribuições da ergologia* »². La collecte des données, effectuée entre mars et juin 2014, s'est faite par le biais de l'observation et du tournage de neuf cours magistraux d'une classe de master, dans la discipline *Activité de travail et subjectivité*, assurée par une professeure/chercheuse, que nous appellerons désormais Painita, et qui fait également partie du groupe.

Lors d'une première procédure d'autoconfrontation, tous les chercheurs à orientation ergologique ont regardé les films dans leur intégralité et ont sélectionné, de manière alternée, sans la participation de Painita, des extraits des tournages pour en faire l'autoconfrontation. Lors d'une deuxième procédure, Painita a regardé les films dans leur intégralité et en a tiré ses propres extraits pour en faire l'autoconfrontation avec le groupe.

La proposition était d'utiliser l'*autoconfrontation* pour promouvoir des conversations, pour chercher à comprendre/à faire avancer le travail d'enseignement, les possibilités

³⁸ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG. admardo.junior@uol.com.br.

³⁹ Professeur Centre Universitaire UNA, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. lecyrodrigues@gmail.com

¹ *N.T.*: Orpaillage de l'activité de travail.

² *N.T.*: Les méthodologies d'analyse de l'activité de travail de l'enseignant : les contributions de l'ergologie.

méthodologiques de « *orpaillage de l'activité* » et la notion ergologique d'activité dans la tentative d'appréhender le travail humain.

Une lecture possible de la logique de la méthode : sa pratique, ses concepts et ses valeurs

Certains cadres logiques peuvent être identifiés à partir de la réflexion sur la méthode «orpaillage de l'activité» proposée ici:

Un premier cadre, plutôt praxéologique, concerne la pratique de la conversation collective (comme outil de orpaillage), son rapport avec les phénomènes de groupe et le produit de la recherche.

Un deuxième cadre, à teneur plutôt épistémologique, démontre la possibilité et le besoin de travailler avec des conceptualisations qui permettent l'introduction de ce qu'il y a d'impossible et de contingent dans la tentative d'inscription de quelque chose dans l'activité.

Un troisième cadre, à caractéristique axiologique, cherche à accorder, avec les deux autres cadres, une valeur éthique, de sorte à produire de la connaissance sur l'activité, en minimisant les risques d'usurpation.

Les conversations dans le collectif

Le terme *conversation* n'est pas nouveau dans les sciences humaines et est souvent pris pour synonyme d'un échange qui s'établit avec l'intention d'intervention et/ou de collecte de données lors d'une investigation.

Lors du *Orpaillage de l'activité*, nous avons relevé certaines de ses spécificités dans le fonctionnement et la dynamique des groupes, dans les formes d'interaction entre les membres et dans le rôle de celui qui pratique l'ergologie. Lors du orpaillage, les conversations fonctionnent comme des débats collectivisés, utilisés par le groupe non pas comme possibilité de production d'une énonciation collective, mais comme des énonciations singulières collectivisées. Cette proposition, en elle-même, produit déjà des effets de savoir. Et ce parce que les questions et les productions de chacun, lors qu'elles sont collectivisées, aident les autres, ce qui peut ouvrir à des possibilités à des perspectives inédites.

Ce que nous espérons c'est que les partenariats autour de thèmes et de questions de recherche des participants, une fois collectivisés, permettent qu'ils se laissent enseigner par les expériences et les pratiques les uns des autres. Nous prétendons, ainsi, produire la chute des « idéaux » sur ce que chacun sait, faisant tomber également les certitudes et les identifications, cherchant à faire émerger les dramatiques des usages de chaque corps-soi dans l'activité de la recherche entreprise dans le collectif. Toujours à l'écoute de ce qu'il y a de singulier, d'inventif, dans les solutions rencontrées aux problèmes et aux impasses de chacun.

Il s'agit de se permettre d'être touché par les paroles de l'autre à propos des impasses de recherche. Des mots qui permettent de transformer les impasses en questions et celles-ci en objectifs de recherche, pour finalement aboutir à la construction de ce que l'on a à dire : une communication où le sujet énonce quelque chose de l'activité.

Ce sont là quelques-unes des coordonnées symboliques proposées ici et qui pourront être installées par celui qui fait usage de l'ergologie dans un collectif. Ce que l'on cherche est la singularité du sens de ce qui se dit sur ce qui se fait. La singularité qui nous guide vers ce qui est fait au-delà de la norme, de l'universel, de la régularité, du consensus des idées partagées qui ne mènent ni au particulier ni au détail de chacun. Aucun savoir n'est ici imposé aux membres. La recherche est effectuée avec des sujets, et non pas sur les sujets, puisque nous supposons un savoir dans le corps-soi qui, une fois partagé, permet d'apprendre avec l'autre (SANTIAGO, 2009, P. 73).

Cette proposition de travail dans les collectifs trouve également dans la psychanalyse son inspiration et sa base théorique. Elle ne s'étaye pas sur les universels du groupe, mais sur la particularité de chacun de ses membres. C'est la singularité qui doit être mise en évidence lors des interventions « cliniques » faites sur le groupe par celui qui se sert de l'ergologie. Il doit faire en sorte que chacun se centre sur sa tâche et se rende responsable de son produit, les deux étant toujours uniques. Il s'occupe de la dynamique du collectif, mais reste toujours un idéal pour ses membres, ce qui le diffère radicalement d'un leader. En lieu et place de l'idéal, il cherche à faire apparaître un manque, une question, un inconfort intellectuel. Il ne présente pas un savoir tout prêt, ce qui finit par provoquer l'élaboration d'un savoir singulier.

Ce qui est préservé de la dimension du collectif n'est que la proposition du fait que chacun doit présenter un produit singulier. « C'est exactement dans le cadre du mouvement d'éviter

que le manque de savoir ne soit comblé par un idéal collectif que le clinicien, contrairement au leader, permet au sujet de se servir du manque en tant que point de départ pour une création non ségrégatrice » (GOMES JÚNIOR, 2013, p. 153).

Les récentes expériences de la psychanalyse à orientation lacanienne démontrent que nous pouvons identifier **trois temps** de travail dans les collectifs. Dans un **premier temps**, le collectif permet une contention et une démarcation des questions qui groupent leurs membres. Cela se fait par le partage et par l'identification les uns aux autres. C'est le temps de créer une certaine consistance groupale, qui, imaginativement, donne de la concrétude au problème du sujet lorsqu'il fait entrer sa question dans un collectif. Dans un **deuxième temps**, il faut faire de l'espace à la singularité des issues inventives. Ici, la question de chacun est accueillie comme un mode particulier dont dispose le sujet pour se connecter au collectif. Cela se fait de manière à permettre un travail d'élaboration et de production d'un savoir autour de cela qui résiste au savoir pour le sujet. Le **troisième temps** est celui de la conclusion. Et celle-ci peut n'être qu'un simple rapprochement de la question de recherche de chacun avec le cerne de l'activité qui le place dans la position de recherche continue d'un savoir.

Si, d'un côté, l'orientation de travail dans les conversations du *Orpaillage de l'activité* vise la singularisation du savoir qui se produit avec elles, d'un autre côté c'est ce savoir singularisé qui rentre dans le patrimoine de savoirs communs partagés par le collectif en tant que valeur. C'est exactement dans le cadre de ces contradictions entre la normativité et la singularité que nous continuerons notre argumentation à propos du cadre logique de la méthode *Orpaillage de l'activité*.

L'impossible et le contingent dans les conceptualisations sur le réel de l'activité

En prenant le travail pour une activité entreprise par le corps-soi sous la forme d'un usage de soi, qui implique un élan de vie, l'ergologie cherche à donner de la visibilité à l'infini débat entre les normes antécédentes et les renormalisations qui se donnent toujours à cette instance, le corps-soi.

L'activité humaine et vitale ne se restreint jamais à la pure exécution des normes. Il y a une impossibilité de la normatiser, ainsi qu'une impossibilité de restreindre la vie au normatif. Mais cette double impossibilité n'élimine pas le travail humain nécessaire, celui de créer des

normes possibles pour que nous vivions ensemble. Les normes qui ont la possibilité d'être proposées à l'humain (et jamais imposées) doivent porter une ouverture aux contingences. L'ici et le maintenant apportent toujours des singularités à la compréhension de tout fait humain qui est impliqué, même si à l'infinitésimal, dans des contingences. Du point de vue ergologique, une norme nécessaire et possible doit réserver de la place à l'impossibilité et à la contingence de quelque chose qui s'inscrit sur l'activité.

Les conceptualisations utilisées ici présentent une certaine malléabilité, une fluidité, une plasticité, toutes nécessaires à une pratique clinique pour que quelque chose de l'activité s'inscrive. Ce sont des conceptualisations d'épistémicité 3bis, comme nous l'enseigne Yves Schwartz. Ce sont des concepts qui ne cherchent pas à normatiser, mais à connaître les phénomènes humains, à les effleurer. Faire un moulage de tels phénomènes ne ferait qu'augmenter le risque d'une instrumentalisation qui légitimerait sa dérive vers des usages pas sains ou usurpés des concepts. De telles dérives comprendraient une partie légitime du droit d'usage du corps-soi par soi, car elles limiteraient la possibilité d'opérer les renormalisations nécessaires à la santé. L'usurpation qui limite (voire qui enlève) une partie légitime du droit d'usage du corps-soi par soi.

Ce que nous proposons de penser ici, c'est qu'en cas de nécessité et de possibilité de conceptualiser des pratiques et des méthodes permettant que l'activité humaine s'inscrive, de telles pratiques et concepts doivent donner lieu à l'impossibilité que l'activité ne s'inscrive entièrement, ainsi qu'aux contingences par rapport à leurs inscriptions non-entières.

Une éthique pour le non-entier au Orpillage de l'activité

La contribution lacanienne sur la logique (LACAN, 1972) permet de modéliser les énonciations sur l'activité comme une nécessité éthique de sa non-usurpation : **nécessaires** (ce qui ne cesse pas de s'inscrire), **possibles** (ce qui cesse de s'inscrire), **contingentes** (ce qui cesse de ne pas s'inscrire) et **impossibles** (ce qui ne cesse pas de ne pas s'inscrire). Les deux dernières étant les modes logiques concernant ce que Lacan a dénommé le Réel. C'est en nous basant sur ces modes logiques qu'il nous est possible de faire des constructions d'énonciations sur l'activité qui comportent aussi bien l'impossibilité de nommer que la contingence de la nomination (conceptualisation).

Chiner des conceptualisations du genre « 3bis » et des méthodes de recherche comportant la possibilité d'énonciations de l'impossible et du contingent de l'activité : voilà l'éthique nécessaire.

Dans le cadre du présent usage de l'autoconfrontation, on a chiné les gestes et les paroles de la rencontre des corps-soi des impliqués dans la recherche, ainsi que des possibilités singulières d'inscription de l'impossible et du contingent de l'activité humaine.

Bibliographie

GOMES JÚNIOR, A. B. (2013). **L'usage de soi et Le savoir y faire avec le symptôme au travail**. Thèse en cotutelle: Aix Marseille Université & Universidade Federal de Minas Gerais.

LACAN, J. (1972) **L'étourdit**. Disponible em: <http://staferla.free.fr/Lacan/L'etourdit.pdf>

SANTIAGO, Ana Lydia. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção e desinserção social na escola. In: SANTOS, Tania Coelho (Org.). **Inovações no ensino e na psicanálise aplicada**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 66-82.

SANTOS, Eloísa Helena (2012). Incorporação da Ergologia no Brasil: avanços, limites e perspectivas. In: **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.3, p.27-43, set./dez. Disponible em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1319>

IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, PRAXIOLÓGICAS E AXIOLÓGICAS SOBRE O USO DA AUTOCONFRONTAÇÃO NA ANÁLISE DO TRABALHO DO PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE

Admardo B. Gomes Júnior⁴⁰
Lecy Rodrigues Moreira⁴¹

Em outubro de 2012, na cidade de Belo Horizonte, pesquisadores, professores, mestrandos e alunos de graduação das áreas de educação e gestão, interessados e orientados pelo conceito ergológico de atividade, formaram o grupo “Garimpo da atividade de trabalho”, com propostas de realizar estudos e análises de situações de trabalho a partir do conceito ergológico de atividade.

Num primeiro momento, analisou-se o uso do conceito de atividade em dissertações e teses, defendidas no Brasil entre os anos 2000/2013 (SANTOS, 2012). Questões relativas à apropriação do conceito ergológico de atividade na análise das situações de trabalho mobilizaram o grupo a realizar nova pesquisa, durante os anos de 2013/2015, denominada *Metodologias de análise da atividade de trabalho docente: contribuições da ergologia*.

A coleta de dados, efetivada entre março e junho de 2014, consistiu de observação e filmagem de nove aulas de um curso de mestrado, na disciplina *Atividade de trabalho e subjetividade*, ministradas por uma professora/pesquisadora, de agora em diante denominada Painita, também integrante do grupo.

Num primeiro procedimento de autoconfrontação todos os pesquisadores de orientação ergológica assistiram às filmagens por inteiro e selecionaram, alternadamente, sem a participação de Painita, cortes das filmagens para serem autoconfrontados. Num segundo procedimento, Painita assistiu as filmagens por inteiro e fez seus próprios cortes para a autoconfrontação com o grupo.

A proposta era utilizar a *autoconfrontação* para promover conversações na busca de compreender/avançar o trabalho docente, as possibilidades metodológicas de “garimpo da atividade” e a própria noção ergológica de atividade na tentativa apreensão do trabalho humano.

⁴⁰ admardo.junior@uol.com.br. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG.

⁴¹ Professora do Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. lecyrodrigues@gmail.com

Uma leitura possível da lógica do método: sua prática, seus conceitos e valores

Alguns marcos lógicos podem ser identificados a partir da reflexão sobre o método “Garimpo da atividade” aqui proposto:

Um primeiro marco, mais praxiológico, diz da prática da conversação coletiva (como instrumento de garimpagem), sua relação com os fenômenos de grupo e o produto da pesquisa.

Um segundo marco, de cunho mais epistêmico, aponta para a possibilidade e a necessidade de trabalharmos com conceituações que permitam a introdução daquilo de impossível e de contingente que há na tentativa de inscrição de algo da atividade.

Um terceiro marco, de característica axiológica, busca acordar, com os outros dois marcos, um valor ético para se produzir conhecimento sobre a atividade minimizando os riscos de usurpação.

As conversações no coletivo

O termo *conversação* não é novo nas ciências humanas e frequentemente é tomado como sinônimo de uma conversa que se estabelece com o intuito de intervenção e/ou coleta de dados em uma investigação.

No *Garimpo da atividade* demarcamos algumas de suas especificidades no funcionamento e dinâmica dos grupos, nas formas de interação entre os integrantes e no papel de quem pratica a ergologia. As conversações no garimpo funcionam como debates coletivizados, utilizados pelo grupo não como possibilidade de produção de uma enunciação coletiva, mas de enunciações singulares coletivizadas. Esta proposta, por si mesma já produz efeito de saber. Isso porque as questões e produções de cada um quando coletivizadas ajudam os outros, podendo abrir possibilidades para perspectivas inéditas.

A expectativa é que as parcerias em torno de temas e questões de pesquisa dos participantes quando coletivizadas permitam que eles se deixem ensinar pelas experiências e práticas um do outro. Com isso pretende-se produzir a queda de “ideais” sobre aquilo que cada um sabe, assim como o abalo de certezas e identificações, buscando fazer emergir as dramáticas dos

usos de cada corpo-si na atividade da pesquisa empreendida no coletivo. Sempre na escuta daquilo que há de inédito, de singular, de inventivo, nas soluções encontradas aos problemas e impasses de cada um.

O exercício é o de se permitir ser tocado pelas palavras do outro sobre os impasses de pesquisa. Palavras que permitam transformar os impasses em questões, estas em objetivos de pesquisas e finalmente na construção do que se tem a dizer: uma comunicação onde o sujeito enuncia algo da atividade.

Estas são algumas das coordenadas simbólicas propostas aqui como possibilidade de serem instaladas por aquele que faz uso da ergologia em um coletivo. O que se busca é a singularidade do sentido daquilo que se diz sobre aquilo que se faz. Singularidade que aponta para aquilo que se faz para além da norma, do universal, da regularidade, do consenso das ideias compartilhadas que não conduzem ao particular, nem ao detalhe de cada um. Nenhum saber aqui é imposto aos integrantes. A pesquisa é feita com sujeitos, e não sobre eles, já que é pressuposto um saber no corpo-si que partilhado permite aprender com o outro (SANTIAGO, 2009, p. 73).

Esta proposta de trabalho em coletivos tem também na psicanálise sua inspiração e sustentação teórica. Ela não é pautada pelos universais do grupo, mas pela particularidade de cada um que ali se encontra. É a singularidade que deve ser destacada nas intervenções “clínicas” feitas no grupo por aquele que se utiliza da ergologia. Ele deve fazer com que cada um volte o foco para sua tarefa e se responsabilize por seu produto, ambos sempre únicos. Ele cuida da dinâmica do coletivo, mas sem se deixar servir de ideal para seus integrantes, o que o diferencia radicalmente de um líder. Ele procura deixar aparecer no lugar do ideal, uma falta, uma questão, um desconforto intelectual. Ele não apresenta um saber pronto, o que acaba por provocar a elaboração de um saber singular.

O que é preservado da dimensão do coletivo é apenas a proposta de que cada um deve apresentar um produto singular. “É exatamente no movimento de se evitar que a falta de saber seja preenchida por um ideal coletivo que o clínico, ao contrário do líder, permite ao sujeito se servir da falta como ponto de partida para uma criação não segregadora” (GOMES JÚNIOR, 2013, p.153).

As recentes experiências da psicanálise de orientação lacaniana têm demonstrado que podemos identificar **três tempos** do trabalho em coletivos. Num **primeiro tempo**, o coletivo permite uma contenção e uma demarcação das questões que agrupam seus integrantes. Isso pelo compartilhamento e pela identificação aos demais. É o tempo para se criar certa consistência grupal, que dá imaginariamente uma concretude ao problema do sujeito ao incluir sua questão em um coletivo. Num **segundo tempo** é preciso abrir espaço à singularidade das saídas inventivas. Aqui, a questão de cada um é acolhida como um modo particular de cada sujeito conectar-se ao coletivo. Isso de tal forma a permitir um trabalho de elaboração e produção de um saber em torno disso que resiste ao saber para o sujeito. O **terceiro tempo** é o da conclusão. E esta pode não passar de uma simples aproximação da questão de pesquisa de cada um com o cerne da atividade que o coloca em posição de buscar continuamente um saber.

Se por um lado, a orientação de trabalho nas conversações do *Garimpo da atividade* visa à singularização do saber que com elas se produz, por outro é este saber singularizado que retorna sobre o patrimônio de saberes comuns partilhados pelo coletivo como um valor. É exatamente no âmbito destas contradições entre a normatividade e a singularidade que seguiremos argumentando sobre o segundo marco lógico do método *Garimpo da atividade*.

O impossível e o contingente nas conceituações sobre o real da atividade

Ao tomar o trabalho como uma atividade empreendida pelo corpo-si na forma de um uso de si, que implica um impulso de vida, a ergologia busca dar visibilidade ao infinito debate entre as normas antecedentes e as renormalizações que sempre se dá nesta instância, o corpo-si.

A atividade humana e vital nunca se restringe à pura execução das normas. A atividade humana e vital nunca se restringe à pura execução das normas. Há uma impossibilidade de normatizá-la, assim como há uma impossibilidade de restringir a vida ao normativo. Mas esta dupla impossibilidade não elimina o necessário trabalho humano de criar normas possíveis para vivermos juntos. As normas possíveis de serem propostas ao humano (e nunca impostas) devem portar uma abertura às contingências. O aqui e o agora trazem sempre singularidades para a compreensão de qualquer fazer humano que é infiltrado, mesmo que no infinitesimal, pelas contingências. Do ponto de vista ergológico uma norma necessária e possível deve reservar lugar à impossibilidade e à contingência de que algo se inscreva sobre a atividade.

As conceituações aqui utilizadas apresentam certa maleabilidade, fluidez, plasticidade, necessárias a uma prática clínica para que algo da atividade se inscreva. São conceituações de epistemicidade *3bis*, como nos ensina Yves Schwartz. São conceitos que não buscam normatizar, mas conhecer os fenômenos humanos, tangenciá-los. Modelizar tais fenômenos apenas aumentaria o risco de uma instrumentalização que legitimaria sua deriva a usos não sadios ou usurpados dos conceitos. Derivas estas que abarcariam uma parte legítima do direito de uso do corpo-si por si, pois limitariam a possibilidade de se operar as renormalizações necessárias à saúde. Usurpação que limita (ou até mesmo retira) uma parte legítima do direito de uso do corpo-si por si.

O que aqui propomos pensar é caso haja a necessidade e a possibilidade de conceituar práticas e métodos que permitam que a atividade humana se inscreva, tais práticas e conceitos devem dar lugar à impossibilidade de que a atividade se inscreva toda, assim como às contingências de suas inscrições não-todas.

Uma ética para o não-todo no Garimpo da atividade

A contribuição lacaniana sobre a lógica (LACAN, 1972) permite modalizar as enunciações sobre a atividade como uma necessidade ética de sua não usurpação: **necessárias** (o que não cessa de se inscrever), **possíveis** (o que cessa de se inscrever), **contingentes** (o que cessa de não se inscrever) e **impossíveis** (não cessa de não se inscrever). Sendo as duas últimas, os modos lógicos atinentes ao que Lacan chamou Real. Fundamentados nesses modos lógicos é possível se fazer construções de enunciações sobre a atividade que comportem tanto a impossibilidade de nomear, quanto a contingência da nomeação (conceituação). Garimpar conceituações tipo “3bis” e método de pesquisa que comportem a possibilidade de enunciações do impossível e do contingente da atividade: esta é a ética necessária.

No presente uso da autoconfrontação, o que se garimpou foram gestos e palavras do encontro dos corpos-si dos envolvidos na pesquisa, como possibilidades singulares de inscrições do impossível e do contingente da atividade humana.

Bibliografia

GOMES JÚNIOR, A. B. (2013). **L'usage de soi et Le savoir y faire avec le symptôme au travail**. Thèse en cotutelle: Aix Marseille Université & Universidade Federal de Minas Gerais.

- LACAN, J. (1972) **L'étourdit**. Disponível em: <http://staferla.free.fr/Lacan/L'etourdit.pdf>
- SANTIAGO, Ana Lydia. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção e desinserção social na escola. In: SANTOS, Tania Coelho (Org.). **Inovações no ensino e na psicanálise aplicada**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 66-82.
- SANTOS, Eloísa Helena (2012). Incorporação da Ergologia no Brasil: avanços, limites e perspectivas. In: **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.3, p.27-43, set./dez. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1319>

COMMENT CARACTERISER LES SAVOIRS EN ADHERENCE?

Renato DI RUZZA

Les savoirs dont sont porteurs les acteurs de la vie économique et sociale sont fréquemment désignés par toute une série de termes: “savoirs”, “connaissances”, “compétences”, “expertises”, “savoir-faire”, “savoirs expérientiels” sont des notions utilisées souvent indifféremment comme pour marquer le flou qui caractérise leur définition. Le seul point commun de ces définitions peut se trouver dans le fait qu’elles recouvrent *un ensemble qui résulte d’une activité mentale suivie et plus ou moins systématique*.

Il est en effet quasiment impossible de dresser la liste de toutes les connaissances ou de tous les savoirs que l’activité humaine demande et procure à celui qui l’exerce: cela va de savoirs techniques et de savoir-faire à des connaissances théoriques issues de multiples disciplines, mélangés à tout un monde de valeurs inséparables du reste.

L’objet de cette communication est de tenter de problématiser et de questionner le contenu de cette palette de savoirs différents, en prenant comme critère la « proximité » avec leur objet, autour du couple adhérence/désadhérence. Pour ce faire, deux définitions serviront de point de départ.

D1. *Savoir en adhérence*: tout savoir qui construit la compréhensibilité et la maîtrise des situations singulières, historiquement datées et spatialement situées

D2. *Savoir en désadhérence*: tout savoir qui construit la compréhensibilité et la maîtrise des situations générales, universelles et anhistoriques

Les savoirs ainsi définis ne sont que des figures-types: il arrive rarement qu’un savoir soit en totale adhérence ou en totale désadhérence. Mais on peut quand même prendre des exemples qui se situent aux deux extrémités de ce continuum et qui pourraient correspondre à ces figures-types:

- Le savoir mathématique me semble être un bon exemple d’un savoir en totale désadhérence; tellement en désadhérence que beaucoup s’interrogent même sur l’existence d’un “objet” dont les mathématiques auraient à construire la compréhensibilité.

- Le savoir d'un conducteur automobile qui porte sur les caractéristiques de "sa" voiture "ici et maintenant", et que personne d'autre ne peut avoir (hauteurs efficaces de la pédale de frein et de l'embrayage par exemple(s) est à l'opposé un savoir en "totale" adhérence.

Concernant le pôle des savoirs en adhérence, je voudrais poser trois questions:

- A quoi adhère un savoir en adhérence?
- L'adhérence ne concerne-t-elle que les savoirs en adhérence?
- Quelle est, de ce point de vue, la nature des connaissances conceptuelles produites dans le dispositif dynamique à trois pôles?

§§§

La première question pourrait relever du simple bon sens. Si je reprends les termes de la définition que j'ai donnée des savoirs en adhérence, ces savoirs sont produits in situ par les personnes qui sont en activité dans ces situations, et donc ils adhèrent à ces activités dans ces situations. Et il ne fait aucun doute que ces savoirs-là ne sont pas réductibles aux savoirs plus généraux, produits en extériorité, quand bien même conceptualiseraient-ils ces situations historiquement datées et spatialement situées (on en a maints exemples concernant les situations de travail que nous avons l'habitude d'évoquer, mais on pourrait en convoquer d'autres concernant les activités financières, la corruption, le secret des affaires, etc. en ce début de 21^{ème} siècle). Tout le problème vient du fait que "dater historiquement" et "situer spatialement" peuvent se faire de manière plus ou moins précise : on peut chercher à construire la compréhensibilité et la maîtrise de l'activité productive ou de l'activité sportive en France en 2016, mais on peut aussi chercher à construire la compréhensibilité et la maîtrise de l'activité productive par les ouvriers aujourd'hui dans l'usine Renault d'un site précis (ou de l'activité sportive d'un mardi matin lors d'un entraînement). Et je me demande (c'est ma question) si la nature de l'adhérence n'en est pas affectée. Autrement dit, les savoirs produits et investis dans leurs activités par les personnes qui vivent ces situations sont-ils plus ou moins "en adhérence" selon la "finesse" ou la précision du "dater historiquement" et du "situer spatialement"? Autrement dit encore, pour qu'un savoir soit en "totale adhérence" (c'est un peu l'exemple de la conduite automobile que j'ai pris au début de mon intervention),

faut-il qu'il ne soit produit que par une personne au cours d'une activité singulière, "ici et maintenant"?

Si tel est le cas, il existe une seconde caractéristique de ces savoirs en adhérence: ils adhèrent aussi et de façon irréductible aux débats de normes et de valeurs qui spécifient l'activité singulière de cette personne. Autrement dit, ils ne peuvent être mis en mots et en dialogue avec les autres savoirs (la plupart institués et en désadhérence) indépendamment des valeurs auxquelles ils adhèrent. Il me semble que c'est ce que veut dire Yves Schwartz lorsqu'il parle des "savoirs-valeurs" dans sa communication à ce Congrès. Ce qui pose néanmoins un problème auquel nous devons réfléchir : pour être mis en dialogue ("socratique à double sens"), les savoirs doivent être relativement commensurables ou homogènes, de telle sorte qu'il n'y ait pas de "hiérarchie" entre eux ; le fait que les savoirs institués, en désadhérence, ne le sont que parce qu'ils gomment les valeurs et les débats de normes ou qu'ils s'en libèrent (c'est le propre du travail scientifique) ne les rend-il pas trop hétérogènes pour être mis en dialogue avec des savoirs-valeurs, incompréhensibles en dehors de leur adhérence aux débats de normes et de valeurs ?

§§§

La deuxième question porte sur la nature du contenu des savoirs en adhérence. Pour l'explicitier, je reprendrai l'exemple de la conduite automobile. Pour construire la compréhensibilité de ce qu'il fait et le maîtriser, le conducteur utilise comme je l'ai dit des savoirs que lui seul peut connaître portant sur les caractéristiques de son véhicule au moment où il le conduit (hauteur des pédales de freins ou d'embrayage). Mais il utilise aussi, et nécessairement, d'autres savoirs qui ont été produits préalablement et indépendamment de lui et de son véhicule: par exemple, il sait que la pédale d'accélérateur est à droite, et que celle de l'embrayage est à gauche, etc. Et c'est bien ces deux types de savoirs qui font qu'il est en capacité de conduire son véhicule, c'est-à-dire qu'il est capable de "comprendre" et de "maîtriser" ce qu'il fait. Si je me réfère à ma définition (mais je pourrais aussi me référer à la définition du "vocabulaire ergologique" qui se trouve sur le site de l'Institut d'ergologie (ergologie.com) : "*phénomène dont la signification (en qualité et en relation) est étroitement liée à la situation vécue ici et maintenant*"), c'est donc l'ensemble de ces savoirs (savoirs antécédents, savoirs permettant les renormalisations ou en étant issus, savoirs singuliers) qui est "en adhérence". On se trouverait ainsi devant une sorte de paradoxe: il existerait des

savoirs en désadhérence qui seraient en adhérence. Dès lors, ne faudrait-il pas distinguer dans le continuum des savoirs qui va du pôle 1 au pôle 2 du “dispositif dynamique à trois pôles” (DD3P) trois types de savoirs : les savoirs en désadhérence (pour en rester à mon exemple, dans son activité, le conducteur n’a pas besoin de connaître les savoirs portant sur le moteur à 4 temps ou sur les engrenages, nécessaires quand même à l’activité de conduite), les savoirs en désadhérence qui sont en adhérence, et les savoirs qui sont uniquement en adhérence ?

§§§

Cela conduit directement à ma troisième question. Une des dimensions de la démarche ergologique est de produire des connaissances sur les activités humaines dans le cadre d’un dispositif particulier (le DD3P), c’est-à-dire en mettant en dialogue des savoirs en désadhérence et des savoirs en adhérence. Cela implique nécessairement, puisque sont mobilisés des savoirs en adhérence, que les connaissances ainsi produites portent sur une situation particulière, qui est prise comme objet et dont on cherche à construire la compréhensibilité et la maîtrise. Il ne fait aucun doute non plus que pour ce faire, il convient de mobiliser et de “ré-usiner” des concepts appartenant au patrimoine des savoirs en désadhérence. Mais la question que je voudrais poser est la suivante: à partir du moment où les connaissances produites dans le cadre de la démarche ergologique portent, et ne portent que, sur une situation historiquement datée et spatialement située, quelle est leur nature ? En bonne logique, toujours en me référant aux définitions de départ (mais là encore je peux prendre une définition du vocabulaire ergologique: *“l’ergologique est le mouvement inverse (par rapport à l’épistémique) : les concepts sont approchés au plus près de leur adhérence locale pour saisir les configurations de savoirs et de valeurs générés par l’activité ici et maintenant”*), ces connaissances ne sauraient entrer dans le patrimoine des savoirs en désadhérence. Et en même temps, pour l’analyse d’autres situations particulières, elles en font partie. Il y a là une caractéristique intéressante: une même connaissance produite dans le cadre de la démarche ergologique n’est pas par nature en adhérence ou en désadhérence, elle n’acquiert son statut qu’en référence à la situation particulière qu’elle analyse. A partir de là, ne convient-il pas de distinguer dans l’ensemble des savoirs en désadhérence les connaissances produites en dehors du cadre ergologique (toujours en désadhérence) de celles produites dans ce cadre (parfois en adhérence et parfois en désadhérence) ?

J'ai ainsi décrit trois types différents d'usage des concepts qui renvoient peu ou prou au couple adhérence/désadhérence. Ils sont certes basés sur des définitions particulières, mais qui me semblent "ergologico-compatibles" (cf. le *Vocabulaire ergologique*). Je voudrai insister pour terminer sur trois considérations qui en découlent:

- Il y a bien un "continuum des savoirs" qui portent sur les activités humaines, sans rupture épistémologique, mais qui imbrique étroitement les savoirs en adhérence et les savoirs en désadhérence, et les "entrées en épistémicité" se situent à tous les niveaux de ce continuum ;
- L'usage des concepts dans le cadre de la démarche ergologique est sans cesse à repenser car il dépend des situations particulières auxquelles ils s'appliquent ; c'est pourquoi la définition d'un concept ne peut être donnée que dans son usage (Wittgenstein) ;
- Dès lors, il ne peut y avoir de « précision progressive linéaire » d'un concept ; il convient plutôt de considérer qu'il faut toujours repartir de zéro dans la définition conceptuelle et la notion de "progrès" (au sens où les sciences progressent) ne me semble pas adaptée à la démarche ergologique.

INTERDISCIPLINARITE ET « DIALOGUE SCIENCE/SOCIETE » : PEUT-IL VRAIMENT Y AVOIR L'UN SANS L'AUTRE ?

Barthélémy DURRIVE

L'objectif de cette communication est de proposer quelques retours d'expérience pour argumenter l'idée que la promotion actuelle de « l'interdisciplinarité » et du « dialogue science/société » ne doit plus les séparer. Positivement, j'aimerais montrer que ces deux formes de co-construction des savoirs ont besoin l'une de l'autre pour réussir chacune à tenir ensemble les exigences de scientificité **ET** de pertinence (c'est-à-dire de fidélité vis-à-vis de l'expérience des acteurs).

Les retours d'expériences seront tirés des activités de deux « laboratoires juniors » que je co-anime depuis 2009. À l'Université de Lyon (mais aussi ailleurs en France), un laboratoire junior est une petite structure temporaire d'initiation à la recherche porté par des doctorants et ouvert à toute personne qui n'est pas enseignant-chercheur. Au titre de la formation, il est financé par les établissements, indépendamment des organismes de recherche, pour une durée de deux ans, éventuellement renouvelable deux fois 1 an. Les appels à projets lancés chaque année par les universités vont quasi-systématiquement privilégier le caractère interdisciplinaire du projet de recherche autour duquel se réunissent les participants.

Les deux laboratoires juniors dont je vais parler ont été créés à l'ENS de Lyon :

- le premier, intitulé « *Enquête sur l'homme vivant* », a duré 4 ans, de 2009 à 2013, et il portait sur la question : « *qu'est-ce que ça change, quand on étudie et/ou on pratique les activités humaines, de se souvenir que l'homme est d'abord un être vivant ?* ». Il réunissait des étudiants en biologie, en médecine, en philosophie, en sciences sociales, mais aussi des danseurs et des médecins praticiens.
- le second, intitulé « *Appliquer, c'est tout un travail !* », a été créé en 2014 et déposera une demande de renouvellement d'ici la fin de l'année, et il porte sur la question : « *qu'est-ce qu'on fait concrètement quand on fait quelque chose en suivant une*

règle ? ». Il réunit des étudiants en anthropologie, en sociologie, en psychologie, en science de l'éducation, en philosophie, en informatique théorique, mais aussi des praticiens juristes ou psychologues du travail.

Comme le but de ma communication est d'essayer de montrer comment « l'interdisciplinarité » et le « dialogue science/société » **ont chacun besoin l'un de de l'autre**, cet exposé se fera en deux temps, en prenant la relation « *interdisciplinarité* » - « *dialogue sciences/société* » dans un sens puis dans l'autre :

1. Pourquoi l'interdisciplinarité a-t-elle besoin (d'après mon expérience) d'intégrer une forme de « dialogue sciences-société » pour réussir son projet ?
2. Pourquoi le « dialogue sciences/société » a-t-il besoin (d'après mon expérience) d'intégrer la méthode de l'interdisciplinarité pour réussir son projet ?

Comme annoncé, je partirai à chaque fois d'un témoignage où notre projet « junior » a buté sur des difficultés et tenté de bricoler une solution pour réussir le moins mal possible à la fois sur le plan de l'exigence scientifique et sur celui de l'exigence de fidélité aux savoirs d'expérience.

1. Pourquoi l'interdisciplinarité a-t-elle besoin (d'après mon expérience) d'intégrer une forme de « dialogue sciences-société » pour réussir son projet ?

L'interdisciplinarité au labo junior EHVI (« *enquête sur l'homme vivant* ») a commencé avec beaucoup de difficultés. Nos premiers essais de réunion ont consisté à s'asseoir autour d'une table pour essayer de voir des complémentarités entre nos disciplines. Or cette façon de faire était en fait condamnée à l'échec parce que (comme le dit Bachelard) il ne peut exister aucune complémentarité entre des disciplines scientifiques : chaque science crée son objet propre, à partir de sa méthode et de son univers de concepts à elle. Résultat : même si tous autour de la table, nous utilisions les mots « vie, vivant », dans nos études et nos discussions, c'était la cacophonie car nos échanges reposaient sur un quiproquo, un malentendu, car derrière les mots « vie, vivant » que nous utilisions, chacun mettait un sens différent selon sa discipline de formation.

Mais si ce labo junior a duré quatre ans, c'est que nous avons réussi à bricoler une solution pour dépasser cet échec initial. Bachelard oppose la connaissance commune, qui est l'expérience de tous les jours facilement partagée parce qu'elle est intuitive, et la connaissance scientifique, qui ne réussit à être objective que parce qu'elle est artificielle de part en part, perpétuellement reconstruite et toujours plus contre-intuitive. Plus les sciences sont avancées et moins elles communiquent entre elles car chacune développe non seulement un langage particulier mais surtout une ontologie propre (un paradigme, un modèle de comment fonctionne le réel) ; or, puisqu'elles sont spécialisées, toutes ces ontologies sont « incommensurables » entre elles, ce qui veut littéralement dire qu'elles sont « sans commune mesure » : on ne peut leur trouver aucun terrain commun, aucune base commune sur laquelle établir une discussion. Mais Bachelard est aussi pédagogue : ce qui l'intéresse surtout, ce sont les opérations mentales par lesquelles un étudiant (ou un chercheur) passé de la « vision du monde » intuitive (celle de son expérience commune) à ces univers contre-intuitifs spécialisés que chaque science construit comme un modèle objectif d'une région de la réalité.

Notre bricolage est donc parti de là : comme, autour de la table, chacun était simultanément spécialiste de quelque chose et ignorant en tout le reste, ça voulait dire que nos discussions devaient consister à s'expliquer les uns aux autres quelle était la question qui nous intéressait (dans la science où nous nous spécialisions) et pourquoi on se la posait (dans cette discipline). Or cela supposait de prendre les choses à l'envers par rapport à notre premier réflexe : on ne pouvait pas partir de l'objet « vie » (puisque personne n'avait le même) ! Ce qu'il fallait réussir à faire, c'est à s'écouter assez les uns les autres pour réussir à exprimer sa propre question dans le langage de l'autre ! au lieu de partir de nos certitudes, il fallait essayer de voir les choses depuis le point de vue disciplinaire de l'autre : comme le but était de lui faire accomplir le chemin qui mène de sa préoccupation à la nôtre, il fallait pour cela s'efforcer de faire soi-même le chemin en sens inverse ! Comme personne, autour de cette table, n'était omniscient, le seul moyen de faire ce chemin-là était de se laisser guider par l'autre, de lui poser des questions pour essayer de comprendre la question que sa science se pose. Et du coup nous nous sommes rendus compte que l'essentiel de l'interdisciplinarité était un travail préparatoire à la construction éventuelle de solutions communes : l'interdisciplinarité c'est d'abord un travail sur soi au milieu des autres (en interaction avec eux, avec leur aide).

Cette pratique de l'interdisciplinarité repose donc sur une situation de médiation scientifique puisque elle repose sur un effort de chaque spécialiste pour présenter le problème et la

méthode de sa discipline à quelqu'un qui n'y connaît rien. Mais surtout : pour que cela fonctionne, il faut que le spécialiste reconnaisse une **ignorance positive** à son interlocuteur ! Car rien ne fonctionne si on fait un exposé de « biologie pour les nuls » : il faut au contraire reconnaître l'autre comme un spécialiste légitime de sa discipline propre (vis-à-vis de laquelle on se reconnaît ignorant), parce que le but est de projeter notre questionnement dans les coordonnées théoriques de son questionnement. Pour bien comprendre cette idée «*d'ignorance positive* », il faut aussi envisager la relation en sens inverse :

2. Pourquoi le « dialogue sciences/société » a-t-il besoin (d'après mon expérience) d'intégrer la méthode de l'interdisciplinarité pour réussir son projet ?

L'idée du labo junior « *Appliquer, c'est tout un travail !* » est de réunir autour de la table des étudiants (jeunes chercheurs) en sciences humaines fondamentales et des praticiens et/ou chercheurs en « sciences du travail » pour critiquer ensemble la vision applicationniste de l'activité en faisant un effort pour décrire ce qu'on voit en observant une personne en situation de travail. L'idée est en effet que les spécialistes du travail apportent une analyse positive et spécifique (*l'écart prescrit-réel, par exemple*) tandis que les généralistes en sciences humaines aident à recontextualiser l'activité de travail dans les concepts et modèles développés dans l'étude plus transversale des activités sociales.

Or ici l'écueil qu'on a rencontré au début constitue l'excès inverse par rapport au précédent : en effet, on pourrait presque dire que les participants sont trop d'accord, trop vite d'accord, dans la discussion, et pour une mauvaise raison – c'est qu'ils font trop la part des choses entre la description et l'analyse. Comme on demande de focaliser l'effort sur la description, les gens laissent de côté leur formation disciplinaire car ils considèrent qu'elle fait tout de suite passer dans l'analyse ; mais du coup il y a une tendance à en rester à une compréhension superficielle de l'activité. Notre activité de description plaît beaucoup aux participants, mais elle leur plaît comme un jeu amusant, comme une discussion entre amis. Et c'est très dangereux, car sans les disciplines, l'interdisciplinarité prête le flanc à la critique facile qui la réduit souvent à (je cite) « une discussion de salon ». Mais c'est faux : la vraie interdisciplinarité est un effort au moins aussi exigeant que la recherche disciplinaire.

La situation précédemment décrite (dans EHVI) était une situation de médiation scientifique (ou « dialogue science/société ») parce que l'un des pôles de la discussion avait un savoir

spécialisé tandis que l'autre avait une ignorance positive. Mais la médiation scientifique, le « dialogue science-société », ça ne consiste pas à « verser du savoir dans un contenant vide » : c'est une co-construction du savoir interdisciplinaire (qui est un savoir spécifique). Le non-savoir est une ignorance positive au sens où c'est une vie active, en recherche, qui développe un point de vue. **Mais** ce que je crois que m'ont appris les difficultés initiales du labo junior « *Appliquer* », c'est que cette vie active doit elle-même entrer dans un effort d'analyse afin de travailler suffisamment son savoir pour pouvoir le **faire valoir** dans un vrai « **dialogue** » science/société. Dans l'expérience d'« *Appliquer* », la facilité avec laquelle chacun fait appel à son propre vécu pour décrire les situations de travail observées est une bonne chose. Ce qui est regrettable, par contre, c'est que le caractère intuitif de cet appel à l'expérience nous fasse oublier la nécessité d'une analyse scientifique pour mieux décrire une activité si riche que la description ne l'épuisera jamais. Ici l'alternative à notre regard scientifique, c'est l'appel à notre vécu de tous les jours : on peut dire que le dialogue science-société a lieu, à l'intérieur de nous. Mais il a besoin d'un effort disciplinaire (du type de celui qu'on vient de décrire, une problématisation interdisciplinaire) pour donner toute sa teneur et sa valeur de **savoir** à notre vécu des situations de travail. Un tel travail sur soi de notre vécu ne veut pas dire que le savoir d'expérience devrait devenir scientifique. Il doit devenir problématique.

**LIBRES RÉFLEXIONS SUR MAX WEBER ET LA PENSÉE
ÉPISTÉMOLOGIQUE DE L'ERGOLOGIE: ONTOLOGIE,
ÉPISTÉMOLOGIE ET CONDUITES DE VIE**

Marco SARACENO

« L'activité humaine est un objet de connaissance particulier ». C'est avec cette affirmation que s'ouvre l'appel à communication du troisième congrès de la Société Internationale d'Ergologie (SIE). Cette différence de l'activité humaine par rapport aux autres « objets de connaissance » (« objets inertes et objets vivants non humains ») représente l'axiome principal de tous les questionnements épistémologiques, axiologiques et praxéologiques que l'appel invite à traiter. Le premier paragraphe insiste même sur le caractère « nécessaire » de cette distinction pour la production de savoir. Autrement dit, pas de connaissance, ou, du moins, pas de connaissance bien faite, si l'on ne reconnaît pas que l'activité humaine, par le fait d'être traversée par le « débat de normes », se révèle différente par rapport à tout autre objet. C'est cette « nécessité » qui conduit à la question épistémologique que l'appel présente par la suite comme la distinction entre une « discipline épistémique » et une « discipline ergologique ».

Or, qu'est-ce qu'un « objet de connaissance »? S'agit-il d'une partie du réel qui devient le centre d'intérêt d'un travail de connaissance, ou s'agit-il d'un objet produit par le travail de connaissance lui-même et qui par ses conceptualisations donne un sens au réel? Autrement dit, cet objet est-il ontologique ou logique? Cette question, tout en renvoyant à des problématiques classiques de la scolastique qui peuvent apparaître oiseuses, n'en reste pas moins au centre de toute réflexion qui se propose de faire une épistémologie générale. Or, l'ergologie depuis quelques années grâce notamment aux travaux de Schwartz et Di Ruzza cherche justement à développer une analyse du rapport entre les objets et les méthodes des sciences, en partant de ce que l'on peut définir comme le « point de vue de l'activité ». En prenant comme point de départ la définition de l'activité humaine comme « débat de normes », l'ergologie cherche à définir les savoirs par leur prise en compte ou leur neutralisation de cette spécificité de l'activité. Toutefois, la nature de ce point de vue reste à notre sens équivoque. L'activité paraît à la fois comme un « concept », qui « va séparer des types d'objets dans leur rapport à la production “saine” de savoirs sur eux »⁴², et comme un objet de connaissance propre à la « discipline ergologique ». Alors: l'activité est-elle un aspect

⁴² Y. SCHWARTZ, « Champs, Concepts, Disciplines. Reconception de la notion de 'Champs' », PowerPoint disponible sur http://sites.univ-provence.fr/ergolog/pdf/divers/reconception_champs.pdf, mars 2013.

spécifique du réel, par lequel on peut distinguer des objets ergologiques ou non, de la même manière que la cellule est un élément avec des caractéristiques précises qui permet de séparer les êtres vivants des non vivants en biologie, ou l'activité est un concept qui permet de préciser deux manières de connaître le réel?

Ce caractère équivoque, d'une part, permet à cette épistémologie de contourner l'alternative ontologique/logique et de se concentrer sur le « débat de normes », mais d'autre part expose la typologie des disciplines qu'elle propose à une forme d'indétermination. C'est, il nous semble pour pallier ce risque qu'est émergée la notion de « champs » au sens « d'un ensemble relativement homogène d'objets » dont s'occuperaient des disciplines différentes. Toutefois cette notion semble reconduire l'ergologie vers une fondation ontologique. Notre communication se propose d'étudier cette problématique en faisant le détour par l'histoire d'une autre tentative de typologisation des sciences qui a dû se confronter à la question du rapport avec l'ontologie et la logique: celle de Max Weber.

- *L'équivocité de l'activité et la solution ontologique des « champs »*

Dans le texte séminal de 2000 consacré par Y. Schwarz⁴³ aux deux « types » de disciplines, la notion de « champs » n'apparaît que de manière latérale pour rendre compte du « champ des activités humaines », mais il n'est jamais présenté comme l'ensemble des « objets » spécifiques à un type de savoir. Dans cette contribution, concernant la philosophie de l'éducation, le souci n'est pas d'établir une typologie des sciences, mais de définir la manière de comprendre la « discipline » comme base de la formation. Le texte insiste en ce sens sur la nécessité d'une forme de discipliner la pensée (ou « ascèse »), c'est-à-dire la relation entre les objets de connaissance et les concepts qui les saisissent, qui ne se réduise pas à l'anticipation de l'expérience par les concepts (discipline épistémique), mais qui sache les remettre en perspective avec l'histoire qui traverse les renormalisations de l'activité (discipline ergologique). Tenir ensemble ces deux formes de discipline est le propre d'une construction saine du savoir nécessaire à toute formation. On ne trouve dans ce texte aucun partage du réel en champs d'objets recoupant par la suite les manières de s'approcher au réel en fonction de ses différentes « modalités d'être », mais exclusivement une réflexion sur les composantes complémentaire du savoir.

⁴³ Y. SCHWARTZ « Discipline épistémique, discipline ergologique. Paideia et politeia », dans Bruno Maggi, dir., *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, 2000

Une dizaine d'années plus tard, la notion de champs prend au contraire une place beaucoup plus importante. Dans l'article de Renato Di Ruzza *Mythes et réalités du modèle espitémique*, on remarque qu'en reprenant la distinction entre les deux formes de « disciplines », l'auteur y ajoute un partage entre des « champs » d'objet qui occupent ces différentes disciplines⁴⁴. Cette notion de champs depuis 2008 accompagne en effet la réflexion épistémologique sur les « types » de discipline comme le témoignent les PowerPoint développés par Y. Schwartz et disponibles sur le site de l'Institut d'Ergologie. Dans ces supports de cours, il apparaît l'idée d'une distinction, qui paraît préalable à celle entre les disciplines, entre un « champ » épistémique et un « champ » ergologique. Autrement dit, la « discipline épistémique » n'est pas seulement « l'exercice de la pensée visant à produire des connaissances en tentant de neutraliser les conditions environnementales, historiques, singulières, nouées à 'l'ici et maintenant' dans lequel s'opère ce travail de production », mais c'est également une « discipline » qui s'intéresse à un certain « champ » d'objets, c'est-à-dire « à un ensemble relativement homogène d'objets » qui lui est propre. C'est justement dans cette réflexion sur la notion de « champs » qu'on retrouve la tripartition des objets (inertes, vivant non humain et humain) que l'on a évoquée plus haut.

Or, à l'apparence, la notion de « champs » crée une classification relativement « classique » des sciences. Celle-ci conduit à isoler du reste de l'entreprise scientifique les savoirs qui ont pour objet « l'Homme » en tant qu'être traversé par le choix, c'est à dire par l'activité et donc par l'histoire. En ce sens, si l'on dénombre deux disciplines, ce serait parce qu'il existe un objet, l'homme, qui, par le fait d'être « composé » par ses choix, échappe au déterminisme par lequel on peut appréhender le reste du réel. Autrement dit, il y aurait des objets dont on peut prévoir le fonctionnement par des normes universelles, puisqu'ils sont « déterminés » par ces normes, et il y en aurait d'autres (l'homme) qui agissent suite à des choix et dont le comportement n'est donc pas déterminable à l'avance par des lois générales. Bien que Schwartz ait nuancé cette séparation ontologique entre « homme » et « nature » en introduisant le champ des objets « hybrides » en pensant notamment au corps humain⁴⁵, il n'en reste pas moins que la typologie des disciplines semble fondée ontologiquement.

En ce sens, sans effacer la force de la notion de discipline et du « point de vue de l'activité » introduits par l'ergologie et sur lesquels on reviendra, la notion de champs semble s'inscrire dans

⁴⁴ R. DI RUZZA, « Mythes et réalités du modèle espitémique », *Ergologia*, n° 8, 2012, pp. 61-99.

⁴⁵ Y. SCHWARTZ, « Une histoire philosophique du concept d'activité: quelques repères, première partie ». *Ergologia*, n. 6, p. 115-179, 2011.

une large tradition établissant la distinction classique entre « sciences de l'homme » et « sciences de la nature ». Cette classification des sciences, aujourd'hui évidente, est en réalité un produit plutôt récent de l'histoire de la pensée trouvant son origine au XIXe siècle et dans les débats sur la soi-disant « fondation » des sciences humaines. C'est notamment dans la querelle de méthodes qui traversa l'université allemande à la fin du XIXe siècle que cette typologie des sciences en fonction de leur objet a été formulée. En effet les premières sciences qui ont eu comme objet l'homme sont directement calquées sur la méthode des sciences de la nature. Dans la première moitié du XIXe siècle, la « Science » n'est qu'une. En ce sens, soit l'homme échappe définitivement à la science comme le pensent les défenseurs d'une position ouvertement spiritualiste, soit l'homme doit être réduit aux lois de la science naturelle. L'idée qu'il pouvait y avoir plusieurs sciences n'apparaît que vers la fin du XIXe siècle dans le contexte allemand en réaction au positivisme français et à l'économie politique anglaise. La psychologie et l'économie sont les principales sciences dans lesquelles éclate la « querelle des méthodes ». D'une part, les hérauts d'une méthode « expérimentale » refusaient que ces disciplines soient enseignées par des philosophes ou des historiens, ignorant les découvertes de la science moderne (notamment celles de la mathématique et de la physiologie); d'autre part, les tenants d'une distinction entre sciences de l'homme ou de l'esprit et sciences de la nature considéraient que la réduction de l'activité humaine aux lois des sciences naturelles faisait disparaître ce qui représentait le caractère essentiel de cette activité (à savoir, la libre volonté) et ils cherchaient donc à se légitimer comme des « scientifiques » d'un autre type.

- Entre école historique et néokantisme, la réponse wébérienne à la Methodenstreit

Cette dernière position trouve son expression séminale dans l'œuvre de Wilhelm Dilthey qui, inspiré par l'herméneutique de Friedrich Schleiermacher, établit la distinction entre sciences compréhensives et sciences explicatives⁴⁶. Les premières, travaillant sur des objets déterminés (les objets « naturels »), cherchent à expliquer un phénomène par ses causes, au contraire les deuxièmes, travaillant sur des objets « libres » (les activités humaines) ne peuvent que comprendre ce qui a motivé une action. Dans le contexte de l'économie politique, cette conception de la différence entre science de la nature et science de l'esprit était défendue par la tradition de l'École Historique Allemande qui s'opposa explicitement à la méthode néoclassique et notamment à la formulation qu'en faisait à cette époque l'Autrichien Carl

⁴⁶ W.Dilthey, *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, I,1883, trad. fr. par Sylvie Mesure, *Introduction aux sciences de l'esprit*, Paris, Cerf, 1992, sur cet auteur dans la littérature francophone voir S. Mesure, *Dilthey et la fondation des sciences historiques*, Paris, Puf, 1990, p. 218.

Menger. Le point de vue de l'école historique défendu en particulier par son chef de file, Gustave Schmoller, reprenait la thèse de Dilthey: l'activité humaine a son fondement dans des choix libres qui sont dictés par des valeurs et des mobiles qui ont une origine culturelle⁴⁷. Aucune loi universelle, fondée mathématiquement, de l'économie n'est donc possible, puisque les actions économiques varient culturellement et historiquement. L'on ne peut en ce sens que comprendre le système de valeurs qui oriente l'activité humaine.

C'est dans ce contexte que Max Weber commence sa carrière, historien du droit et de l'économie, élève de Karl Knies, il est rapidement recruté dans les rangs de l'école historique. Sa leçon inaugurale au moment où il prend la charge de la chaire d'économie politique à Fribourg en 1895⁴⁸, ainsi que sa première recherche sociologique empirique sur la paysannerie dans l'est de l'Allemagne⁴⁹, sont des explicites prises de position pour les arguments de l'école historique. Une théorie économique ne peut se faire qu'à partir du « jugement national » affirme Weber en conclusion de sa leçon magistrale. Cette phrase qui a souvent été lue comme le signe du nationalisme wébérien et de son adhésion à la *Machtpolitik* Wilhelmine est en réalité la trace de sa conception de l'économie comme ancrée dans un système de valeurs culturellement et historiquement déterminé.

Wilhelm Hennis a été le premier dans les années 1990 à souligner l'héritage fondamental de l'école historique et de ses maîtres dans l'œuvre de Weber⁵⁰. Cette lecture a permis de situer Weber dans le contexte de la *Methodenstreit* allemande en faisant émerger l'originalité de sa position. Nous nous inspirerons donc directement de Hennis. On tachera, toutefois, comme l'a fait Catherine Colliot-Thélène en France, de nuancer sa lecture tranchée⁵¹. Hennis réduit, en effet, fortement la place de la critique wébérienne à l'école historique. Par delà, il efface le rôle des autres influences qui ont d'une certaine manière fait de contrepois à celle des maîtres de l'école historique dans l'œuvre du sociologue allemand. Comme nous le verrons,

⁴⁷ G. Schomoller, *Politique sociale et économie politique (Questions fondamentales)*, trad. G. Platon, Paris, V. Giard et E. Brière, Libraires-Éditeurs, 1902 [1893].

⁴⁸ - *Der Nationalstaat und die Volkswirtschaftspolitik*, Freiburg, Mohr, 1895, repris in ID., *Landarbeiterfrage, Nationalstaat und Volkswirtschaftspolitik. Schriften und Reden 1892–1899*, Band I/4/2 der Max-Weber Gesamtausgabe, Tübingen, Mohr, 1993, pp. 543–74, trad. fr. de R. Kleinschmager, « L'Etat-nation et la politique économique », in *Revue du MAUSS*, n° 3, 1989, pp. 35-60.

⁴⁹ *Die Verhältnisse der Landarbeiter im ostelbischen Deutschland*, Leipzig, Duncker & Humblot, 1892, repris in ID., repris in ID., *Die Lage der Landarbeiter im ostelbischen Deutschland 1892*. Band I/3/1 der Max-Weber Gesamtausgabe, Tübingen, Mohr, 1984, trad. fr. partielle par D. Vidal-Nacquet, « Enquête sur la situation des ouvriers agricoles à l'Est de l'Elbe. Conclusions et perspectives », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1985, Vol. 65, pp. 65-68.

⁵⁰ W. Hennis, *La Problématique de Max Weber*, Paris, PUF, 1996.

⁵¹ C. Colliot-Thélène, *La sociologie de Max Weber*, Nouvelle édition, Paris, La Découverte « Repères », 2014.

la pensée de Weber se construit dans une confrontation serrée avec différentes influences. L'épistémologie webérienne est un jeu de contrepoids par lesquelles il cherche à définir la spécificité d'une « science de l'action humaine ». Nous soulignerons en particulier que cela se fait par le refus à la fois d'une définition ontologique et axiologique de l'action comme objet de la science.

En 1903, Weber est invité à écrire un article de commémoration de ses maîtres Karl Knies et Wilhelm Roscher⁵², deux fondateurs de l'école historique allemande qui, notamment Knies, avaient joué un rôle fondamental dans la carrière de Weber (il avait en effet succédé à Knies sur la chaire d'économie politique de Heidelberg en 1896). Contre toute attente, l'article que livre le sociologue allemand est une critique explicite de la position de ses maîtres⁵³. On a souvent lu cet article comme la « rupture » de Weber avec cette tradition de pensée et son adhésion au néokantisme de Rickert et Windemald qu'il utilise contre Knies. En réalité, comme l'a montré Hennis, le texte prend Knies comme prétexte pour livrer une critique à 360° des positions épistémologique en champs dans la Methodestreit allemande. Plus que s'éloigner de l'école historique, Weber en donne sa lecture.

La critique à Knies est développée sur une présentation relativement caricaturale de la réflexion du maître de l'école historique, mais comme nous l'avons évoqué cela est justement une stratégie nécessaire à Weber pour déployer son jeu de poids et de contre-poids théoriques.

D'après Weber, Knies, établit la distinction entre science de l'homme et science de la nature sur une différence ontologique. D'une part, on trouverait les objets « rationnellement explicables », c'est-à-dire les éléments naturels dont il est possible de déterminer une cause, et, de l'autre, les objets « irrationnels », c'est-à-dire les actions humaines, qu'aucune cause rationnelle ne peut expliquer puisqu'elles ont comme origine les « libres » choix de l'homme. L'utilisation du terme « irrationnel » par Knies est sans aucun doute maladroite, cette maladresse conceptuelle est la brèche qui permet à Weber de s'engouffrer en montrant le paradoxe de la position de son maître. La critique de Weber peut se résumer ainsi: les faits naturels apparaissent comme « rationnels » puisque nous, les hommes, les interprétons de

⁵² Sur l'importance de ce texte dans l'oeuvre webérienne dans la littérature francophone voir W. Feuerhahn, « Max Weber et l'explication compréhensive », *Philosophie*, 2005, t. LXXXV, n° 1, pp. 19-41 et F.-A. Isambert, « L'interprétation, source de la compréhension chez Max Weber », *Enquête*, n° 3, 1996, pp. 129-151.

⁵³ Comme le souligne Marianne Weber dans la biographie de son mari l'article coute une énorme fatigue à Weber qui venait de sortir de sa dépression nerveuse autant qu'elle le définit « l'article des soupirs ». M. Weber, *Max Weber. Ein Lebensbild*, Heidelberg, L. Schneider, 1950, p. 273.

cette manière et non pas parce que leur chaîne causale est parfaitement évidente. De la sorte, lorsqu'après un orage on retrouve au pied d'une falaise des roches, c'est par notre rationalité qu'on impute ceux-ci à la cause de la foudre. La chaîne causale reste tellement complexe qu'on serait incapable de la retracer, mais notre besoin de donner un ordre aux choses nous conduit à expliquer rationnellement ce phénomène en lui cherchant la cause la plus « raisonnable ». En ce sens, la « nature » n'est pas plus rationnelle que l'action humaine, au contraire, c'est l'action humaine même qui est la source de la raison par laquelle on explique la nature:

Il n'y a donc pas de différence de principe avec les « processus naturels ». Par exemple, la « prévisibilité » de « processus naturels » dans la sphère des « prévisions météorologiques » n'est pas le moins du monde aussi « sûre » que le « calcul » de l'agir d'une personne qui nous est connue, et ce calcul, aussi accompli notre savoir nomologique soit-il, reste tout à fait incapable d'atteindre un tel degré de certitude. Mais il en va de même dès qu'il est question non pas de relations déterminées, obtenues par abstraction, mais de la pleine individualité d'un « processus naturel » à venir. Mais même les réflexions les plus triviales montrent en outre que, même dans le domaine du regressus causal, la situation est en un certain sens précisément à l'inverse de ce que suppose la « thèse de l'imprévisibilité », et qu'en tous cas on ne peut absolument pas dire que l'« agir » humain présente un plus « objectif » en irrationalité de ce type, c'est-à-dire un plus qui resterait valable, même abstraction faite de nos points de vue axiologiques⁵⁴

Weber définit cette perspective par la lecture de Heinrich Rickert⁵⁵, son collègue à l'Université de Heidelberg. Il est avec Wilhelm Windelband le chef de file de ce que l'on appellera le néokantisme de l'école de Baden. Le retour à Kant de la philosophie allemande est prôné dès les années 1860 dans une perspective explicitement épistémologique. Il s'agit en effet d'acter l'échec fondamental du hégélianisme et de sa distinction entre sujet et objet de la

⁵⁴ M. WEBER, « Roscher und Knies und die logischen Probleme der historischen Nationalökonomie », in *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen, Mohr, 1968 [1903-1906], p. 167. Une traduction partielle en français a été réalisée par Wolf Feuerhahn, « Roscher et Knies et les problèmes logiques de l'économie politique historique », *Philosophie*, 2005, t. LXXXV, n° 1., pp. 3-18.

⁵⁵ Sur cet auteur voir A. Dewalque, « À quoi sert la logique des sciences historiques de Rickert ? », *Les Études philosophiques* 1/2010 (n° 92), p. 45-66.

connaissance. Hegel représente pour les néokantiens celui qui a voulu réintroduire la métaphysique que Kant avait rendue infondée, tout en détruisant l'esprit critique kantien par sa philosophie de la nature. Le Kant relu dans les années 1870 est fondamentalement celui gnoséologique de la première critique: il s'agit d'opposer au matérialisme naturaliste et à l'idéalisme métaphysique l'étude critique des limites de l'entendement. Pour l'école de Marbourg de Cohen, Natorp et Cassirer, cette problématique se décline dans un refus de tout fondement métaphysique des objets scientifiques, en montrant comment ceux-ci sont « construits » par le sujet lui-même et en mettant donc l'accent sur la rigueur méthodologique⁵⁶. Pour l'école de Baden, cette problématique est formulée comme une question concernant le rapport entre le sujet et la culture. Autrement dit, si à Marbourg on s'intéresse principalement aux conditions de possibilité des sciences de la nature, ouvrant la voie à ce qui sera le néo-positivisme, à Baden on s'intéresse à la « logique des sciences de la culture ». C'est en ce sens que Windembald dans son célèbre discours de rectorat prononcé à Strasbourg en 1894, intitulé « Histoire et science de la nature », se confronte directement avec l'œuvre diltheyenne.

La critique de Windembald s'adresse à la « tendance universaliste » des classifications des sciences qui considèrent que les mêmes objets doivent être étudiés avec le même objectif et donc avec la même méthode. Il insiste sur le fait que l'on a trop souvent pensé les sciences à partir d'une conception ontologique par laquelle l'objectif de la science serait de déterminer les lois des êtres. Celle-ci est la logique propre de celles que l'on appelle « sciences de la nature » qui cherchent à définir les lois des phénomènes observés. Néanmoins ce « monisme méthodologique » est un préjugé au sens kantien, le « préjugé naturaliste », comme l'appelle Windembald, qui conduit soit à claquer toutes les sciences sur le modèle naturaliste soit à en faire des sciences « aporétiques », comme le fait Knies (science de l'irrationnel). Or, pour Windembald et Rickert, il s'agit dans une perspective kantienne de substituer aux discours ontologiques une réflexion logique. Autrement dit, il ne s'agit pas de définir la meilleure méthode pour un *objet* d'étude, mais la meilleure méthode pour l'*objectif* que poursuit le sujet avec son entendement. En reprenant la distinction kantienne entre jugements apodictiques (ceux dont on considère l'affirmation ou la négation comme nécessaires) et jugements assertoriques (ceux dans lesquels affirmation et négation sont considérées comme effectivement réelles), selon Windembald, l'entendement humain est toujours un jugement du

⁵⁶ Sur le néokantisme en général voir É. Dufour, *Les Néokantiens : valeur et vérité*, Editions Vrin, Paris: 2003

réel qui poursuit fondamentalement deux objectifs: le premier est celui de la définition de lois générales (*nomos*), le deuxième est celui de l'étude du particulier (*idion*). Les sciences devraient donc se séparer non pas en science de la nature et de l'esprit, mais en sciences *nomologiques* et *idiographiques*:

Nous nous trouvons ici devant une division purement méthodologique des sciences de l'expérience [...]. Le principe de division est le caractère formel de leurs buts de connaissance. Les unes recherchent des lois universelles, les autres des faits historiques particuliers. Pour utiliser le langage de la logique formelle: le but des unes est le jugement général apodictique, celui des autres la proposition singulière et assertorique. [...] Les unes sont les sciences nomologiques [Gesetzeswissenschaften], les autres les sciences de l'événement [Ereignisswissenschaften] ; celles-là enseignent ce qui est toujours, celles-ci ce qui ne fut qu'une fois. S'il m'est permis de forger une expression nouvelle, je dirais que la pensée scientifique est, dans le premier cas, nomothétique, dans le second idiographique.⁵⁷

La validité des sciences nomologiques est assurée par la formulation de lois générales et bien fondée afin qu'elles puissent s'appliquer à tout phénomène, au contraire celle des sciences idiographique doit être assurée par le fait de saisir le phénomène particulier par leur caractère « significatif » (*Bedeutsamkeit*). Or, d'après les néokantiens un fait particulier est significatif pour le sujet exclusivement s'il est en relation avec une valeur. Si pour Windembald la validité de cette signification est fondamentalement intuitive, Rickert cherche à la fonder logiquement. Les sciences historiques pour être fondées doivent montrer qu'il est possible de traiter du particulier avec des concepts qui, en tant que concepts, sont toujours généraux. C'est à ce moment que la relation à l'histoire culturelle devient centrale.

Rickert se tourne ici vers la deuxième critique kantienne lue encore une fois en clé gnoséologique. La connaissance pour Rickert n'est pas une simple relation entre représentations « pures », mais il s'agit toujours d'un jugement affirmatif ou négatif de la réalité, il s'agit d'une connaissance pratique qui exprime une approbation ou une désapprobation, c'est-à-dire une valeur. En ce sens l'entendement n'est jamais une nécessité naturelle (*Müssen*), mais un « impératif » (*Sollen*): on ne connaît que par ce qu'on juge. On a

⁵⁷ W. WINDELBAND, « Histoire et science de la nature », in *Les Études philosophiques*, janvier-mars 2000 [1894], 4-5.

parlé pour cela d'un vitalisme rickertien puisque pour le philosophe à l'origine tout est un continuum confus et ce n'est que notre jugement que lui donne du sens. Toutefois, il ne faut pas comprendre cela comme une forme de scepticisme ou de relativisme: deux perspectives intimement anti-kantiennes. En effet, le savoir lui-même est fondé sur un impératif catégorique, la vérité est un devoir: « celui qui affirme avec certitude que le vrai n'existe pas, se contredit immédiatement »⁵⁸, ainsi tous les jugements peuvent être faux sauf celui de l'existence d'une valeur absolue. Si l'on peut connaître l'individuel, c'est parce qu'on peut le mettre en relation avec l'ordre moral des valeurs absolues, lequel, comme le dit Kant, est apodictiquement fondé. En ce sens l'épistémologie devient immédiatement une axiologie. C'est en rapportant les faits particuliers aux valeurs avec lesquelles ils sont en « relation » que l'on peut les connaître. Rickert ajoute donc à la distinction formelle première entre sciences nomologiques et idéographiques de Windembalt celle entre « science de la nature » et « science historique de la culture ». Toutefois nature et culture n'indiquent pas des objets de recherche, mais des organisateurs logiques du savoir, au sens de notions qui orientent l'intérêt de la science:

Nous trouverons que nous n'avons la plupart du temps, pour les réalités auxquelles n'est liée aucune valeur ou qui ne sont porteuses d'aucun sens que nous puissions comprendre, et que nous considérons de ce fait en tant que simple « nature » au sens déjà indiqué du terme, d'autre intérêt que celui qui relève des sciences de la nature au sens logique ; leur configuration singulière n'est pas envisagée dans son individualité, mais communément en tant que simple exemplaire d'un concept plus ou moins général. Au contraire, il en va tout autrement pour les processus culturels qui sont chargés de valeur et de sens, et pour les événements que nous rattachons à la culture parce qu'ils en représentent les étapes préliminaires; notre intérêt est alors ici dirigé sur le particulier et l'individuel, ainsi que sur leur déroulement unique. C'est pourquoi nous voulons les connaître historiquement de façon individualisante.⁵⁹

La définition rickertienne du « rapport aux valeurs » est à l'origine de la critique wébérienne de Knies. L'action humaine n'est pas irrationnelle, mais trouve sa rationalité dans son rapport

⁵⁸ H. RICKERT., *Der gegenstand der erkenntnis : einführung in die transzendentalphilosophie*, Tubingen, Mohr, 1904, p. 199.

⁵⁸ H. RICKERT, *Science de la culture et science de la nature*, Par, Gallimard, 1997, p. 116.

aux valeurs que les sciences de la culture peuvent objectiver (on voit ici les prémices de la notion wébérienne d'idealtyp). Toutefois, si Weber se sert des néokantiens en adoptant leur classification téléologique des sciences, il n'adhère pas à leur philosophie axiologique, au contraire il la critique explicitement. On suit sur ce point Hennis lorsqu'il écrit que l'influence rickertienne sur Weber a été longtemps surestimée. En effet, si Weber accepte l'idée d'une science de l'individuel il refuse de la fonder sur des valeurs qui sont quant à elles « absolues ». La critique de Weber à l'axiologie des néokantiens trouve son inspiration chez Nietzsche, dont le sociologue allemand a été un lecteur attentif et, encore une fois, chez les maîtres de l'école historique. Le système de valeur ne peut pas être un a priori de l'action humaine, mais doit être conçu comme le produit même de cette action. Le « rapport aux valeurs » de Rickert doit donc être pensé de manière immanentiste et non transcendantale, sur ce point Weber est sans aucun doute plus proche de Dilthey que de Rickert. « Valeur » est, pour Weber, synonyme d'« intérêt » plus que de valeur transcendantale :

Ce sont les intérêts (matériels et idéels) et non les idées qui gouvernent directement l'action des hommes. Toutefois, les "images du monde", qui ont été créées par le moyen d'"idées", ont très souvent joué le rôle d'aiguilleurs, en déterminant les voies à l'intérieur desquelles la dynamique des intérêts engageait l'action⁶⁰.

Le formalisme des néokantiens sert donc à Weber pour refuser la distinction ontologique de l'école historique qui crée la confusion entre « rationnel » et « irrationnel » qui caractérise la pensée de Knies. Toutefois, Weber reste fondamentalement lié à la conception des actions humaines développée par l'école historique: les actions humaines ne peuvent être objet de connaissance que par la compréhension de leurs mobiles. Cependant, après le passage par la logique rickertienne ces mobiles ne peuvent pas être réduits au résultat de la « libre volonté » dont il est impossible de déterminer la cause, mais doivent être pensés comme ayant leur « cause » dans le « rapport aux valeurs » qui devient le véritable objet des sciences historiques de la culture. La classification logique de sciences sert donc à Weber pour dissiper la confusion entre causalisme et déterminisme qui entachait la distinction entre « science de l'esprit » et « science de la nature ».

En effet, pour refuser le déterminisme des « sciences de la nature » Knies ainsi que Dilthey étaient conduit à considérer l'activité humaine comme « libre » c'est à dire « sans cause » et

⁶⁰ M. WEBER, *Sociologie des religions*, Paris, Gallomard, 1996, p. 32.

donc à distinguer la science « explicative » qui met en rapport des causes et des effets de la science « compréhensive » qui se limite à comprendre les valeurs qui ont déterminé une action. Or, pour Weber causalisme et déterminisme ne sont pas deux synonymes puisqu'on peut être causé par plusieurs causes sans être déterminé par une seule cause. En ce sens, tous les phénomènes (naturels ou humains) sont causés par un ensemble infini de causes, mais on peut se rapporter différemment à cette chaîne causale : on peut établir une cause déterminante qui résume donc l'ensemble des causes en une norme générale (science nomothétique), autrement, on peut chercher une cause « culturellement significative » qui, sans effacer la multiplicité causaliste, permet d'expliquer le phénomène en comprenant le sens que lui donnent les sujets dans le cadre de leurs activités. C'est ainsi que Weber, tout en reprenant la terminologie diltheyenne, s'en éloigne en parlant pour les sciences de la culture « d'explication compréhensive ».

- *L'activité comme intérêt plus que comme objet.*

Or si l'on a voulu accomplir ce long détour par l'origine de l'épistémologie webérienne c'est parce que sa solution aux alternatives du débat de la méthode conduit Weber à répondre à l'équivocité de la notion d'activité que l'on avait souligné dans l'introduction. Weber définit l'activité sociale comme l'objet fondamental de sa « sociologie compréhensive ». Objet non exclusif puisque la sociologie peut s'intéresser à la technique et même à la nature (par exemple à l'énergie), mais il s'agit de « sa donnée centrale qui est pour ainsi dire *constitutive* de son caractère scientifique »⁶¹. La prise en compte de l'activité sociale est ce qui assure l'objectivité de la science du particulier. L'activité humaine n'est pour Weber ni un objet ontologiquement différent par rapport à la « nature » ni un simple élément logique qui découle de manière nécessaire du système de valeurs. Il la définit au contraire en termes méthodologique. Weber conçoit l'activité sociale comme le choix rationnel de moyens adéquats pour la réalisation d'une fin visée (valeur) en relation avec les autres. On a souvent vu dans cette définition la réduction de l'activité à la rationalité en finalité de l'*homo oeconomicus* du capitalisme. En réalité cela ne fait rien d'autre qu'affirmer que l'étude de « l'activité sociale » est la condition de possibilité d'une science de l'individuel, c'est-à-dire une science qui a pour objectif de rendre compte causalement des choix individuels. En ce sens, par l'activité on accède au processus de production culturelle de sens. Les individus en réalisant des actions qu'ils considèrent comme rationnelles (choix de moyens adéquats pour

⁶¹ M. Weber, *Economie et Société 1. Les catégories de la sociologie*, Paris, Plon, 1995.

des buts intéressants) en relation avec les autres construisent des horizons de sens partagés qui permettent d'expliquer causalement les actions individuelles.

Expliquer compréhensivement les actions sociales signifie donc expliquer causalement le rapport entre systèmes de valeurs, ordres de vie et conduites de vie. Sans tomber dans le pur formalisme kantien ou dans le relativisme nihiliste nietzschéen, Weber considère qu'entre culture et nature, entre activités et objets « inertes » n'existe qu'une séparation méthodologique. Lorsqu'on parle de l'activité humaine on ne différencie pas un objet spécifique du réel, mais une manière de s'approcher du réel par l'intérêt que l'on porte à la production de sens. De même, lorsqu'on parle de la « nature » ou des objets « inertes », on ne fait pas référence à une partie différente du réel, mais à une manière de s'y rapporter qui ne pose pas la question du sens:

Tout objet artificiel, une « machine » par exemple, est susceptible d'être interprété et compris à partir du sens que l'activité humaine (dont il se peut que les directions soient très diverses) a attribué (ou a voulu attribuer) à la fabrication et à l'utilisation de cet objet ; si l'on ne se reporte pas à ce sens, la machine reste totalement incompréhensible. Ce qui y est par conséquent compréhensible, c'est le fait d'y rapporter l'activité humaine, soit comme « moyen », soit comme « fin » que l'agent ou les agents se sont représentés et d'après lesquels ils ont orienté leur activité. C'est uniquement dans ces catégories qu'une compréhension de cette sorte d'objets a lieu. Par contre, restent étrangers à une signification tous les processus ou états – qu'ils soient inanimés, animés, humains ou extra-humains – qui n'ont aucun contenu significatif visé, pour autant qu'ils n'entrent pas en rapport avec l'activité comme « moyen » ou « fin » et jouent seulement le rôle d'occasion, d'élément favorisant ou entravant cette activité⁶²

Comme pour les néokantiens, dans la science tout est une question d'objectifs et non pas d'objets. Toutefois, à différence de ce que pense Rickert, les objectifs ne sont pas inscrits dans une logique calquée sur une axiologie transcendantale, mais dans la « lutte » dramatique des valeurs qu'est la vie humaine. Autrement dit, se pencher sur l'activité humaine comme production de sens à un moment donné et dans un contexte déterminé implique un savoir toujours provisoire et toujours pris dans la lutte même de valeurs que l'on observe. Si en effet

⁶² M. Weber, *Economie et Société I. Les catégories de la sociologie*, Paris, Plon, 1995, p.22.

la science est une explication rationnelle, son travail est forcément un effort pour donner un sens, néanmoins celui-ci ne peut être par définition que provisoire puisque toujours dépendant de l'individuel. En ce sens, comme l'a montré parfaitement Hennis, Weber s'inscrit tout à fait dans la tradition de l'école historique en affirmant que la science de l'individuel ne peut être qu'un jugement sur les jugements, mais un jugement « rationnel », c'est-à-dire basé sur l'imputation des actions à leurs significations culturelles. Toute science est à faire à partir « d'un jugement national », écrivait Weber en 1895. Une fois dépouillée des échos nationalistes, cette affirmation signifie que toute science est un jugement à partir de ce que l'on considère devoir être le type d'homme de l'avenir. L'épistémologie webérienne n'est donc compréhensible en dehors de ce qui a été son objet de recherche fondamental, à savoir, le rapport entre l'ordre de vie capitaliste et les conduites individuelles. C'est seulement en ce sens que Weber adhère en partie à la théorie des choix rationnels du grand ennemi de l'école historique, Carl Menger. La théorie de l'homo oeconomicus n'est pas valable parce qu'elle saisit un caractère naturel de l'homme (égoïsme calculateur), mais parce qu'elle saisit une « signification culturelle ». C'est en ce sens que le capitalisme est un objet d'étude particulièrement stimulant, puisque le rapport entre rationalisation scientifique des conduites et rationalité des conduites ne fait que s'accroître :

Toutefois, la spécificité historique de l'époque capitaliste, et aussi par là même la signification de la théorie de l'utilité marginale (comme de tout autre théorie économique de la valeur) pour la compréhension de cette époque, repose sur le fait que – alors que l'on a caractérisé, non sans raison, l'histoire économique d'un bon nombre d'époques du passé comme l'« histoire de l'absence de sens économique » –, dans les conditions de la vie actuelle, ce rapprochement de la réalité avec les propositions théoriques n'a cessé de croître, prenant dans ses rets le destin de couches de l'humanité toujours plus larges et, pour autant que l'on puisse le discerner, elle ira toujours plus loin dans ce sens⁶³.

⁶³ M. WEBER « Die Grenznutzlehre und das 'psychophysische Grundgesetz' » *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 1908, t. XXVII, p. 557, trad. fr. par J.-P. Grossein, « La théorie de l'utilité marginale et la 'loi fondamentale de la psychophysique' », *Revue française de sociologie*, 2005, t. XLVI, p. 919. Sur ce point Weber reprend l'argument qu'Augustin Cournot avait développé au moment d'introduire le calcul différentiel en économie politique. Le mathématicien français avait en effet expliqué que cette méthode à du sens seulement si les comportements individuels ne s'éloignent pas trop de la théorie. Comme Weber, Cournot pense que l'organisation social tendant de plus en plus vers la rationalité se rapproche de la théorie. Cf. P. STEINER, « Commentaire : Weber, la théorie économique et l'histoire », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques* [En ligne], 34 | 2004, mis en ligne le 05 septembre 2008, consulté le 01 septembre 2015. Sur la pensée de Cournot voir : F. VATIN, *Économie politique et économie naturelle chez A. A. Cournot*, Paris, PUF, 2002.

Pour Weber expliquer les conduites individuelles comme « sélectionnées » par l'ordre capitaliste, c'est-à-dire montrer la relation causale entre les choix subjectifs et leur signification culturelle, signifie juger le type d'homme que cet ordre de vie rend « dominant » *tout ordre des rapports sociaux de quelque nature qu'il soit, doit être apprécié en dernier ressort sur le type d'homme auquel il donne les meilleures chances de devenir dominant par le biais d'une sélection intérieure ou extérieure de motifs*⁶⁴.

C'est en ce sens que la sociologie de Weber apparaît à Hennis comme une véritable anthropologie politique. Dans la « cage d'acier » du capitalisme, qui semble réduire toute action au calcul monétaire, l'objectif de la science, d'après Weber, est de faire émerger la signification culturelle des actions subjectives, afin de dénaturer la rationalité calculatrice et faire apparaître la place du choix (de la « négociation de valeur » pour le dire avec les termes de l'ergologie) dans le monde moderne. L'objectif de la science de Weber apparaît d'ailleurs lui-même comme un produit de la cage capitaliste. L'objectif de la science, après la fin des grands récits religieux et mythiques, ne peut être que celui de restituer à l'homme la capacité de juger et donc de s'y conduire. Cela signifie éviter toute critique idéologique ainsi que toute naturalisation « des valeurs » capitalistes. Le capitalisme en tant qu'ordre de vie est né sur le développement de l'explication rationnelle de la science et en ce sens l'objectif de la science ne peut donc pas d'opposer à cette rationalisation un discours volontariste et idéologique. D'autre part, cette rationalisation n'est nullement « naturelle », mais elle est le produit d'une « activité sociale »: l'objectif de la science n'est donc pas de définir comme rationnelles les « valeurs » capitalistes, mais d'expliquer rationnellement comment elles sont produites. Inspiré dans cela par sa lecture de Nietzsche, Weber critique le scientisme comme anti-scientifique, toutefois sans tomber dans le nihilisme du philosophe allemand: il considère que la science doit se donner comme objectif celui d'expliquer la production de sens rationnel. La science n'est donc pas la rationalisation du monde, mais l'explication compréhensive rationnelle de cette rationalisation.

C'est dans cette perspective que Weber semble redéfinir la classification logique des sciences proposée par les néokantiens en termes « politiques ». La science se différencie entre: d'une part, un savoir dont l'objectif est la rationalisation comme une fin en soi qui ne prend pas en considération « le type d'homme » que cette rationalisation produit; et d'autre part, une science qui « juge » rationnellement les phénomènes à partir d'une conception spécifique de

^{64 47} M. WEBER, *Essais sur la théorie de la science*, Plon, Paris, 1965, p. 443.

l'humanité qui est celle qui découle de la science elle-même, c'est à dire d'un sujet qui produit du sens et dont l'activité n'est déterminée par aucun « sens supérieur ». Or, en assumant explicitement le caractère historique de sa propre discipline, Weber définit sa science en relation au système de valeurs existant. C'est parce que la rationalité scientifique a éliminé la « magie » et les weltanschauungs religieuses en jetant l'homme dans un monde « désenchanté » et calculable que la science de la culture doit travailler pour permettre à l'homme d'apprendre à produire son propre sens: autrement le destin de l'humanité sera celui de « derniers hommes » nietzschéens qui « ont découvert le bonheur ».

Sans besoin d'adhérer à l'épistémologie wébérienne ni à sa philosophie sous-jacente, son oeuvre livre à notre sens un enseignement important pour toute épistémologie générale. La science est justement une ascèse, une discipline, selon la définition très juste de Schwartz, mais cette mise en ordre conceptuelle ne s'explique qu'en fonction des objectifs qu'elle poursuit. Or, ces objectifs sont toujours ancrés dans le système de valeurs dans lequel la science elle-même se déploie. Apprendre à juger son système de valeurs, tel sera l'objectif fondamental d'une science de la culture dans le monde capitaliste. C'est donc en ce sens que

Weber reprend la définition de Rickert d'une « science de la culture », où la culture n'est pas un objet, mais une méthode et un « objectif ». Ici, se trouve la clé de l'épistémologie wébérienne: c'est par ce que la science a jeté l'homme dans un monde qui semble fonctionner sans « culture » par le pur calcul qu'il y a besoin d'une science qui assume la culture comme un objectif, c'est-à-dire qui s'efforce de juger les phénomènes à partir de ce qu'ils ont de « significatif » pour la conduite des sujets.

La distance entre l'humanisme énigmatique de l'ergologie et la pensée de Weber qu'Yves Schwartz avait souligné dans son ouvrage *Expérience et connaissance du travail* paraît après cette lecture du sociologue allemand se nuancer. D'après Schwartz, qui semble reprendre sur ce point la lecture relativiste de l'oeuvre de Weber, celle qui insiste sur la « guerre des dieux » comme l'a fait Leo Strauss, le sociologue allemand conçoit la culture comme le produit d'une « prise de position » par laquelle le sujet donne un sens « subjectif » au monde et, par delà, il ne peut pas considérer la possibilité d'un « patrimoine » culturel partageable comme celui dans lequel émerge l'expérience individuelle du travail⁶⁵. Or, la lecture que l'on propose de l'épistémologie wébérienne à la lumière de sa relation avec l'école historique, le

⁶⁵ Y. Schwartz, *Expérience et connaissance du travail*, Paris : Les Éditions Sociales 1988, réédition en 2012.

néokantisme et plus généralement avec la *Methodenstreit* nous semble permettre de nuancer cette lecture. Weber cherche à faire de la culture l'axe conducteur de la science: comprendre comment *se fait* culture et comment celle-ci est encore possible alors que la rationalité semble la rendre dépassée, tel est « l'intérêt » de Weber. La science de la culture est donc la science du jugement rationnel par lequel les phénomènes ne sont pas jugés en fonction d'une valeur supérieure, mais en fonction de leur signification culturelle, c'est-à-dire du sens que les individus construisent au croisement entre les ordres de vie qui les précèdent et l'émergence de nouveaux intérêts. L'intérêt des sciences historiques va, selon Weber, à « toute la constellation historique du monde "extérieur", d'une part comme motif, d'autre part comme résultat des "procès intérieurs" ».

L'épistémologie weberien est donc politiquement fondée. Selon Weber ce n'est que par cette science du particulier que l'on peut réaliser une société laïque et démocratique qui ne se réduise pas à une société mécanisée. Ce n'est que par cette science que « l'éthique de la responsabilité » fondée sur la « raison » saura se substituer à « l'éthique de la conviction » fondée sur les idéaux et les valeurs absolues. Mais c'est également par cette science que l'éthique pourra survivre dans la machine capitaliste. La science doit fondamentalement apprendre aux individus à juger les raisons et les effets de ces choix de valeurs. L'activité, au sens de l'action avec un sens subjectif culturellement constitué, n'est donc pas à penser comme l'objet, ni comme ce qui permet de regrouper « un ensemble d'objets relativement homogène » (champ), mais comme le sens, la direction, l'objectif, l'intérêt qui conduit la discipline du savant. Le savant doit conduire sa vie en fonction de cet intérêt, lequel encore une fois n'est pas en dehors de l'histoire, mais il en est le produit. C'est en ce sens qu'il faut entendre la définition weberienne de la science comme profession⁶⁶. Cela ne signifie pas que seul le savant peut exercer la profession de la pensée, mais qu'il consacre son « activité » à apprendre à juger.

⁶⁶ M. WEBER, *Wissenschaft als Beruf. Politik als Beruf*, Leipzig, Duncker & Humblodt, 1919. trad. fr. par J. Freund, *Le Savant et le politique*, Paris, Union générale d'éditions, 1963. Nous pensons qu'une lecture croisée de ces fameuses conférences munichoises de Weber avec l'idée de « philosophie comme métier » que Schwartz développe en s'inspirant d'une phrase de Canguilhem devrait être faite. Non pas pour chercher des continuités mais pour questionner en profondeur cette relation entre travail activité et savoir.

ATIVIDADE DE TRABALHO: POSSIBILIDADES E LIMITES DE ARTICULAÇÃO ENTRE “USO DE SI” E “RELAÇÃO COM O SABER”

Deise DE SOUZA DIAS⁶⁷

Ana Rita CASTRO TRAJANO⁶⁸

Esta comunicação é parte integrante de uma pesquisa sobre o trabalho docente, realizada pelo grupo *Garimpo da Atividade de Trabalho*. Inicialmente, procuramos articular a categoria ergológica *uso de si por si* no trabalho (SCHWARTZ, 2000⁶⁹, 2004⁷⁰; SCHWARTZ & DURRIVE, 2007⁷¹) com o conceito de *relação com o saber* desenvolvido por Charlot (2000)⁷², tomando como objeto a atividade de trabalho docente.

A partir de Charlot (2000), consideramos a educação “uma produção de si por si mesmo”, o que só é possível “pela mediação do outro e com sua ajuda” (CHARLOT, *op.cit.*, p. 54). No processo educativo, o educando, como sujeito humano, envolve-se como protagonista. Nessas discussões, Charlot (2000) dialoga com Yves Schwartz, propondo a aplicação, na educação, do conceito ergológico de uso de si ‘por si’ no trabalho. Quanto ao docente, Charlot (2000) afirma que cabe a ele o compromisso de permitir ao educando o contato com diferentes recursos metodológicos, a fim de proporcionar ao aluno o desejo de estudar e, efetivamente, aprender.

Mas, uma vez que o nosso foco está na atividade de trabalho docente, indagamos: Em que medida a relação do docente com o saber interfere em sua relação com os alunos em sala de aula, em sua postura ao abordar determinadas temáticas, de organizar a sala de aula, enfim, no processo ensino-aprendizagem?

Segundo Charlot (2000), não existe saber na ausência da relação com o saber. Dessa forma, “a definição do homem enquanto sujeito do saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 60). Não há saber, na perspectiva desse autor, sem uma relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros, na busca por compreender aspectos da sociedade em que vive.

⁶⁷ Doutora em Educação pela FaE/UFMG. Professora da FaE/UEMG.

⁶⁸ Doutora em Educação pela FaE/UFMG. Professora da FaPP/UEMG.

⁶⁹ SCHWARTZ, Yves. (2000) *Trabalho e uso de si*. Pro-Posições, V.1, nº5, julho/2000.

⁷⁰ SCHWARTZ, Yves. (2004) *Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industrial*. Revista Trabalho, Educação e Saúde, Fiocruz, v. 2, n. 1, mar./2004.

⁷¹ SCHWARTZ, Yves & DURRIVE, Louis. (2007) *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito & Milton Athayde. Rio de Janeiro: EDUFF (Editora da Universidade Federal Fluminense).

⁷² CHARLOT, Bernard. (2000) *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.

Do ponto de vista da ergologia, poderíamos dizer que a relação com o saber pressupõe a aceitação de que o ser humano, para apropriar-se do conhecimento/saber, permanece em constante atividade. Nesse processo, está presente uma *dramática do uso de si*, que envolve debate de normas, escolhas e posicionamentos, colocando em diálogo os saberes constituídos e os saberes investidos na experiência de trabalho. Tal diálogo situa a atividade de trabalho docente no lugar de uma dramática singular, supondo arbitragens, ponderações, critérios e engajamento, onde o professor negocia a articulação dos usos de si ‘por outros’ e ‘por si’. Essa constatação nos leva a reconhecer a singularidade de cada situação de vida e de trabalho, na qual o sujeito, tomado como *corpo-si* (SCHWARTZ & DURRIVE, 2007) é convocado em todas as suas dimensões. Corpo concebido para além do biológico, que vai do ambiente natural da vida ao ambiente cultural, social e psíquico, dentre tantos outros. Buscamos, então, analisar o trabalho docente e os ‘usos dramáticos de si’ na atividade, quando a professora/professor mobiliza sua criatividade no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, a especificidade da condição sócio-histórica e cultural da atividade docente estaria na *relação que o sujeito estabelece com o saber* (CHARLOT, 2000). Diante do exposto, perguntamos: Em que medida, o conceito de relação com o saber, proposto por Charlot, pode fazer avançar a compreensão das dramáticas do uso de si vivenciadas pelo docente?

A nossa proposta é analisar o permanente ‘debate de normas’ que tem lugar na atividade docente, articulando tal debate ao conceito *charlotiano* de ‘mobilização’, que implica a ideia de ‘pôr-se em movimento’ nessa relação com o saber. No processo de mobilização, o sujeito estabelece um diálogo com o meio (CHARLOT, 2000, p. 78), com vistas à maior compreensão do que se passa nesse permanente debate de normas/valores vivenciado por ele. No caso do docente, podemos dizer que ele se mobiliza para melhor entender e gerir o seu trabalho em sala de aula. Partindo da ideia de que “mobilizar é por recursos em movimento”, reunindo as próprias forças “para fazer uso de si próprio como recurso” (*op.cit.*, p. 55), poderíamos pensar sobre as relações entre valores e ‘desejo de saber’, a relação com o saber como uma relação de sentido, de valor. Lembramos que Schwartz (1998)⁷³, ao discutir ‘os ingredientes da competência’, refere-se às questões de valor que atravessam a atividade industriosa e interferem na articulação entre saberes constituídos e saberes investidos. Para a ergologia, o que importa é o diálogo entre diferentes saberes, sejam os ‘constituídos’, sejam os ‘saberes investidos’, considerando-se que nesse diálogo de saberes há a presença de um

⁷³ SCHWARTZ, Yves. (1998) *Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, dez/1998.

‘polo de valores’ que permite regulá-lo, gerando um ‘desconforto intelectual’ no processo de confronto e retrabalho de saberes estabilizados. Essa definição de ‘mobilização’ e sua articulação com ‘os usos de si’ nos leva a considerar que os atos de trabalho, enquanto ações implementadas na atividade e que visam uma meta, não se resumem à estrita aplicação das normas. Esse é um processo permanente que enfatiza, como diria Paulo Freire (1998)⁷⁴, o ‘inacabamento do ser humano’: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento” (*op. cit.*, p. 55).

Tentativa de aproximação da atividade de trabalho

Dentre as ações realizadas pelo grupo *Garimpo da Atividade de Trabalho*, a que nos interessa diretamente e que embasa a presente comunicação é a pesquisa sobre o trabalho docente sob o ponto de vista da atividade industriosa. Como estratégia de registro, foram realizadas gravações em vídeo das aulas de uma professora/pesquisadora do próprio grupo e, posteriormente, fez-se a autoconfrontação simples⁷⁵, a fim de nos aproximarmos da sua atividade na situação de trabalho.

Em uma das sessões de autoconfrontação, a docente é questionada em relação ao fato de pedir aos alunos para se apresentarem e, somente depois, pede às pesquisadoras que se apresentem. Diante desse questionamento, ela responde:

Em toda disciplina, a primeira coisa que eu faço é a apresentação como eu acho que todo professor faz isso. E é uma maneira de conhecer cada um... é o primeiro conhecimento de cada uma das pessoas que estão participando. (...) É, eu acho que é uma questão de respeito aos alunos, porque é uma disciplina dirigida para aqueles alunos ali. Os alunos nem sabiam que teriam pesquisadores ali naquele momento. Então, eu certamente parti da certeza e do ponto de vista que era mais respeitoso deixar os alunos falarem primeiro para depois apresentar os pesquisadores. E em toda

⁷⁴ FREIRE, Paulo. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

⁷⁵ Na autoconfrontação simples, o pesquisador faz as gravações do pesquisado durante a realização de sua tarefa. Em seguida, seleciona algumas cenas que considera significativas e as assiste, juntamente com o trabalhador, solicitando que ele (trabalhador) diga porque fez determinadas escolhas. Nesse contexto, se estabelece uma relação dialógica entre o “objeto” filmado e o pesquisador. Para mais detalhes ver: FAÏTA, Daniel. (2002) *Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto*. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez.

disciplina, primeiro os alunos se apresentam e depois eu me apresento. Eu acho que é uma questão de primeiro deixar a palavra para os alunos.

Sobre a afirmação da docente de que “*é uma questão de primeiro deixar a palavra para os alunos*”, poderíamos dizer que ela expressa um posicionamento frente à metodologia de ensino em sala de aula, o que indicaria algumas pistas sobre sua ‘relação com o saber’, que, conforme discutimos acima, é, ao mesmo tempo, uma relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nesse movimento, a professora faz ‘uso de si mesma’ ao mobilizar saberes constituídos e saberes investidos na experiência docente, expressando valores e concepção de educação em sua relação com o outro, que nesse caso, é cada um dos discentes ali presentes.

Num outro momento, a professora é indagada sobre a escolha na organização da sala de aula em círculo:

Eu acho que há muito tempo que eu não dou aula, sem ser em círculos. (...) eu faço questão, questão absoluta de ter todo mundo em círculo, sem ninguém na frente, para todo mundo ver todo mundo. E aí sim, é uma opção que eu faço de achar que é uma organização mais democrática, que estimula mais a participação, que todo mundo é visto, não fica ninguém escondidinho atrás do outro. Então, há muitos anos que não dou aula sem ser nesse formato.

Na reorganização do espaço da sala de aula, a docente faz “(...) *questão absoluta de ter todo mundo em círculo (...)*”. Essa é uma opção consciente, pois ela considera que “*é uma organização mais democrática, que estimula mais a participação (...)*”, o que demonstra que nos atos de trabalho a docente gere a si mesma e o seu trabalho, mobilizando-se no sentido de garantir maior participação dos alunos em suas aulas. Também a origem sócio-histórica de suas ações está presente, uma vez que no decorrer dos anos foi aprendendo que essa forma de organizar as carteiras contribui para que ela atinja o seu objetivo de não deixar “*ninguém escondidinho*”.

Diante do exposto, consideramos que há grandes possibilidades de articulação entre os conceitos “uso de si” (Schwartz) e “relação com o saber” (Charlot), o que traz contribuições de cunho epistemológico para a produção do conhecimento sob a abordagem ergológica e, forma especial, para o seu objeto particular de estudo, ou seja, a atividade humana. Tal

articulação permite que as condições históricas e singulares não sejam neutralizadas. Podemos, assim, produzir conhecimentos sobre os objetos implicados no debate de normas, bem como legitimar os saberes presentes nas situações de trabalho.

LES DEBATS DE NORMES SONT-ILS SOLUBLES DANS L'EXTREMISME?

Xavier ROTH⁷⁶

1 Les processus de radicalisations peuvent-ils faire l'objet d'un traitement ergologique?

Comment et jusqu'où mettre au jour la rationalité de comportements manifestement excessifs ? C'est là le défi que nous proposons de relever, depuis une perspective ergologique. Pour ce faire, il nous faudra commencer par postuler l'existence d'une continuité entre pensée ordinaire et pensée extrême. Partant ainsi de pratiques comme le sport, le tatouage ou encore l'art contemporain, on examinera quelques fonctionnements humains tout à fait courants qui, sous certaines conditions, amorcent néanmoins une dynamique d'extrémisation des consciences aux effets parfois redoutables sur le processus de subjectivation. Car, au bout du compte, c'est peut-être moins la pensée que l'activité qui se trouve tendanciellement neutralisée dans l'extrémisme. On montrera que l'adhésion à un style de pensée extrême a effectivement pour conséquence de désencombrer les débats de normes, par l'institution d'une incommensurabilité entre les valeurs mises en débat. L'activité y est comme « délestée » dans la mesure où, au plan phénoménologique, la pluralité des normes en présence tend à disparaître derrière la survalorisation d'une seule norme à laquelle tout doit se subordonner. Une telle mutilation normative produit alors une binarisation de l'expérience, où l'usage de soi par soi semble être vécu par l'extrémiste comme un strict usage de soi *pour* « nous », *contre* « eux ».

2 Le Site-Mémorial du Camp des Milles: un lieu d'éducation à la citoyenneté

Lieu de production et de diffusion de connaissances dans le domaine des sciences de l'Homme et de la Société à destination du grand public, la « Fondation du Camp des Milles – Mémoire et Éducation » a pour objet la problématique suivante: « par quels processus des personnes ordinaires et des sociétés démocratiques ont-elles pu se transformer à un tel point qu'elles sont très rapidement devenues capables d'actes génocidaires? » Chouraqui, 2015, p.30. Et dans le même temps, comment rendre compte des résistances dont ont fait preuve à l'inverse d'autres sociétés?

Témoin de ces dynamiques multifactorielles et multi-niveaux dont il fut l'un des rouages, l'ancien camp français d'internement et de déportation est aujourd'hui un lieu de mémoire et

⁷⁶ Laboratoire des sciences de l'éducation (EA 602). Université Grenoble-Alpes

de prise de recul réflexif. S'appuyant sur l'histoire du site et sur la valorisation de la recherche en sciences sociales, le parcours muséographique présente ainsi à ses 75 000 visiteurs annuels, dont 38 000 scolaires, des clés de compréhension pluridisciplinaires pour résister aux extrémismes, aux racismes et à l'antisémitisme.

En ce début 2016, la Fondation du Camp des Milles est clairement identifiée par les acteurs sociaux comme une ressource pédagogique en termes d'éducation à la citoyenneté. Par l'intermédiaire d'universitaires composant son Conseil Scientifique, ou d'enseignants et de formateurs de ses services éducatif et formation, la Fondation est saisie depuis janvier 2015 de demandes toujours plus nombreuses émanant de travailleurs sociaux, d'éducateurs de prévention spécialisée et d'enseignants. Bien qu'hétérogènes, les sollicitations des professionnels de terrain convergent toutefois sur un point: le désarroi devant la montée en puissance, chez les jeunes qu'ils accompagnent, de l'adhésion à la pensée extrême Bronner, (2009) 2016. Ou, pour mieux dire, en transposant aux sciences de l'éducation un outil de l'histoire des sciences, l'adhésion à des « *styles* » de pensée extrême – la notion de style permettant en effet de marquer à la fois l'originalité et la nouveauté des raisonnements, tout en soulignant les continuités fondamentales de la pensée extrême Fleck, (1935) 2005).

Dans un contexte de crises et de déstabilisations continues, que les récents évènements semblent avoir encore davantage accélérées, le besoin de repères nets et simplificateurs se fait de plus en plus vif. Instituant un clivage binaire entre catégories du type « nous contre eux » Terestchenko, 2015, la pensée extrême, quels que soit les styles à travers lesquels elle s'exprime, se traduirait sur le terrain par une volonté croissante des jeunes accompagnés à vivre dans l'entre soi; ce qu'ils appellent vivre en « fraternité ». Une telle appétence pour la pensée extrême, que vient renforcer un terreau de préjugés et de tensions sociales, déboucherait ainsi selon les travailleurs sociaux à une banalisation – voire une légitimation – des discours et des actes racistes, antisémites, homophobes et xénophobes.

3 Objectif: une opération de diffusion scientifique, en s'appuyant sur un dispositif éducatif existant

Il est important de signaler que le public qu'accompagnent les professionnels ayant sollicité les enseignants-chercheurs siégeant au Conseil Scientifique de la Fondation n'est pas déjà radicalisé, ou en voie de radicalisation – autant qu'on puisse du moins le diagnostiquer. Ce public correspond ainsi *grosso modo* aux 30 000 scolaires et aux centaines d'utilisateurs de

centres sociaux accueillis annuellement sur le site-mémorial. C'est pourquoi des travailleurs sociaux et des enseignants, surtout depuis l'onde de choc des attentats de janvier 2015, considèrent le dispositif muséographique existant, principalement le volet réflexif, comme une ressource pédagogique sur laquelle s'appuyer pour résister à la séduction exercée sur les esprits par les styles de pensée extrême en cette période de crise et de pertes de repères.

Ces sollicitations de professionnels viennent en un sens confirmer le parti-pris scientifique et pédagogique de la Fondation: élaborer un projet d'éducation citoyenne depuis l'examen critique des mécanismes individuels, collectifs et institutionnels révélés par l'histoire du camp, de la Shoah dont il fut l'un des rouages, couplée à celle des génocides arménien et rwandais.

Cependant, au regard des besoins spécifiques exprimés par les travailleurs, il semble aujourd'hui nécessaire de compléter le contenu du volet réflexif du Musée en partant des difficultés qu'ils rencontrent dans leurs quartiers d'intervention.

Concernant les processus de radicalisation, les travaux issus de la recherche en sciences sociales ne manquent pas TerRa, 2013. Notamment dans le monde anglo-saxon, depuis les attentats du 11 septembre 2001 et de Londres en 2005. Cependant, ces résultats souffrent encore aujourd'hui d'un fort déficit en termes de diffusion scientifique à destination des décideurs, des professionnels du social et de l'éducation ou du simple citoyen. C'est donc au niveau du défaut de transmission aux acteurs sociaux des résultats de la recherche sur les processus d'adhésion aux styles de pensée extrême que ce projet souhaite intervenir, en s'appuyant bien évidemment sur la puissance d'impact sur le grand public du site-mémorial du Camp des Milles.

4 Philosophie générale du projet

Georges Canguilhem considérait qu'il y a œuvre de philosophie quand, sur un sujet quelconque, on a « réuni tous les points de vue possibles: mécanique, biologique, psychologique, sociologique » et qu'on les a « dominés en les jugeant, à la fois par référence réciproque des uns aux autres et tous ensemble conformément à la préoccupation éthique impliquée nécessairement dans une philosophie humaniste » Canguilhem, 2015, p. 291-292. C'est ce geste philosophique que le présent projet de recherche souhaiterait reconduire. S'inscrivant ainsi dans la continuité des objectifs du volet réflexif d'éducation citoyenne du

Camp des Milles, l'enjeu de cette recherche est d'échafauder une présentation synoptique des multiples facteurs qui entrent en jeu dans les dynamiques d'adhésion aux styles de pensée extrême. Une telle présentation devra articuler les dimensions psychologiques et sociétales de ces processus, et constituera la première étape d'une recherche qui se poursuivra par l'élaboration d'outils pédagogiques à destination des professionnels de terrain.

5 Hypothèses théoriques de départ

La problématique à partir de laquelle sera élaboré le fil conducteur de la formation repose sur cinq hypothèses théoriques principales:

1. La modernité se caractérise par l'éclatement de l'expérience humaine et sociale.
2. L'individu moderne est corrélativement un « homme pluriel », au carrefour de normes d'action hétérogènes qu'il doit articuler pour vivre dans le sens;
3. L'accroissement de la complexité du monde contemporain et l'accélération continue des changements renforcent les difficultés de l'individu moderne à coordonner la pluralité de normes composant son expérience;
4. Le besoin de repères forts peut alors déboucher sur une valorisation de repères fort simplistes, voire sur l'institution de la force comme seul repère unificateur;
5. La pensée extrême, en réduisant l'expérience à une dimension unique et imaginaire, produit une hypernormalité de l'individu qui calme fallacieusement les problèmes existentiels causés par des déstabilisations sociétales profondes.

6 Objectif opérationnel: l'élaboration d'outils pédagogiques à destination des acteurs de terrain

En s'appuyant sur l'histoire du Camp et les apports des sciences sociales, cette recherche vise fondamentalement à sensibiliser le public jeune au potentiel explosif des différents styles de pensée extrême, qui sont de nature à mettre en cause le vivre-ensemble pour lui substituer un autoritarisme.

On partira toutefois du principe qu'une telle action de prévention sera d'autant plus efficace qu'elle impliquera, dans son processus de conception et de mise en œuvre, les professionnels de terrain. Eux seuls disposent en effet de savoirs issus de leur expérience directe du public (par exemple les images, buzz et autres films visionnés quotidiennement par les jeunes sur internet), et dont les chercheurs ont besoin pour établir un diagnostic rigoureux des besoins en termes de connaissances académiques. Aussi, si le public visé par ce projet est bien le public jeune, le point d'entrée dans la recherche se fera par les travailleurs sociaux et les enseignant—notamment ceux qui ont sollicité le Camp des Milles par l'intermédiaire des enseignants détachés au service éducatif ou des enseignants-chercheurs internes et externes à son Conseil Scientifique.

7 Déroulement

Les demandes récurrentes des professionnels font état d'un manque de connaissances des facteurs multi-modaux et multi-niveaux qui alimentent les dynamiques d'adhésion aux styles de pensée extrême.

Afin d'y répondre, le projet de recherche comportera six moments:

1. Dans un premier temps, un workshop associant professionnels de terrain et chercheurs sera organisé au Camp des Milles. Il s'agira pour l'équipe de se constituer un socle commun de connaissances à partager, afin d'être bien au clair sur l'angle d'attaque de la problématique. On partira en l'occurrence de l'histoire du Camp des Mille, dont l'examen révèle les mécanismes humains qui ont conduit progressivement une banale tuilerie à l'horreur d'un camp de déportation. On s'appuiera en particulier sur le volet réflexif du parcours muséographique, où sont présentées, par étapes et selon différents niveaux (individuel, collectif et institutionnel), les dynamiques d'extrémisation qui conduisent les sociétés du racisme au génocide. Cette étape est d'autant plus nécessaire qu'elle permettra de poser une définition de la pensée extrême et de ses conséquences sur le vivre ensemble.
2. Cette recherche n'a pas pour objectif de diffuser dogmatiquement les contenus scientifiques du Musée auprès des professionnels. Si tel était le cas, une simple visite du Site-Mémorial suffirait. Non: l'enjeu vise au contraire à ajuster et à amender lesdits contenus au regard de ce qui est vécu par les acteurs en situation de travail. C'est pourquoi une recherche terrain est à ce niveau absolument nécessaire. Comment les styles de pensée

extrême se manifestent-ils dans l'activité quotidienne des travailleurs sociaux et des enseignants ? Quelles en sont les dynamiques ? Quels en sont les supports ? L'extrémisation concerne-t-elle seulement les personnes accompagnées, en excluant les professionnels eux-mêmes ? Les institutions apportent-elles des réponses à ces phénomènes, ou bien participent-elles aussi de ces dynamiques ? Cette recherche devra conduire, dans le même temps, à affiner la connaissance de la séduction exercée actuellement sur les jeunes par la pensée extrême.

3. Le troisième moment de la recherche sera consacré à l'ajustement des apports académiques concernant les dynamiques d'extrémisation aux besoins identifiés par l'enquête de terrain. Ce travail collectif de synthèse devra déboucher sur la validation d'un principe directeur à partir duquel sera organisée la vue synoptique des différents facteurs concourants aux dynamiques d'adhésion à la pensée extrême. Ce seront là autant d'éléments qui pourront nourrir une future formation des professionnels à la lutte contre l'extrémisation individuelle et collective. Conformément à la méthodologie de la démarche ergologique, les acteurs de terrain tiendront pour les chercheurs le rôle de « forces d'appel et de rappel » (Schwartz, 2000).
4. Une fois les besoins identifiés et organisés en termes d'apports académiques nécessaire, un quatrième temps sera consacré à la co-élaboration d'outils pédagogiques que les professionnels pourront utiliser sur leur lieu de travail. Ici comme aux points précédents, on tâchera de partir de l'existant: à savoir les ateliers pédagogiques réalisés par le service éducatif de la Fondation du Camp des Milles. Nous pensons en particulier à l'atelier construit autour du film *La Vague*, qui a précisément pour objet les mécanismes individuels et collectifs d'adhésion aux styles de pensée extrême.
5. L'enjeu de cette étape est de faire venir sur le Site-Mémorial des groupes de jeunes, accompagnés de leurs éducateurs/enseignants pour une journée test. En s'appuyant sur l'histoire et la force du lieu, les jeunes découvriront les dynamiques individuelles, collectives et institutionnelles qui ont concouru à la montée en puissance des extrémismes dans l'Europe des années 30. L'après-midi sera consacré à l'atelier qui aura été conçu à l'étape précédente.

6. Ce sixième temps sera celui de l'évaluation, qui se fera elle-même en deux moments, et sur deux publics. (a) Le jour même de la visite, du côté des jeunes: en s'appuyant sur les outils de la psychologie sociale, on tâchera de mesurer l'impact de cette journée et de ces ateliers sur leur sensibilité aux styles de pensée extrême. Trois mois plus tard, dans les institutions fréquentées par le jeune public: on reconduira la procédure d'évaluation au cours d'une session consacrée la pensée extrême, qui viendra alors s'inscrire dans un cycle qu'auront animés les professionnels. (b) Du côté des éducateurs, suite à la phase 4 du projet, une équipe de chercheurs en analyse de l'activité professionnelle aura pour mission d'évaluer in situ comment les professionnels se sont approprié les outils pédagogiques co-élaborés dans la phase 4.

8 Synthèse

D'après le modèle proposé par Moghaddham (2005), on peut figurer le processus menant de la perception d'injustices à l'action terroriste sous la forme d'un escalier à cinq niveaux. Le public visé par ce projet de recherche, en s'appuyant sur les éducateurs et leur expérience de terrain, est celui qui n'a pas encore entamé l'ascension; ou qui se situe pour le moment à la première marche. C'est effectivement à ces deux premiers niveaux que l'adhésion à un style de pensée extrême, catégorisant le monde de façon binaire (« nous contre eux ») dans un contexte de crise et de perte de repères, vient précipiter une mécanique de violence généralisée. L'analyse du passé montre qu'il faut réagir fermement dès les commencements, les résistances contre les extrémismes étant de plus en plus difficiles au fil des engrenages et de leur accélération. C'est ce dont témoigne l'histoire du Camp des Milles et de la Shoah dont il fut l'un des rouages. Aujourd'hui nous savons comment, par la combinaison de mécanismes individuels et collectifs, l'extraordinaire du crime de masse a pu naître de l'ordinaire. C'est pourquoi il est urgent de diffuser largement ces connaissances auprès du grand public, de compléter en somme la mémoire révérence par la transmission d'une mémoire référence, afin qu'il s'en saisisse pour résister aux engrenages vers le pire.

Références

- Atran, Scott 2010, *Talking to the Enemy: Faith, Brotherhood, and the (Un)Making of Terrorists* ; HarperCollins.
- Bègue, Laurent 2011, *Psychologie du bien et du mal*, Paris, Odile Jacob.
- Bègue, Laurent 2015, *L'agression humaine*, Paris, Dunod.

- Benslama, Fethi 2015, *L'idéal et la cruauté, subjectivité et politique de la radicalisation*, Fécamp, Nouvelles Éditions Lignes.
- Benslama, Fethi 2016, *Un furieux désir de sacrifice, le surmulsulman*, Seuil.
- Brague Rémi, 1999, *La sagesse du monde. Histoire de l'expérience humaine de l'univers*, Paris, Fayard.
- Bronner Gérard, 2016, *La Pensée extrême: Comment des hommes ordinaires deviennent des fanatiques*, Paris.
- Denoël, 2009.
- Canguilhem Georges, 1966, *Le normal et le pathologique*, Paris, P.U.F.
- Canguilhem Georges, 2011, *Œuvres complètes*, tome I, Paris, Vrin.
- Canguilhem Georges, 2015, *Œuvres complètes*, tome IV, Paris, Vrin.
- Castel Robert, 2001, *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi* (avec Claudine Haroche), Paris, Fayard.
- Chouraqui Alain, 1989, « Normes sociales et règles juridiques : quelques observations sur des régulations désarticulées », in *Droit et société*, Volume 13, Numéro 1, p. 417-435,
- Chouraqui Alain, 2015, *Pour résister à l'engrenage des extrémismes, des racismes et de l'antisémitisme*, Paris, Le Cherche-Midi.
- Chouraqui Frank 2016, Contre le fanatisme, réinventer la modération, The conversation, <https://theconversation.com/contre-le-fanatisme-reinventer-la-moderation-54353>
- Dubet François, 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Khosrokhavar, Fahrad 2014, *Radicalisation*, Paris, éd. MSH.
- Fleck, Ludwik 1935, *Genèse et développement d'un fait scientifique*, Paris, Les Belles Lettres, 2005.
- Gauchet, Marcel 1998, « Essai de psychologie contemporaine. Un nouvel âge de la personnalité », in *Le Débat* 1998/2 (n° 99), p. 164-181.
- Gauchet, Marcel 1998, 2015, « Les ressorts du fondamentalisme islamique. », in *Le Débat*, 3/2015 (n° 185) , p. 63-81.
- Kant, Emmanuel. 1781, *Critique de la raison pure*, dans *Œuvres philosophiques*, Tome I, Paris, Gallimard, 1980.
- Koyré, Alexandre 1962, *Du monde clos à l'univers infini*, Paris, Gallimard, 2003
- Lahire, Bernard 1995, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- Moghaddam, Fathali 2005, « The Staircase to Terrorism: A Psychological Exploration. *American Psychologist* », Vol 60(2), Feb-Mar 2005, 161-169.

Orwell, Georges 1948, 1984, Paris, Folio, 2015.

Roth, Xavier 2013, *Georges Canguilhem et l'unité de l'expérience*. Paris, Vrin.

Schwartz, Yves 2000, *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès.

Semelin, Jacques 2005, *Purifier et détruire : Usages politiques des massacres et génocides*, Paris, Seuil.

Terestchenko, Michel 2005, *Un si fragile vernis d'humanité : banalité du mal, banalité du bien*, Paris, La Découverte.

Terestchenko, Michel 2015, *L'ère des ténèbres*, Paris, Éditions Le Bord de l'eau.

Terestchenko, Michel TerRa, European Network based prevention and learning program, 2013, « A review of the litterature on radicalisation ».

Weber, Max 1919, *Le Savant et le politique*, La Découverte, Paris, 2003.

Wittgenstein, Ludwig 1953, *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard, 2004.

ATELIER 2 - Intervenir dans les situations de travail

SUR LES CONDITIONS CONCRETES DE MISE EN ŒUVRE D'INTERVENTIONS S'ADRESSANT A DES «ETRES D'ACTIVITE»: QUELQUES PROPOSITIONS

Anouk JORDAN⁷⁷

1 Introduction

Cette contribution a un statut exploratoire: elle vise à initier un échange avec l'ergologie, sur les conditions concrètes de mise en œuvre d'interventions s'adressant à des « êtres d'activité », susceptibles de mettre en débat la finalité de la connaissance dont ils font l'objet. La « matière » apportée pour susciter cet échange est une pratique d'intervention développée depuis 5-6 ans au sein du cabinet Syndex⁷⁸, pour prévenir des fermetures de site, en faisant travailler ensemble les acteurs du site autour d'un projet partagé: prendre appui sur les savoir-faire du site, pour trouver des relais d'activité.

L'objectif de la présentation n'est pas de tenter un retour d'expérience de ces interventions, mais d'en présenter certains aspects qui nous semblent intéresser plus directement l'ergologie⁷⁹. Après avoir montré en quoi l'analyse du travail menée dans les interventions CV de site s'adresse à des « êtres d'activité », on aborde les conditions concrètes dans lesquelles a pu se développer cette pratique d'intervention, en tentant un lien avec la question qu'adresse l'ergologie quant aux implications praxéologiques de sa démarche: transformer pour comprendre ou comprendre pour transformer ?

2 La démarche CV de site: une démarche ergologique ?

A l'origine de la démarche CV de site, une situation concrète – la fermeture annoncée de Bosch Beauvais, en 2008- et des représentants du personnel, soucieux de rester acteurs, même dans ce contexte. Une idée sans suite immédiate, mais qui a préparé les esprits au sein du groupe Bosch, et permis d'y déployer la démarche 2 ans plus tard, sur le site de Vénissieux, où elle a permis au site de repositionner sur le photovoltaïque⁸⁰. Elle a depuis été

⁷⁷ Docteur en économie, en cours de formation en psychologie du travail (CNAM), intervenante Syndex.

⁷⁸ Le cœur de métier de Syndex (450 salariés) est l'expertise pour les Comité d'entreprise. La démarche CV de site est développée au sein d'une petite équipe de 7 personnes.

⁷⁹ De ce fait, on se concentre sur le premier volet des interventions (l'analyse des compétences collectives), en laissant de côté la recherche d'activité nouvelles, qui en constitue pourtant aussi un des piliers.

⁸⁰ Bosch s'est depuis désengagé de cette activité en Europe.

déclinée sur une 15 de sites, dans des groupes variés et dans plusieurs secteurs d'activité (activités matérielles/ immatérielles).

Le dispositif proposé par Syndex pour ce type d'interventions prévoit une commission paritaire (regroupant représentants du personnel et direction, avec participation de Syndex). Cette commission est garante de l'avancée de la démarche et de sa fidélité aux objectifs annoncés aux salariés (promouvoir l'emploi et les compétences sur le site). Elle intervient tout au long de la démarche et n'a pas seulement un rôle décisionnaire (par exemple quant aux pistes qu'il convient d'explorer): elle est mise à contribution pour réaliser les travaux nécessaires à l'opérationnalisation de la démarche. Pour commencer, elle prend part, avec Syndex, à la constitution des groupes d'entretien collectifs auxquels vont être invités les salariés.

L'analyse des compétences que Syndex produit sur la base de ces entretiens doit permettre de valoriser au mieux les savoir-faire du site, ce qui suppose une approche adaptée à notre objet: un collectif de collectifs de professionnels, dont les savoir-faire se sont construits dans la durée, dans un métier et des domaines techniques particuliers, en mettant en œuvre des modes de coopération et de coordination qui leurs sont propres, et qui ont souvent déjà démontré leur capacité à s'adapter à des évolutions métier, voire à les initier...

C'est tout cela qu'« attrape » l'analyse des compétences collectives produite par Syndex et qu'elle rapatrie, au sein de la commission paritaire, pour lui permettre d'outiller sa recherche de solutions pour le site et qui est partagé avec les salariés.

Outre l'accompagnement de la commission paritaire dans la recherche de nouvelles activités (qui n'est pas décrite dans cette présentation), la démarche CV de site produit également des effets « la mise au travail » des acteurs du site qu'elle organise. Semaine après semaine, au fil des réunions de la commission paritaire et parfois en dehors, direction et organisations syndicales sont amenées à travailler ensemble pour opérationnaliser la démarche et donner corps à l'idée selon laquelle le travail est une ressource. Ils élaborent ensemble les groupes d'entretiens, présentent la démarche aux salariés, s'efforcent de susciter des volontaires, répondent à leurs questions, organisent opérationnellement des entretiens, partagent leurs réactions face à l'analyse des compétences proposées par Syndex, débattent des éventuelles modifications à apporter, travaillent sur la mise en forme du document la mieux à même de

mettre en valeur l'identité du site, s'entraînent ensemble à présenter les compétences du site... Toutes ces micro-activités, plus ou moins techniques, plus ou moins engageantes, mais répétées dans la durée et toujours centrées sur la valorisation des savoir-faire du site leur donne à vivre une autre expérience du « dialogue social », qui précisément, en l'occurrence est médié par une activité partagée.

La transformation que produit la démarche CV de site est parfois spectaculaire, comme dans le cas de Bosch Vénissieux ou de Schneider Barentin (où elle a emporté la décision de Lucibel de s'implanter sur le site). Ces exemples sont souvent mis en avant car ils frappent les esprits, mais ils ne représentent en réalité que la partie émergée de l'iceberg.

- Si ces reconversions ont pu aboutir, c'est aussi et peut être d'abord parce que des changements étaient intervenus en amont dans la façon dont les acteurs en présence pensaient ou pas l'avenir du site.

- Parfois la piste est apparue de façon inattendue, par le bouche à oreille, parce que l'on s'est remis à parler du site: il se passait là-bas quelque chose de différent, qui interpellait les esprits.
- La démarche CV de site transforme également le regard des apporteurs d'activité, qui à la place des feux de palettes redoutés, voient arriver une délégation de représentants du personnel et de membres de la direction ayant travaillé ensemble sur les atouts du site.

- Sur un certain nombre de sites, les acteurs se sont pleinement appropriés la démarche à l'issue du bilan de compétences, et recherchent par eux-mêmes –sans l'aide de Syndex- des relais d'activité (généralement à l'intérieur de leur groupe d'appartenance ou auprès de leur client historique).

- Enfin, dans quelques cas, notamment lorsque le timing était très contraint (cas d'un redressement judiciaire, de deux interventions menées dans le cadre de la loi Florange...) mais aussi peut-être parce que nous n'avons pas su « y faire » ou tout simplement parce qu'il n'y a jamais dans une démarche de transformation de garantie de succès, la fermeture du site

a été confirmée. La démarche CV de site n'a alors pas eu de destin collectif, ce qui n'implique pas pour autant qu'elle n'ait rien transformé.

Possiblement en bien (ex. d'un site où les salariés valorisent le travail fait dans le cadre de la démarche dans leur recherche d'emploi/projets individuels), mais avec des effets psychologiques malgré tout difficiles à apprécier.

3 Que peut-on dire des implications praxéologiques d'une démarche ergologique à partir de l'expérience de la démarche CV de site ?

Si l'intérêt académique porté aux notions de santé héritées de Canguilhem, de Tosquelles... est évident et la possibilité de mettre en œuvre des cadres d'intervention favorisant le développement du pouvoir d'agir des professionnels éprouvée, la difficulté de trouver des cadres institutionnels où déployer des dispositifs permettant de co-construire des solutions avec les protagonistes de l'activité l'est tout autant, a fortiori hors cadre universitaire. Les difficultés auxquelles se heurtent les interventions visant la « transformation » sont multiples : elles tiennent à la fois à la nature de la « demande sociale » qui s'adresse aux intervenants (une « demande d'expertise»), au positionnement métier des sociétés qui les emploient (qui se positionnent en acteurs du « marché du conseil ») et aux exigences de ce types d'interventions, qui les rendent difficilement compatibles avec un statut d'indépendant.

Dans ce contexte, l'exemple de la démarche CV de site est intéressant, dans la mesure où cette pratique d'intervention a pu se développer dans un cadre contraint à la fois par des délais courts (2 à 4 mois⁸¹) et sous contrainte financière (les interventions sont intégralement financées par les directions d'entreprise, et sans aucune obligation légale de leur part⁸²).

De ce point de vue, le triple ancrage de la démarche – dans l'emploi, le travail et le dialogue social- est un atout et ce à plusieurs titres:

- Parce qu'il confère à la démarche une robustesse: le démarrage est long, mais une fois le triptyque en place, les retours en arrière sont difficiles (même si des déconvenues restent toujours possibles)

⁸¹ Pour la phase analyse des compétences.

⁸² Hormis dans le cadre des interventions menées dans le cadre de la Loi Florange.

- Parce qu'il permet de rassembler des acteurs aux sensibilités / intérêts parfois différents, au-delà d'une volonté commune de maintenir l'emploi sur le site: des directions souhaitant s'affirmer comme porteuses de projets « socialement innovants », des professionnels souffrant de la dévalorisation de leur métiers...

- Parce qu'il est plus difficile de s'abstenir de prendre part à une démarche qui peut permettre de sauvegarder un site que dans une démarche qui promet une redynamisation du dialogue social ou une revalorisation du travail.

Ce dernier point paraît intéressant à souligner compte tenu des questions adressées par l'ergologie, concernant les implications praxéologiques de sa démarche (comprendre pour transformer ou transformer pour comprendre ?). La démarche CV de site produit à la fois de la dynamique et du résultat. Elle se situe parfois plus du côté du diagnostic (lorsqu'il s'agit de valoriser les compétences) et parfois plus de la transformation (lorsqu'elle transforme le dialogue social). Il en va ainsi parce que ses objets sont multiples et son contexte d'intervention particulier (destruction annoncée de l'emploi), mais finalement cette nature complexe et hybride offre aussi une latitude qui permet de « ruser » avec le contexte institutionnel et, finalement, de transformer.

**REDUIRE LES TMS PAR UNE APPROCHE INNOVANTE DES
GESTES PROFESSIONNELS 15 ANS DE COLLABORATION D'UN
PRATICIEN-CHERCHEUR AVEC L'EQUIPEMENTIER
AUTOMOBILE FAURECIA**

CAULIER Eric⁸³

Praticien-chercheur

Durant mon adolescence, j'ai pratiqué du sport de compétition à un haut niveau. Suite aux milliers de répétitions des mêmes mouvements, j'ai vécu dans ma chair des douleurs musculaires et articulaires. Lors de mes nombreux séjours en Chine, au travers de la pratique du taijiquan, j'ai découvert un autre usage du corps. L'enseignement de cet art du geste appliqué à des contextes différents m'a permis d'en extraire ses « principes actifs ». Des collaborations avec divers départements universitaires m'ont amené à développer une approche scientifique de ses modes opératoires. Mes recherches se situent dans le courant des « Techniques de Conscience du Corps ». Une collaboration de plus d'une décennie avec le groupe Faurecia a débouché sur la création d'une approche innovante de l'ergonomie qui part de la corporéité et qui rend à l'être humain son pouvoir d'agir.

Une approche innovante des gestes professionnels

Dans la plupart de nos activités physiques, le mouvement est initié à partir du haut et de l'extérieur. Les forces locales (générées par une partie du corps) sont saccadées et très toniques. Le ressenti du mouvement et la conscience des trajectoires sont faibles. Cette façon de faire provoque des TMS touchant principalement les membres supérieurs. En taijiquan, le mouvement est engendré par le corps entier à partir du sol et de l'intérieur. Le geste est souple, le flux est continu. La détente facilite la perception du schéma corporel, la conscience des trajectoires et la mise en accord avec l'environnement. L'efficacité basée sur des « modèles sportifs » est coûteuse, l'efficacité inspirée des « principes actifs » du taijiquan est économe. Pour accroître le ressenti et ancrer les changements, j'utilise la force agissante des images intériorisées: j'invite les opérateurs qui se battent quotidiennement avec leurs machines à danser avec elles.

⁸³ Docteur en anthropologie, membre associé du LAPCOS EA 7278 (Laboratoire d'Anthropologie et de Psychologie Cognitives et Sociales) Université de Nice Sophia Antipolis. Professeur de taijiquan (diplômé en arts internes de l'Université d'Education Physique de Pékin). Président fondateur du CAP (Centre d'actualisation du Potentiel) Conseil en entreprises.

15 ans de collaboration avec l'équipementier automobile Faurecia

L'aventure avec le groupe Faurecia nous a permis à Georgette Methens-Renard (ma collaboratrice) et à moi-même d'expérimenter nos divers « outils », d'élaborer notre méthode, de l'affiner. Aujourd'hui, lors de nos interventions, nous travaillons avec des groupes mixtes: de l'opérateur au directeur du site en passant par le responsable HSE. Avec eux, nous ré-inventons le geste, nous percevons ses limites, nous reformulons ses principes, nous le déclinons dans les mouvements les plus fondamentaux. Ensemble, nous co-construisons des possibilités de transfert dans leur activité professionnelle et dans leur vie quotidienne. La capacité des participants à (auto)évaluer leurs gestes et postures est étonnante dès qu'on les (re)connecte à leur potentiel perceptif. En 2013, nous avons accompagné l'unité « fromage » de Mouzon pour qu'il se ré-approprie notre approche. L'obtention de résultats rapides brise le préjugé « qu'il n'y a rien à faire » face à l'augmentation galopante des TMS. L'implémentation des nouveaux modes de fonctionnement nécessite un accompagnement au niveau de la conduite du changement.

Cette méthode a été utilisée dans d'autres secteurs industriels (Saint-Gobain Glass), avec des artistes (violonistes, sculpteurs) ainsi qu'avec des cadres (travail orienté vers la gestion du stress et le management de soi).

Passeur

Pour Thierry Gaudin (1990 : 18), la coupure entre la pratique et la théorie fait passer les savoirs pratiques au second plan, les élites manient davantage le faire-savoir que le savoir-faire. Cette séparation bien installée ne me semble pas fondée. En effet, tout praticien a besoin d'un minimum de théorie et une véritable recherche est une pratique. Je suis praticien-chercheur, mon domaine de pratique est mon champ de recherche. En étudiant ce que l'on pratique et en pratiquant ce que l'on étudie, des perspectives insoupçonnées s'entrouvrent (rétroaction). Intégrer ce trait d'union implique non pas une addition de compétence mais une démultiplication d'habiletés.

Ce vécu de praticien-chercheur s'épanouit via la transmission dans divers contextes. Il est fondé sur l'enseignement du taijiquan et des arts internes depuis 30 ans: 10.000 personnes sensibilisées 4000 élèves et 70 enseignants formés.

La nature de mes pratiques, mes collaborations avec divers départements universitaires (éducation physique, kinésithérapie, philosophie, sociologie), mon inscription dans le champ de l'anthropologie m'ont amené à adopter une approche transdisciplinaire. Celle-ci me permet d'intégrer dans une même démarche les connaissances provenant de différents champs : expériences intérieures, dimensions artistiques et composantes scientifiques. Gnose, épistémologie et herméneutique se conjuguent. Cette démarche considérant la multidimensionnalité de la réalité nécessite plusieurs niveaux de perception et de représentation (Nicolescu : 1996).

Mon approche vise à une ré-éducation de la perception. Elle n'a pas pour objectif l'intériorisation d'une norme mais la redécouverte et l'actualisation de la plus grande gamme possible de capacités gestuelles, sensibles et attentionnelles afin de suivre la propension des choses. Les formes gestuelles sont intégrées pour être dépassées, elles sont un moyen pour comprendre les principes actifs du geste afin de l'habiter (Caulier: 2015). J'utilise la force opératoire des images intériorisées pour affiner les sensations: les membres et le tronc deviennent des ressorts qui accumulent et libèrent l'énergie puis ensuite des tuyaux dans lesquels passent un courant d'eau (fluidité du mouvement). Les travaux de Lakoff et Johnson (1985) ont montré que notre langage tout entier est traversé par la métaphore qui permet de décrire mais aussi de créer la réalité. En changeant les représentations, nous encourageons la variabilité. Nous pouvons observer du dedans notre propre activité, nous transmettons les outils pour s'y exercer. Lorsque nous aidons à libérer le geste pour être davantage soi-même, nous permettons à ceux que l'on accompagne de se réaliser dans leur activité. Nous devenons passeur.

Une approche fondée sur les nouveaux paradigmes

Au travers de mes pratiques-recherches-transmissions, j'ai découvert un autre usage du corps mais aussi une autre vision et un autre rapport à moi-même, aux autres et au monde (Caulier : 2014).

Mon approche des gestes et postures en vue de réduire les TMS se caractérise par l'interaction environnement-action - éaction (Varela: 1993). La connaissance acquise dans l'action est incorporée et l'individu prend conscience qu'il sculpte son environnement qui le sculpte.

J'utilise les nouvelles technologies pour mieux comprendre la dimension biomécanique des mouvements (collaboration avec le MIC et Numédiart: capture du mouvement en 3D).

En habitant le geste de l'intérieur, en prenant conscience du corps (Caulier: 2016), on redécouvre sa dimension organique. Le modèle biologique complète et enrichit le modèle mécaniste. En percevant les flux de la vie qui nous traversent, nous concevons autrement les frontières, nous voyons à quel point nos vies et celles des autres s'entremêlent (Ingold: 2013).

Le taiji est l'un des symboles les plus pertinents du tiers inclus, le taijiquan l'une de voies les plus appropriées pour le vivre. Le geste souple et fluide advient quand tonus et détente cohabitent. Avec notre vision dualiste nous sommes en conflit permanent. L'introduction d'un troisième terme permet - en changeant de niveau - de rendre les opposés complémentaires. Cette démarche permet de concilier approches individuelle et collective, court et long termes. L'innovation-crédation ne peut se faire qu'en mariant « normes » et « sans normes » (Caulier: 2012).

Intégration

A l'heure de l'explosion fulgurante et de la complexité croissante des savoirs, il s'avère indispensable d'adopter une approche intégrative cf. médecine aux Etats-Unis (Wayne : 2013).

Jean-François Billeter (2012), qui m'a beaucoup inspiré, a mis en évidence l'intégration du corps propre comme principe même de la connaissance.

Nos interventions proposent une expérimentation visant à redécouvrir et à incorporer des manières de se tenir et de bouger en utilisant au mieux toutes les ressources du corps propre dans des gestes fondamentaux: pousser, tirer, déplacer, jeter, soulever, déposer, attraper (exemple du pousser et du déplacer). Le taijiquan est l'exemple même de l'efficacité économe et de la maîtrise de l'énergie. Un pratiquant âgé qui a intégré ces principes, avec un geste anodin, projette un solide gaillard à plusieurs mètres sans le blesser. Depuis plusieurs décennies, je m'attache à vivre, comprendre et reformuler les modes opératoires de cet art du mouvement. La collaboration avec Faurecia m'a amené à créer une méthode combinant santé, efficacité et créativité dans des formes rapidement accessibles et des concepts

compréhensibles. Nombre d'opérateurs me demandent pourquoi on ne leur a pas montré cela avant. D'autres déclarent que l'on devrait enseigner une telle manière d'utiliser son corps à l'école. Des chefs de ligne m'ont confié qu'ils avaient ré-appris à regarder et réfléchir sur les gestes et l'organisation du travail.

Cette approche qui part du corps et de la réalité du travail intègre les différentes dimensions de l'ergonomie (physique, cognitive, relationnelle, organisationnelle). Elle fonctionne à condition que les managers acceptent une remise en cause assez radicale de leurs habitudes et de leur façon de fonctionner.

Conclusion

Le colloque de Bordeaux des 28 et 29 avril 2016 s'est interrogé sur une nouvelle économie intégrant l'innovation et la santé au travail.

Nombre d'idées intéressantes et pertinentes ont été développées, malheureusement toujours en référence au modèle existant.

Beaucoup de participants déploraient la perte d'humanité. Je rencontre peu d'anthropologues dans les entreprises. Pour Anne-Marie Vuilleminot (2015), être anthropologue, c'est cultiver l'intuition, l'empathie et la présence. Le manager qui souhaite fonder sa pratique sur le management de soi pourrait s'appuyer sur ces trois piliers.

Bibliographie

BILLETER, J.F. (2012). *Un paradigme*, Allia.

CAULIER, E. (2012). *Contribution interculturelle à l'étude de modélisations de l'agir créatif contemporain*, ANRT.

CAULIER, E. (2014). Le taijiquan : une voie d'incorporation et de compréhension des nouveaux paradigmes, *Plastir*, 37, 1-22.

CAULIER, E. (2015). Du geste formel à la gestuelle habitée : la voie du taijiquan. *Recherches & Educations*, 13, 59-71.

CAULIER, E. (2016). *Prendre conscience du corps*, UPPR.

CAULIER, Eric (à paraître). Création d'une ergonomie énaïve. *Actes des journées d'Etude à l'ENA Strasbourg*. L'Harmattan.

- FAURE, S. (2013). Le Tai-Chi de Faurecia. *ChinePlus*, 28/4, 36-38. GAUDIN, T. (Dir.) (1990). *2100 récit du prochain siècle*, Payot. INGOLD, T. (2013). *Marcher avec les dragons*, Zones Sensibles.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Minuit.
NICOLESCU, B. (1996). *La transdisciplinarité - Manifeste*, Le Rocher.
- VARELA, F. , THOMPSON, E. & ROSCH, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit - Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris.
- VUILLEMENOT, A.-M. (Dir.) (2015). *Intimité et réflexivité -Itinérances d'anthropologues*, Academia.
- WAYNE, P.M. (2013). *The Harvard Medical School Guide to Tai Chi - 12 weeks to a healthy body, strong heart et sharp mind*, Shambala.

LA CARAVANE DE L'AP UNE REPOSE SOIGNANTE A LA VIOLENCE A L'HOPITAL

Marie-Hélène DASSA

L'augmentation des conflits interpersonnels et de la violence à l'hôpital peut parfois étonner. Pourtant, il est facile de constater combien le fonctionnement hospitalier a été profondément modifié au cours de ces dernières années. La collaboration entre les personnes a toujours été indispensable, du fait du caractère pluridisciplinaire de la prise en charge d'un patient. Mais le tissu relationnel s'est largement distendu. Le turn-over des équipes, l'intensification du travail, le brassage des personnels, la réduction ou la quasi disparition des temps d'échanges, traits saillants des organisations actuelles du travail, conduisent à une communication insuffisante qui affaiblit les collectifs de travail simplement par incompréhension des contraintes des uns et des autres. Les conflits inter personnels qui en résultent ont souvent une incidence sur la relation thérapeutique.

Les usagers ont aussi changé, avec des cultures et des niveaux d'instruction devenus très hétérogènes. Plus exigeants, les patients se soumettent moins facilement aux règlements, qu'ils ressentent parfois comme des diktats. Dans ce contexte, les l'efficacité et à l'efficience des organisations reposent moins sur l'exercice de l'autorité que sur l'habileté à analyser, et à favoriser l'émergence de solutions au plus près de l'activité réelle de travail. Une réflexion sur les valeurs s'avère également nécessaire pour élaborer une vision partagée des priorités, et pour pouvoir reconstruire une culture commune, qui conduise à un sentiment d'appartenance favorisant le bien-être au travail.

La caravane de l'AP est née de la rencontre d'ergologues avec des infirmiers de psychiatrie expérimentés. Une démarche ergologique a été mise en place à l'APHM, qui s'appuyait notamment sur des Groupes de Rencontres du Travail (GRT). L'un d'eux réunissait des infirmiers en psychiatrie sur le thème de la transmission des savoirs d'expérience au regard de la violence. Au fur et à mesure du déroulement de ses travaux sont peu à peu apparus les nombreux « savoirs incorporés » qu'avaient développés ces infirmiers au cours de leurs longues années de pratiques. Confrontés à la violence plus souvent qu'à leur tour, ces infirmiers spécialisés avaient été conduits à imaginer, à expérimenter et finalement à valider localement des réponses soignantes à la violence. La démarche ergologique a permis

d'extraire ces « savoirs incorporés », de modéliser et de les rendre transférables, afin d'en faire bénéficier d'autres personnels qui se trouvent aujourd'hui confrontés à cette violence.

La Caravane de l'AP est le fruit d'une co-construction qui est née à la suite de cette rencontre.

Le problème de la gestion de la violence en milieu hospitalier a toujours été particulièrement prégnant en psychiatrie. Durant des années, la prise en charge de la violence s'y est donc naturellement professionnalisée, pour aboutir aujourd'hui à de véritables savoirs d'expérience. Il est aussi important de souligner dans ce secteur l'importance du travail en équipe, de ses modalités aux rapports entre ses membres, qui a toujours fait l'objet d'une attention toute particulière. Lorsqu'il s'agit de pathologies mentales, la cohésion d'équipe s'avère fondamentale. Les infirmiers de psychiatrie aguerris disposent ainsi d'une expertise, qu'ils peuvent mettre à la disposition des autres spécialités (pertinence collective, gestion de la violence en équipe et transmission de savoirs d'expérience) ! Il s'agit par exemple de :

- gérer sa propre **peur**,
- conserver sa **posture soignante**, au-delà des émotions et ressentis personnels,
- fonctionner en **équipe** (fonction contenante, de réassurance, d'adaptation au genre, de relais,...),
- évaluer le **juste milieu** entre rigueur et souplesse dans la gestion de l'agressivité.

La démarche ergologique a permis de dégager les éléments constitutifs des savoirs d'expérience de ces professionnels soignants concernant la violence par la mise en débat avec d'autres professionnels et entre eux. Elle a aussi permis de définir les modalités d'un travail d'équipe cohérent et de rapports de coopération équilibrés. Le transfert de ces éléments aux agents confrontés à la violence dans l'exercice de leur fonction leur permet d'acquérir ou de renforcer leurs propres savoirs d'expérience dans une approche soignante, et ainsi de monter en compétences.

La Caravane constitue donc un dispositif pluridisciplinaire mobile de lutte contre la violence. Elle s'inscrit directement dans le cadre fixé par les « *30 mesures pour garantir la sécurité des personnels de l'AP-HM* », et répond notamment aux mesures n° 26 et 27 du Plan de prévention de la violence.

Elle réunit des professionnels de soins expérimentés dans ce type de prise en charge (psychologue et infirmiers de psychiatrie,) et des chercheurs dans le domaine du travail (notamment ergologues), afin d'être à même de mobiliser rapidement un ensemble des savoirs d'expérience pour la prise en charge soignante de la violence interne et externe.

Le dispositif a été mis en place en mai 2014 et a été rattaché au Pôle santé publique. Il était constitué de 4 agents : 3 infirmiers expérimentés dans la gestion de la violence et une cadre supérieure de santé qui est également ergologue, psychologue clinicienne et spécialiste du décryptage du langage corporel, mais aussi médecins , psychologue, préventeurs selon les besoins.

La Caravane étant un dispositif fondé sur l'utilisation de la démarche ergologique il était important que ses membres soient formés. Ils ont donc suivi plusieurs formations : formation à l'animation de GRT, formation sur la prévention des Risques psychosociaux organisée par l'institut d'ergologie : « *Risques psychosociaux : comprendre pour évaluer et prévenir* ». Cette formation sera en 2016 certifiante. Ils ont par ailleurs développé des compétences en matière de transmission des savoirs et d'enseignements. Ils sont en capacité d'accompagner la mise en débat de l'activité dans des GRT intégrant différents corps de disciplines professionnelles.

❖ **Modalités de recours à la Caravane de l'AP**

La Caravane a vocation à intervenir avant ou après la survenue de la crise. Elle est destinée à venir en aide à toutes les catégories de personnels. Elle peut intervenir sur des situations de violences internes ou externes. Elle s'articule avec les cellules d'écoute et de soutien et la CUMP (Cellule d'urgences médico- psychologiques) qui interviennent sur les situations à chaud.

- La Caravane de l'AP est inter sites et mobile, afin de pouvoir intervenir dans tous les secteurs en difficulté. Elle est destinée à venir en aide à toutes les catégories de personnels. Elle peut intervenir sur des situations de violences internes ou externes. Elle peut intégrer dans ces rangs les personnes ressources du terrain : membres des cellules d'écoute, psychologues, médecins, préventeurs...

- Elle est déclenchée selon les besoins par le coordonnateur de la prévention des RPS, La Direction, le CHSCT, la Médecine du travail, les Cellules d'écoute, l'Encadrement,

Après l'analyse de la demande validant le recours à la Caravane et l'adhésion des équipes concernées, il est nécessaire que soit formé un comité de suivi intégrant les membres du CHSCT, l'équipe de Direction et les autres commanditaires éventuels

❖ Les niveaux d'intervention

Cette équipe met en œuvre une démarche de prévention à la fois primaire et secondaire.

1. Prévention primaire : la formation

Elle est destinée à tous les personnels et porte sur le repérage des déterminants, les postures professionnelles critiques, l'analyse et la gestion de la violence.

Elle vise à :

- ✓ Inscrire les situations de violence et d'agressivité dans une démarche d'analyse clinique et ergologique ;
- ✓ Développer la prise en charge en équipe des manifestations de violence, en commençant par désamorcer les situations dangereuses ;
- ✓ Améliorer la qualité de l'interrelation par le repérage du langage non verbal, et repérer les signes non verbaux précurseurs de passages à l'acte violents ;
- ✓ Etudier les phénomènes de bouc émissaire et l'effet de meute, parce que les conflits au travail ne peuvent être compris dans la seule dimension des relations interhumaines ;
- ✓ Transmettre les savoirs d'expériences des infirmiers de psychiatrie, experts dans les domaines de la violence externe et de la gestion des relations interprofessionnelles, dans l'objectif de maintenir la cohérence des équipes,

- ✓ Apporter des recommandations sur la conduite à tenir avant, pendant et après un acte de violence ou d'agression, interne ou externe,
- ✓ Renforcer le collectif de travail par l'intégration de l'encadrement dans les délibérations en fin de formation.

2. Prévention secondaire : Intervention sur le terrain

Deux outils principaux sont mis en œuvre à ce niveau:

Des observations⁸⁴ de l'activité, avec repérage des situations de violence et interrogation des arbitrages;

§ Un accompagnement de la montée en compétences des agents dans ce domaine (identification des signes avant-coureurs, transmission de savoirs d'expérience,...), grâce à la capitalisation des outils et méthodes issus des Groupes de Rencontres du Travail (GRT⁸⁵).

Au travail, il est important de parler du travail. Il convient de réinstaller les désaccords professionnels comme des objets de dialogue qui permettent de dynamiser le collectif. La transmission des savoirs incorporés permet de faire éclore et de formaliser de nouveaux savoirs sur la prévention et la gestion de la violence interne dans le contexte concerné. Les divergences de points de vue sont une richesse. Il faut simplement veiller à les mettre en dialogue, afin d'éviter qu'ils ne tournent au conflit. C'est pourquoi la mise en débat des observations avec l'ensemble des protagonistes de l'activité est ce qui conduit à une élaboration pérenne et partagées des solutions. Il s'agit de développer ce qui protège le mieux des problèmes de violence au travail, c'est-à-dire le fait de:

- se reconnaître dans ce que l'on fait au travail (valeurs et normes);
- être en capacité de prendre des initiatives;

⁸⁴ Les observations permettent de ramener dans le GRT des éléments qui ne sont pas forcément conscientisés par les protagonistes de l'activité mais qui sont éminents présents dans l'arbitrage qui conduit à leur décision face aux situations de violence.

⁸⁵ Espace dans lequel le matériel d'observation est mis en débat afin que puissent s'exprimer les opinions, le GRT réintroduit la capacité de discussion, de controverses pour que des règles de métiers se constituent. C'est une espace de délibération au cœur de l'espace de travail. Ce que les gens font ensemble est une coopération sur la base des accords normatifs et des règles de travail. L'enjeu de la coopération, est de voir les trouvailles que l'on va garder et celles que l'on va refuser (Co construction).

- être « fier » de ce que l'on fait (valeurs et fonction sociale);
- avoir le soutien d'un réseau.

Concernant la gestion de la violence externe la réponse hospitalière a souvent été essentiellement sécuritaire. Si cela reste en effet une nécessité, la réponse soignante en constitue une complémentarité essentielle. Elle consiste à replacer la violence comme l'expression d'un dysfonctionnement lié à un trouble transitoire ou à un contexte anxiogène, et pas uniquement à un dysfonctionnement social. En effet, même en dehors de toute pathologie mentale, la violence peut-être l'expression :

- d'un mal être, d'une angoisse;
- d'une intolérance à la frustration;
- d'une peur panique (peur de mourir.....);
- d'une défaillance de la communication en lien avec l'environnement, la situation médicale, voire la maladie elle-même.

La Caravane en 2015

❖ La formation: (prévention primaire)

Dans le cadre du Plan violence de l'AP-HM, le dispositif « Caravane de l'AP » assure une formation DPC de 7 jours destinée à l'ensemble des agents, à raison de 3 groupes par an. Afin d'alléger la charge, l'animation se fait en binôme sur des modules de 2 jours (14 h), le 7ème jour étant consacré à un GRT intégrant les responsables de l'encadrement et à l'évaluation.

La formation a permis en 2015 à 40 agents des urgences générales et psychiatriques de réfléchir ensemble, pour aboutir finalement à l'élaboration de postures soignantes face à la violence. Elle a aussi permis à ces deux groupes de professionnels de mieux se comprendre, et d'améliorer ainsi leur collaboration sur le terrain.

Voici quelques propositions issues de ces formations 2015.

- Comprendre ce qu'est la violence selon différents éclairages conceptuels,
- Identifier les sources de violence,
- Intégrer les problématiques de violence dans la prise en soin
- Favoriser l'émergence des coopérations en prévention et en intervention pour augmenter le sentiment de sécurité,
- Intégrer les agents de sécurité dans les coopérations possibles,
- Améliorer le processus de prise en charge d'accueil par un travail de communication empathique,
- Co construction partagée de normes : médecins / paramédicaux,
- Mettre en place des rencontres du travail pluridisciplinaires sur la gestion de la violence et des renforts.

Les évaluations de la formation montre un dispositif qui répond aux besoins de prévention

et a permis l'émergence de point saillants: notion de prévention, posture professionnelle et partenariat interprofessionnel, intérêt au travail et appropriation des outils de prévention disponible, profil des agents et adaptation à l'emploi, posture réflexive, éclairage pluridisciplinaire des situation de violence et capacité de remise en question de soi, acquisition et application des savoirs issus de l'expérience.

Par ailleurs une formation action sur la prise en charge des patients présentant des troubles mentaux hospitalisés en services somatiques a été mise au plan. Elle vise à permettre aux membres de la Caravane d'apporter leurs savoirs et leur expertise dans le domaine aux services rencontrant des difficultés.

❖ Les interventions de terrain: (prévention secondaire)

Les interventions dans deux services de réanimation et en néphrologie. La démarche de la Caravane a conduit à l'émergence de diagnostics précis, basés sur les observations et les Groupes de Rencontres pluridisciplinaires. Il a ainsi été possible de co-construire avec l'ensemble des intervenants des axes d'amélioration dans les trois services concernés.

Pour la réanimation DRIS (détresse respiratoire), les préconisations ont pu être mises en place au fur et à mesure, grâce à l'adhésion à la démarche de l'ensemble des protagonistes de l'activité, qu'elle soit médicale ou soignante. Cela a conduit à une nette amélioration des relations avec disparition des violences internes par la formalisation par les AS de leur rôle ; la révision du planning IDE en 12h (arrêt des 3 jours consécutifs), la rupture de l'isolement du personnel de nuit : accompagnement par les majors de soins, implication dans les travaux du service. Cela a conduit à l'amélioration de l'absentéisme et l'absence de toute visite spontanée à la médecine du travail durant cette période.

La dialyse, le passage de la Caravane a permis d'identifier le lien très puissant entre violences internes et externes. Les personnels pourtant parfois désabusés par une situation enkystée se sont engagés dans la démarche dont témoigne la baisse considérable de l'absentéisme infirmiers durant cette période. Quatre axes d'amélioration préconisés vont faire l'objet de groupes de travail sous la conduite de la Caravane : prise en charge et relations avec patients difficiles et abord culturel du soin, réflexion et travail pluridisciplinaire du planning des patients, réajustement des rôles et des liens interprofessionnels (fonction cadre, infirmiers et AS référents), Co construction et formalisation des règles de métier.

Pour le service de réanimation polyvalente, le GRT final en janvier a permis la mise en débats des observations et de hypothèse entre les protagonistes de l'activité et les décideurs institutionnels. Ce débat à abouti au renforcement des lien médecins infirmiers notamment de nuit par la réorganisation de la présence médicale (visite de nuit), la gestions des étudiants infirmiers, le projet d'une réflexion sur la chronologie de soins dans le but d'améliorer la visibilité et le prescrit d'une journée type, la mise en place d'un groupe pluridisciplinaire d'analyse clinique chaque trimestre, la formation des nouveaux IDE au déchoquage en même temps que les internes et le recrutement d'un psychologue à ½ temps dans ce service lourds qui n'en possède pas.

On peut conclure que l'intervention de la Caravane a permis de réactiver une conduite de projet professionnel et de coordination d'équipe. Cela a permis de réduire l'écart entre ce que les personnels font et ce à quoi ils aspirent en termes de qualité de vie au travail et de qualité des soins.

L'annexe 1 présente le protocole d'intervention de la Caravane, avec ses différentes étapes et les charges de travail correspondantes.

La charge de travail totale pour une intervention s'élève à 246 h par agent.

Quelques exemples de résultats après le passage de la Caravane

1. L'un des motifs d'intervention de la Caravane était le nombre important de visites spontanées au médecin du travail. Aucune demande n'a été enregistrée durant l'accompagnement de la Caravane, ni depuis,
2. Les agents concernés témoignent d'une nette amélioration des relations interpersonnelles, aboutissant à une diminution des agressions verbales et des comportements violents (GRT d'étape 2 mois après le départ de la Caravane),
3. Les chefs de services ont fait part de leur satisfaction de la démarche et des résultats qui en sont issus,
4. Taux d'absentéisme en très nette diminution,
5. Réamorçage d'une collaboration pluridisciplinaire par la mise en place d'une réunion basée sur l'échange de points de vue et la co construction,
6. Réappropriation de l'outil de travail et amélioration des organisations par intégration de savoirs issus de l'expérience dans les normes encadrant le travail,
7. Le manque de reconnaissance : amélioré par l'implication du personnel dans les changements.

Conclusion

L'Assistance Publique des Hôpitaux de Marseille souffre d'un nombre élevé de jours de maladie perlés, et en même temps de nombreux cas d'épuisement professionnel, de désinvestissement professionnel et de violences dans les équipes. Les causes sont dans la plupart des cas liées à des conflits non réglés et à des difficultés dans la gouvernance du travail.

Trop souvent, la parade consiste dans ces cas-là à étouffer les conflits et à tenter d'ignorer les implications organisationnelles de ces situations de violence. C'est seulement à travers l'expérience de terrain qu'il est possible d'amener les personnes à développer la compétence requise pour pouvoir analyser leur propre situation. Un cadre théorique tel que celui que propose l'ergologie, conjugué avec à la pratique de professionnels hospitaliers aguerris dans le domaine de la gestion des violences, peut s'avérer une aide décisive dans l'analyse et le réajustement des postures professionnelles. Car il devient alors possible de décider de ce qui sera fait, et de mettre réellement à exécution des plans d'action adaptés. Dénouer les déterminants de la violence demande du temps et exige une certaine expertise, puisque cela implique aussi de faire face de manière personnalisée aux implications émotionnelles qu'ils comportent.

L'approche préconisée s'inscrit dans le courant du développement professionnel continu et de l'apprentissage organisationnel. Avoir des professionnels plus compétents dans la gestion de la violence permet de renforcer la qualité des collaborations, et contribue à la performance organisationnelle tout en améliorant les compétences individuelles.

Parce que chaque personne est singulière et que chaque situation est unique, il ne peut y avoir de méthode uniforme pour gérer les situations de violence. Les individus, les situations, les contextes changent, et ce qui donne ici de bons résultats pourrait s'avérer ailleurs inefficace. C'est en cela que la démarche d'analyse pluridisciplinaire proposée par la Caravane de l'AP apparaît comme un outil particulièrement intéressant, parce qu'elle permet de s'appuyer sur la singularité et les divergences de points de vue pour faire émerger des axes d'amélioration adaptés à chaque situation.

MOBILISER UNE APPROCHE DEVELOPPEMENTALE DANS L'INTERVENTION ERGONOMIQUE. REFLEXION SUR LA DEMARCHE D'ACTION ET LA POSTURE DE L'INTERVENANT

Leïla BOUDRA⁸⁶
Bertrand DELECROIX⁸⁷
Pascal BEGUIN⁸⁸

Dans cette communication, nous allons présenter le cadre et les outils méthodologiques mobilisés lors d'interventions de recherche dans quatre centres de tri des déchets d'emballages ménagers. Cette recherche avait pour objectif de mieux identifier les leviers d'action en prévention des risques professionnels. Dans ce court texte, nous allons nous limiter à présenter la méthode et résumer les principaux résultats obtenus, puis nous discuterons cette méthode autour de son inscription dans un cadre épistémologique développemental et de la posture induite pour l'analyste.

1 Contexte de la recherche

Dans le cadre d'une recherche menée en partenariat entre l'Institut National de Recherche et de Sécurité (INRS) et l'Université Lyon 2, nous nous sommes interrogés sur les modalités de production de connaissances sur le travail humain pour contribuer à la prévention des risques professionnels. Cette recherche a été conduite dans le secteur des centres de tri des déchets d'emballages ménagers, dont les besoins en prévention apparaissent importants compte tenu de l'exposition des salariés à de nombreux facteurs de risques liés au contact avec des déchets (risques biologiques, respiratoires, de blessures, etc.) et aux conditions organisationnelles du travail : travail à la chaîne sous cadences automatisées et gestes répétitifs (risques TMS, RPS, etc.). Elle reposait sur une recherche développée à partir d'interventions ergonomiques dans quatre centres de tri des déchets d'emballages ménagers.

2 Matériel et méthode

Les interventions ergonomiques ont été menées entre janvier 2012 et mars 2014, auprès de quatre centres de tri. 22 séquences d'observation *in situ* d'une durée de deux jours en

⁸⁶ Doctorante en ergonomie, leila.boudra@hotmail.fr, INRS – Rue du Morvan, CS 60027 54519 Vandoeuvre Cedex – FRANCE, Université Lumière Lyon 2, EVS (UMR 5600) - IMU, 86 Rue Pasteur 69007 Lyon - FRANCE

⁸⁷ Responsable d'études, bertrand.delecroix@inrs.fr, INRS – Rue du Morvan, CS 60027 54519 Vandoeuvre Cedex – FRANCE,

⁸⁸ Professeur des Universités, pascal.beguin@univ-lyon2.fr. Université Lumière Lyon 2, EVS (UMR 5600) - IMU, 86 Rue Pasteur 69007 Lyon – FRANCE.

moyenne ont été conduites. Nous avons également enregistré 252 séquences vidéo et pris 383 photographies au total sur ces quatre sites.

La méthode que nous avons utilisée repose sur des observations du travail des opérateurs de tri couplées à des entretiens (Guérin et coll., 1991). Ces premiers éléments ont ensuite été présentés aux opérateurs avec différents outils de confrontation. L'objectif est de permettre un retour réflexif des opérateurs sur l'effectuation de leur activité en aidant à la mise en mot du travail (Teiger, 1993 ; Wisner, 1995 ; Teiger et al., 1998 ; Clot, Faïta et al., 2000 ; Faïta & Vieira, 2003 ; Mollo, 2004 ; Dubosc & Clot, 2010 ; Arnoud & Falzon, 2013 ; Mollo & Nascimiento, 2013).

Nous avons mobilisé des outils de confrontation auprès des opérateurs de tri à divers moments de nos interventions :

- des autoconfrontations simples visant à mettre en visibilité les stratégies individuelles mises en œuvre et les dimensions collectives du travail ;
- des entretiens individuels de confrontation en réinterrogeant les opérateurs sur leurs propres *verbatim* extraits de précédents entretiens pour approfondir des éléments au regard des nouveaux résultats d'observation et de l'avancée de leur propre réflexion sur leur activité ;
- des confrontations collectives par équipe de tri pour mettre en débat les principaux résultats sur la base de photographies extraites des séquences d'observation pour décontextualiser la situation présentée et débattre à la fois de sa récurrence mais aussi des stratégies mises en œuvre pour y faire face.

3 Principaux résultats: objectiver les déterminants organisationnels favorables à la santé

A partir de l'analyse ergonomique du travail et des outils de confrontation, les dimensions pertinentes du point de vue de l'activité ont pu être identifiées, principalement en étudiant les multiples régulations de la production mises en œuvre individuellement ou collectivement par les opérateurs et les marges de manœuvre favorisant leur santé. En effet, les régulations relèvent de stratégies opératoires mises en œuvre par les opérateurs (voir par exemple : Guérin et coll., 1991 ; Pueyo & Gaudart, 2000 ; Noulin, 2002 ; Gonzalez & Weill-Fassina, 2005 ; Leplat, 2006 ; Cuvelier & Caroly, 2009 ; Major & Vézina, 2011) en fonction des

conditions qui leur permettent de construire des marges de manœuvre favorables à leur santé. Des marges de manœuvre restreintes peuvent conduire à un échec des stratégies et donc des régulations avec des conséquences sur la santé des opérateurs (voir par exemple Coutarel, 2004 ; Chassaing, 2006).

Ces résultats ont pu être obtenus grâce à la co-construction avec les opérateurs de l'objectivation de leur travail et de ses conditions d'effectuation qui induit une posture de l'analyse dans l'intervention et s'inscrit dans une approche épistémologique développementale que nous allons présenter.

4 Réflexions sur l'approche méthodologique mobilisée : posture de l'intervenant et cadre épistémologique

L'analyste, en mobilisant ses résultats d'observations et les outils de confrontation permet la coproduction des connaissances sur l'activité et l'objectivation du travail en développant les possibilités de verbalisation des savoirs des opérateurs (Teiger, 1993).

Aussi, la posture de co-construction implique le croisement de différents types de savoirs (constitués ou investis) pour l'analyste et les opérateurs qui doivent « *s'interroger et s'interpeller continûment* » (Trinquet, 2009, p. 141). Schwartz (voir Durrive & Schwartz, 2003) propose un modèle théorique, de production des connaissances sur l'activité: le *dispositif dynamique à trois pôles*, qui trouve son origine dans les travaux d'Ivar Oddone⁸⁹ (Figure 1).

Ce modèle résume la posture pour une démarche de coproduction des savoirs sur l'activité humaine que nous mobilisons dans les situations de travail. L'analyste mobilise ses connaissances sur le processus d'intervention et ses outils d'analyse du travail (Pôle 1). Les premières pistes obtenues sont ensuite discutées avec les opérateurs par l'intermédiaire d'outils de confrontation. Ces outils vont permettre la verbalisation des savoirs et donc d'offrir à l'analyste un accès aux connaissances issues de leurs expériences et aux savoirs investis des opérateurs (Pôle 2). La rencontre de ces deux types de connaissances (Pôle 3) va contribuer à la co-construction d'une objectivation du travail et conduit l'analyste à retravailler ses concepts disciplinaires utilisés « en adhérence » (Schwartz, 2009), c'est-à-dire

⁸⁹ Voir Oddone et al. (1981) . Redécouvrir l'expérience ouvrière : Vers une autre psychologie du travail ?. Paris : Editions Sociales.

tenant compte des réalités industrielles et de l'activité humaine, leur conférant un degré de pertinence locale fort.

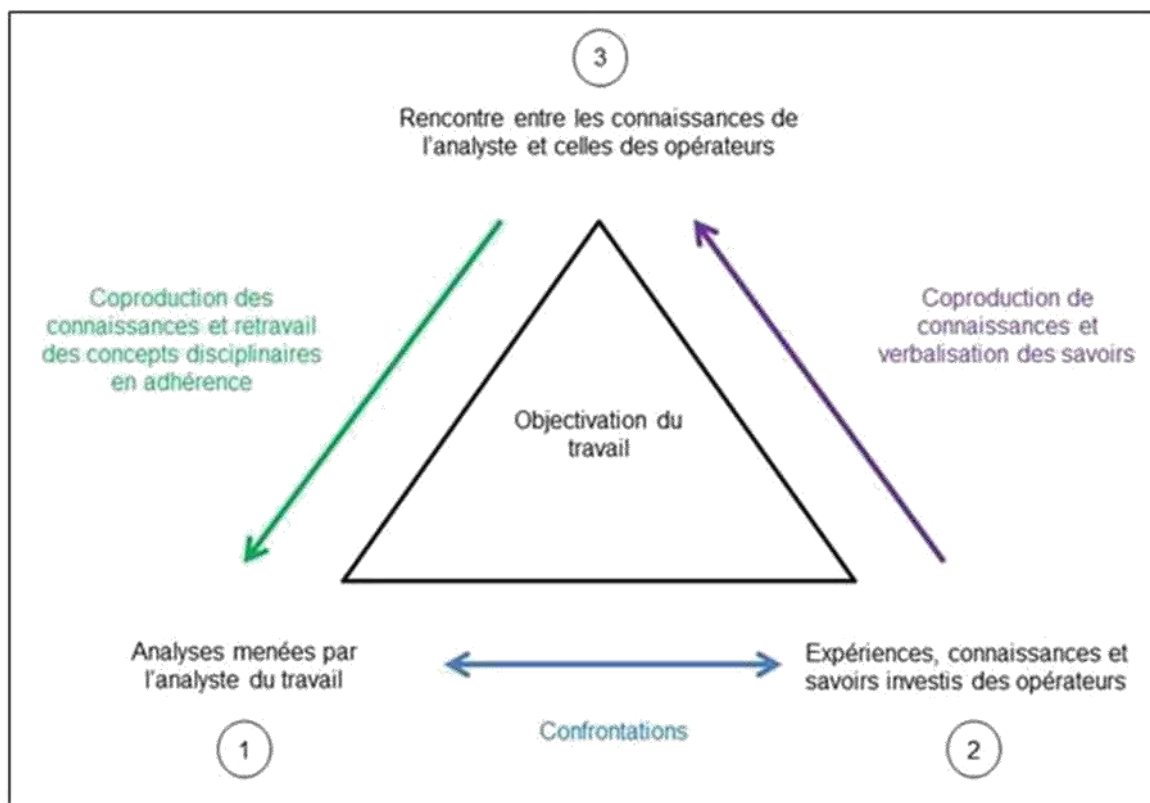


Figure 1: modèle adapté à l'analyse en situation de travail du dispositif dynamique à trois pôles

La posture ainsi adoptée s'inscrit dans une approche épistémologique développementale autour de laquelle l'ergonomie francophone tend à s'orienter (Béguin, 2007b, 2010; Falzon, 2013; Villemain & Lémonie, 2014), mais qui reste encore à caractériser du point de vue de sa méthode comme de ses modalités d'action. Cette approche contribue à l'émergence d'interrogations sur les modalités de production de connaissances sur l'activité humaine. Comme l'indiquaient déjà Teiger et al. en 1998: « les résultats d'une recherche menée sur le terrain sont le fruit d'une double contribution et d'une double source de connaissances légitimes (épistémologie) : celles des chercheurs et celles des personnes concernées par l'objet de la recherche dont ils sont « sujets actifs » et non pas « objets » (éthique) » (p. 740).

Le développement peut porter sur l'activité des individus (voir Falzon, 2013), sur les collectifs (Caroly & Barcellini, 2013), sur l'organisation (Falzon, 2013). De notre point de vue, nous pensons que les possibilités du développement se situent au niveau des marges de manœuvre offertes par la situation de travail.

Plus précisément, la question du développement peut être appréhendée avec comme focale l'empêchement de la *renormalisation* par les opérateurs, entendu comme leur capacité de transformer avec leurs propres normes le milieu du travail. Les individus exercent leur activité dans un cadre prescrit par la conception et l'organisation de la production et du travail, par des acteurs plus ou moins éloignés de la situation de travail. Ce cadre est le résultat du travail d'une multitude d'acteurs : des managers, des responsables de production, des concepteurs, des directeurs, des juristes et législateurs, etc. Ces acteurs étant positionnés à différents niveaux décisionnels macro, méso ou micro (Boudra & Delecroix, 2012 ; Mendes et al., 2012; Gaudart & Ledoux, 2013 ; Boudra et al., 2015).

Pour lever cet empêchement, il apparaît indispensable d'analyser et de développer les marges de manœuvre des opérateurs en agissant sur le cadre du travail. S'en suivent deux actions :

- une action sur les conditions qui structurent le réel du travail pour donner à l'opérateur les espaces possibles pour une renormalisation, en termes de prescription ou de conception ;
- une action sur les processus décisionnels avec les décideurs, c'est-à-dire ceux qui construisent le cadre dans lequel se réalise le travail et disposent donc des leviers d'action pour sa transformation.

Ce travail de recherche contribue ainsi à la réflexion sur les modalités d'action en ergonomie et en prévention des risques professionnels, à partir d'études de terrain, pour construire des connaissances sur le travail humain et ses possibilités de transformation pour une amélioration durable des conditions de travail des salariés. Toutefois, des questions se posent quant aux conditions de mobilisation d'acteurs de niveaux décisionnels divers et porteurs d'enjeux multiples. Une des voies possibles pourrait être alors de contribuer par l'analyse ergonomique à l'identification des conditions de leur coordination et à la création d'espaces favorisant les échanges entre décideurs.

Bibliographie

- Arnoud, J. & Falzon, P. (2013). La co-analyse constructive des pratiques. In. P. Falzon, *Ergonomie constructive*, pp. 223-236. Paris : PUF.
- Béguin, P. (2007a). Innovation et cadre socio-cognitif des interactions concepteurs-opérateurs: une approche développementale. *Le Travail Humain*, 70(4), 369-390.

- Béguin, P. (2010). *Conduite de projet et fabrication collective du travail : une approche développementale. Document de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches*. Bordeaux : Université Victor Segalen, Bordeaux 2.
- Boudra, L., & Delecroix, B. (2012). Préserver la santé des opérateurs en intervenant à différents niveaux de prise de décisions. In P. Béguin, V. Pueyo, et M.-F. Dessaigne, 47^{ème} Congrès de la SELF. *Innovation et Travail : Sens et valeurs du changement*. Lyon, 5/7 septembre 2012.
- Boudra, L., Delecroix, B., & Béguin P. (2015). La prévention dans le green business à l'échelle des proximités territoriales. Une question de performance globale pour les centres de tri des déchets d'emballages ménagers. In S. Caroly et A. Morais, 50^{ème} congrès de la SELF. *Articulation performance et santé dans l'évolution des systèmes de production : quelles actions pour l'ergonome ? quels enjeux pour l'ergonomie ?*. Paris, 23/25 Septembre 2015.
- Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon, *Ergonomie constructive*, pp. 33-46. Paris : PUF.
- Chassaing, K. (2006). Elaboration, structuration et réalisation des gestuelles de travail : les gestes dans l'assemblage automobile, et dans le coffrage des ponts d'autoroute. Thèse de doctorat en Ergonomie. Paris : CNAM.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1), 1-8.
- Coutarel, F. (2004). *La prévention des troubles musculo-squelettiques en conception : quelles marges de manœuvre pour le déploiement de l'activité ?* Thèse de doctorat. Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Cuvelier, L., & Caroly, S. (2009). Appropriation d'une stratégie opératoire : un enjeu du collectif de travail. *Activités*, 6(2), 57-74.
- Dubosc, J., Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 255-286.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'auto-confrontation croisée. *Delta*, 19(1), 123-154.
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. In P. Falzon, *Ergonomie constructive*, pp. 1-18. Paris : PUF.
- Gaudart, C., & Ledoux, E. (2013). Parcours de travail et développement. In P. Falzon, *Ergonomie constructive*, pp. 117-129. Paris : PUF.
- Gonzalez, R., Weill-Fassina, A. (2005). Modalités de régulation du processus de travail dans les activités de service en crèche. *Activités*, 2(2), 2-22.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*. Collection « Outils et méthodes ». Montrouge : Anact Editions.

- Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 8(1), 1-25.
- Major, M.-E., & Vézina, N. (2011). Elaboration d'un cadre de référence pour l'étude des stratégies : analyse de l'activité et étude de cas multiples dans deux usines de crabe. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 13(2), 1-34.
- Mendes Wey Berti, R., Pueyo, V., Lima de Paula Antunes, F., Duarte de Castro Moura, F.J., Béguin, P. (2012). La prévention comme innovation : petite histoire de l'humidification, du macro au micro en passant par le méso. In, P. Béguin, V. Pueyo, et M.-F. Dessaigne, 47ème Congrès de la SELF. *Innovation et Travail : Sens et valeurs du changement*. Lyon, 5/7 septembre 2012.
- Mollo, V. (2004) Auto- and confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35 (6), 531-540.
- Mollo, V., & Nascimento, A. (2013). Pratiques réflexives et développement des individus, des collectifs et des organisations. In. P. Falzon, *Ergonomie constructive*, pp. 207-222. Paris: PUF
- Noulin, M. (2002). *Ergonomie*. Toulouse : Octarès Editions
- Pueyo, V., & Gaudart, C. (2000). L'expérience des régulations individuelles et collectives des déficiences. In Weill-Fassina, A., & Benchekroun, T.-H. Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie, pp. 257-272. Octarès Editions
- Schwartz, Y. (2009). Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence. In, P. Béguin & M. Cerf (coord.), *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*, pp. 15-28. Toulouse : Octarès Editions.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (2003). Travail & Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine. Toulouse : Octarès Editions.
- Teiger, C. (1993). L'approche ergonomique : du travail humain à l'activité des homes et femmes au travail. *Education permanente*, 116, 71-96.
- Teiger, C., Cloutier, E., David, H., & Prévost, J. (1998). Le temps de la restitution collective des résultats de recherche dans les dynamiques de l'intervention. Le cas du travail de soins à domicile au Québec. In, P. Falzon et A. Laville. *Temps et travail*. Actes du XXXIIIe congrès de la SELF, Paris, 16/19 septembre 1998, 739-751
- Trinquet, P. (2009). *Prévenir les dégâts du travail : l'ergoprévention*. Paris : PUF.
- Villemain, A. & Lémonie, Y. (2014). Environnement capacitant et engagement des opérateurs : une mise en débat à partir de l'activité des techniciens de la base polaire Dumont D'Urville. *Activités*, 11(2), 26-43.
- Wisner, A. (1995). Understanding problem building: Ergonomic Work Analysis. *Ergonomics*, 38(3), 595-605.

L'ACCOMPAGNEMENT DE MÉMOIRE RECHERCHE-ACTION COMME INTERVENTION ERGOLOGIQUE

Isabelle FRISTALON⁹⁰

Caroline GUT⁹¹

"En route, c'est bien de se perdre. Lorsqu'on s'égare, les projets font place aux surprises et c'est alors, mais alors seulement, que le voyage commence." (Nicolas Bouvier)

Introduction

Notre réflexion porte sur la pratique d'accompagnement des mémoires de fin de formation que nous menons dans le cadre de la formation pédagogique des enseignants d'écoles professionnelles suisses à l'IFFP⁹². Trois modalités sont proposées pour la réalisation d'un mémoire de fin d'études: le *mémoire science appliquée* relevant d'une démarche classique scientifique d'expérimentation ; le *dossier de formation à l'analyse du travail* basé sur une approche narrative et de remémoration des situations vécues; le *mémoire recherche action* inspiré des démarches de recherche intervention et de recherche impliquée (Hugon et Seibel, 1988 ; Lapassade, 1996 ; Cifali et André 2007).

Nous centrons notre propos sur l'accompagnement du mémoire recherche action en ce qu'il nous permet d'interroger notre propre démarche de formateur et la question de l'intervention en formation. Nous analyserons deux situations singulières de personnes en formation, représentatives de notre pratique d'accompagnement qui nous permettent d'analyser et d'illustrer les lignes de tensions qui traversent les différentes postures des partenaires de formation.

Notre réflexion s'articule autour de trois axes: l'axe des temporalités parfois antagonistes ; l'axe de l'expertise entre une posture d'expert et la posture ergologique ; l'axe des postures et de la présence dans la rencontre avec l'autre.

Si l'on part de la définition que nous donne l'ergologie, « chacun est potentiellement expert de sa propre expérience sous réserve de la mettre en mot » (Durrive et Schwartz, 2001),

⁹⁰ isabelle.fristalon@iffp-swiss.ch

⁹¹ caromafalda@gmail.com

⁹² La formation de base DBP-DES est effectuée en deux ou trois ans. Elle correspond à 12 modules de 150h soit 1800h de formation ou 60 crédits ECTS répartis en deux ans minimum. Cette filière d'études est sanctionnée par un diplôme Enseignant-e-s des branches professionnelles exerçant une activité à titre principal dans les écoles professionnelles. <http://www.ehb-schweiz.ch/fr/Pages/default.aspx>

l'expertise de l'accompagnant ne résiderait pas dans une posture de « sachant » externe et surplombant. L'accompagnement devrait alors consister à révéler, faire émerger ou favoriser cette expertise de l'acteur et sa verbalisation. Comment cette émergence se donne-t-elle à voir ? Quelles en sont les conditions ? Qu'est-ce qui se joue tant du côté de l'accompagnant que de la personne en formation ? Quelle est la caractéristique de notre propre expertise de formateur et dans quelles interventions se réalise-t-elle ?

Le contexte de formation

La formation pédagogique à laquelle nous nous référons est une formation d'adultes en cours d'emploi considérée comme une formation initiale. Les enseignants issus de toute la Romandie viennent suivre la formation modulaire sur deux ou trois ans, soit un ou deux jours par semaine. La personne en formation bénéficie d'un accompagnement pratique (visites sur le terrain, groupes d'analyse de pratique) et doit notamment réaliser un mémoire de fin de formation dont le suivi se répartit sur l'ensemble de son cursus. Pour ce travail, il est aussi accompagné par un référent. Cet accompagnement du travail de diplôme se compose de séminaires avec le référent, d'entretiens individuels à la demande des partenaires (en présentiel ou par courriel) et d'ateliers méthodologiques spécifiques⁹³.

Les personnes en formation sont tous des enseignants d'écoles professionnelles issus de multiples branches professionnelles: mécanique, électronique, cuisine, menuiserie, coiffure, dessin industriel, horticulture, droit, économie, comptabilité... Les niveaux de formation dont ils bénéficient ainsi que le degré d'ancienneté de leur pratique enseignante sont extrêmement divers.

Ainsi les hétérogénéités culturelles se doublent d'une hétérogénéité expérientielle. Pour beaucoup d'entre eux ces différences constituent une richesse essentielle de la formation, une plus-value inespérée. Au-delà de la différence constatée il y a possibilité de se reconnaître, de s'identifier à l'autre et d'avancer dans son cheminement. Néanmoins, chaque personne en formation se retrouve porteuse d'un rapport au savoir singulier potentiellement problématique pour élaborer un travail de diplôme en fonction de son niveau d'étude et de son vécu scolaire. Cette différence est aussi un lieu de comparaison et d'inhibition possible.

⁹³ Les ateliers proposés sont liés aux types de mémoires choisis et portent notamment sur: la réalisation d'un questionnaire ; l'élaboration et la conduite d'entretien ; la mise en place d'une autoconfrontation ; l'observation dans la recherche ; etc.

Dans la recherche action le renversement épistémologique à l'œuvre met l'accent sur la valorisation de la pratique et la reconnaissance de sa valeur. Nous pouvons considérer que cela restaure une sorte d'égalité entre les personnes.

Le mémoire de recherche action à l'IFFP

Dans la démarche de recherche action proposée, les personnes en formation acceptent de se prendre comme sujet/objet de leur recherche et d'aller observer et étudier leur pratique d'enseignement. Souvent à partir d'enregistrements vidéo de cette pratique, elles identifient les éléments génériques et singuliers de leur activité et les traces de la transformation de leur identité professionnelle tout au long de la formation. Inspirée par un mouvement itératif de construction, la recherche est considérée comme un processus où travail empirique et travail théorique sont liés dans un va-et-vient constant. Ce mode de production de connaissance favorise des effets de changements. L'ancrage de notre regard sur ce processus se situe dans une démarche d'analyse du travail qui prend en compte la complexité des situations de travail et les dimensions axiologiques et subjectives de l'action du sujet au travail (Schwartz, 2013; Jobert, 2002, 2014).

Notre pratique d'accompagnement porte à la fois sur cette pratique professionnelle enregistrée et sur le processus d'analyse de cette pratique. Pour la personne en formation, se poser dans une posture de distance et d'observation de soi-même, identifier des éléments de son activité, en rechercher le sens est souvent initié dans le travail d'accompagnement pratique mais reste peu habituel. Les personnes qui s'intéressent à la recherche action sont sensibles à cette posture et portent une interrogation personnelle souvent forte, des énigmes à résoudre.

Le choix pour cette démarche de recherche est aussi parfois motivé par une accessibilité du travail qui permet de contourner l'obstacle d'un rapport au savoir problématique: partir sans préconçu ou idée trop claire de ce que l'on cherche, sans problématisation affirmée, se servir de la vidéo comme préalable, ne pas entrer par les livres mais par le réel. Les personnes sont séduites par un but affiché de recherche de sens plus que de construction scientifique. La production de connaissance est semble-t-il d'abord pour soi : il s'agit de comprendre de quoi est faite son action. Cela relève d'un rapport impliqué à la connaissance.

L'accompagnement des mémoires recherche action repose sur la prise en compte de la potentielle expertise des personnes vis-à-vis de l'expérience qu'ils élaborent et du développement de leur professionnalité qu'ils réalisent. Ce type de recherche nous impose alors un certain type d'accompagnement qui implique de notre part l'abandon de notre posture d'expert pédagogique et le soutien de ce processus de recherche impliquée de la connaissance de soi.

Deux situations singulières

Les situations de Karin et Stéphane sont emblématiques pour nous car elles posent deux profils de cheminement, de dynamique et donc d'accompagnement.

Dans le cas de Karin, enseignante de gemmologie dans une école d'art, le travail a commencé sur un objet qui lui a été inspiré de manière externe dans l'institution où elle enseigne mais aussi par son accompagnante de formation, un objet récurrent et légitime a priori dans les questions de formation: la discipline. Karin a rencontré pendant longtemps une grande résistance à cet objet jusqu'au moment où quelque chose s'est passé qui a permis le passage de cet objet écran « la discipline » à l'objet véritable, à savoir « les rituels ».

Stéphane est entré dans le processus de mémoire avec une préoccupation assez précise: identifier ce qui se passe dans le processus créatif de ses élèves en design horloger, dans l'élaboration de leur travail de diplôme qui consiste en la réalisation d'un projet de bout en bout du concept au prototype. Son cheminement s'inscrit dans le temps long de la formation et se caractérise par une appropriation des objets rencontrés au fil du dispositif d'une part et une réappropriation de son passé d'élève d'autre part. C'est en passant par son propre passé qu'il est amené à comprendre ce qu'il fait aujourd'hui avec ses propres élèves.

Analyse

Karin, « Un objet peut en cacher un autre »

Pour regarder d'un peu plus près ce *quelque chose* qui s'est passé, nous analyserons d'une part des extraits du travail final de Karin et d'autre part des extraits des autoconfrontations menées avec elle⁹⁴

Le thème de la discipline avait été inspiré par son entourage tant professionnel que formatif « *Ce questionnement a été initié, partiellement par mon entourage (...) Mon accompagnatrice a aussi beaucoup insisté (...). Le thème de la discipline a donc pris de l'ampleur au cours de mes études à l'IFFP* » (Mémoire, p. 3).

Au regard de la résistance rencontrée par Karin aux prises avec cet objet, et au regard de ses dires, on peut faire l'hypothèse que bien qu'étant un objet des plus légitimes dans le cadre d'un mémoire en pédagogie, Karin ne le reconnaît pas pour « sien » ; elle n'est pas à l'aise avec, il n'a pas sa place dans son identité enseignante :

« j'ai dû reconnaître que je n'avais pas de règlement, ni de plan d'attaque en cas d'indiscipline de la part des élèves. Et sous la pression externe, la mauvaise conscience est apparue; j'enseigne et ne n'ai pas de règlement! (...) Pourquoi faut-il appliquer une discipline dans une école d'art, école où les élèves sont rentrés par concours et par choix ? Pourquoi ai-je tant de peine à l'appliquer ? » (Mémoire, p. 3).

Lors de la première autoconfrontation, il se passe quelque chose qui peut être considéré comme un moment de bascule :

« J'ai filmé ma classe lors d'un de mes cours et présenté le film à ma professeure. Elle l'a visionné et m'a très pertinemment demandé pourquoi j'avais choisi ce thème, car d'après elle, je n'avais aucun problème de discipline avec mes élèves. Un poids m'est tombé des épaules en réalisant qu'il n'existe pas une seule façon de gérer la discipline (...) j'ai donc laissé tomber la discipline » (Mémoire, p.4).

⁹⁴ Les leçons de Karin ont été filmées et des autoconfrontations ont été menées avec elle, ainsi qu'une autoconfrontation croisée avec une collègue graphiste.

Le fait de visionner avec Karin le film de son activité et de mettre en question la pertinence de l'objet a généré, dans un premier temps, une prise de conscience d'une diversité de point de vue (*en réalisant*) qui a provoqué en conséquence un allègement des émotions (*un poids m'est tombé*). Dans un deuxième temps, Karin s'est autorisée à abandonner l'objet (*j'ai donc laissé tomber la discipline*). Le premier temps lui a permis de se sentir légitime pour le faire.

À ce moment-là du travail, l'objet des rituels n'est pas encore présent, mais l'objet-écran s'étant dissout, il a maintenant la place pour apparaître, ce qui arrivera au cours d'une deuxième autoconfrontation menée quelques temps après. Il sera ensuite déployé avec bonheur dans le travail écrit final.

Revenons à ce moment-ci, et plus précisément à ce qu'il touche, dans la pratique d'accompagnement, ce par quoi elle est traversée.

Relativement au temps, Malherbe, pour désigner le temps de l'intervention judicieuse nous propose le terme de kairique, qu'il crée à partir du mot grec *kairos* (Malherbe, 2003). Nous identifions le moment décrit comme comparable en bien des points au *kairos* grec. Le bon moment, le moment opportun, les bonnes conditions, réunies pour que *quelque chose* se passe, pour l'intervention judicieuse.

Peut-être s'agit-il pour l'accompagnant d'être à même de repérer, d'aménager, d'agencer ces potentiels *kairoï* ou d'en aménager l'accès au mémorant ?

Nous pensons avec Cifali qu'il s'agit de « détecter les facteurs porteurs, les circonstances favorables, même lorsque nous n'avons pas totalement l'initiative. » (2007, p.92). Relativement à la posture d'expert, il a fallu permettre à l'expertise de Karin de prendre toute sa place, légitimement et confortablement, face à l'expertise des divers prescripteurs institutionnels, ce qui a entraîné l'abandon de l'objet « discipline » qui n'avait pas sa place dans l'expertise de Karin.

Nous aurions pu tenter de la persuader de dépasser son inconfort et d'aller de l'avant avec cet objet qui lui résistait. Nous aurions pu également l'inciter plus fermement à le laisser tomber, voire même lui en suggérer d'autres. Dans les deux cas, en termes de posture, notre expertise se serait alors imposée au détriment de la sienne, aurait fait écran à la sienne.

Dans un souci de laisser à Karin le plein rôle d'acteur de son mémoire, nous aurions pu également ne pas lui communiquer notre étonnement relativement au choix de la discipline comme objet. Comme nous le dit Thievenaz, l'étonnement joue le rôle d'antécédent au processus d'enquête, même si pour autant, on peut constater un problème sans pour cela s'en étonner. (Thievenaz, 2013)

Ainsi, sans imposer notre propre question, il s'agit de la mettre à disposition, et l'autre de s'en emparer ou non. Plus globalement, nous nous retrouvons à penser « en termes de processus et non d'application » (Cifali, 2007).

Stéphane, « On ne sait jamais ce que le passé nous réserve »

La problématique du travail de Stéphane s'inscrit quant à elle dans la durée. Elle se caractérise par différents types de mouvements. Initié en février 2015 ce travail a débuté par deux séances à un mois d'intervalle assez marquantes où il a pu présenter et déplier son sujet. Nous avons schématisé son propos sur un tableau la première fois, et la deuxième après avoir commencé une autre schématisation, il est venu lui-même résumer le sujet au tableau. Suivent ensuite des ateliers méthodologiques auxquels il a pu participer auprès d'un autre formateur. Parallèlement il a pu recueillir un ensemble de données. Dès la fin de la première année, il disposait d'un ensemble de vidéos d'entretiens menés avec ses étudiants à un moment donné du processus d'élaboration de leur projet. Il avait également des ouvrages significatifs pour lui à lire. Néanmoins il exprimait encore de nombreux doutes sur ce qu'il avait à faire pour explorer son questionnement.

Dès la rentrée, après une reprise en main du processus d'accompagnement dans des séances collectives, Stéphane est entré dans une sorte de période de latence. Il s'est maintenu volontairement à l'écart des nouveaux ateliers méthodologiques. Ayant toujours des doutes sur sa manière d'analyser son matériel vidéo, il nous a mis à disposition quelques séquences à notre demande. L'enjeu était de stabiliser les critères d'analyse de ces vidéos d'entretiens en regard de sa problématique.

Enfin vers mi-février 2016, Stéphane nous sollicite pour un entretien afin de reprendre le fil du travail de mémoire dans lequel il se sent perdu et développer les analyses. Nous planifions donc une séance de travail en dégagant du temps pour lui. Cet entretien s'avèrera essentiel

pour lui et pour nous en ce qu'il représente un moment d'élaboration et de stabilisation de sa réflexion. Mais il représente aussi un moment de bascule, non dans le processus de mémoire lui-même mais dans notre accompagnement.

Stéphane exprime encore des doutes et des possibles changements dans son sujet. Nous l'invitons à raconter cette évolution. En réfléchissant à la structure de son dispositif de formation, de l'articulation des phases du projet des étudiants, Stéphane a organisé sa représentation du processus dans son ensemble. Par ailleurs, s'il se demande toujours comment analyser ses vidéos, il s'y confronte, les regarde, les regarde à nouveau. Stéphane constate que sa problématique est mouvante. Parti de ce suivi de diplôme, il semble se centrer aujourd'hui sur l'interaction avec ses étudiants.

Nous sentons qu'il s'est passé quelque chose ou qu'il se passe quelque chose. Stéphane n'est pas bloqué dans son processus. Il a puisé dans les autres modules de cours des sources de réflexion et il fait un constat majeur « *L'image que je me renvoie m'étonne* », et se pose beaucoup de questions « *Quelle est cette profession ? Qu'est-ce qui s'y passe ? Qui suis-je dans cette profession ?* ».

La maturation de sa réflexion après une période de latence importante et la confrontation à cette image professionnelle de lui l'amènent à revisiter son propre parcours de formation, de ses premiers apprentissages à ses premiers pas dans le métier jusqu'à son enseignement dans l'école où il a été formé. Il annonce « *j'ai commencé à écrire !* ». Mais cette écriture, si elle est le début de son mémoire, est surtout celle de son histoire.

En écrivant cette histoire, Stéphane découvre qu'il construit sa pensée. Il repense aux professeurs emblématiques de son parcours, et il devient capable de regarder ce qu'il fait lui-même avec ses élèves. Les doutes exprimés sur l'analyse des vidéos qui constituaient jusqu'alors une butée indépassable sont levés par l'initiation de ce mouvement d'écriture.

La question de l'appropriation est sous-jacente à tout le processus de mémoire pour Stéphane. Elle a surgi dans la traversée des différents modules de formation qui petit à petit ont constitué des lieux de découvertes et de questionnement. Elle apparaît aussi à travers sa manière de faire ses schémas ou reprendre ceux que nous élaborons dans nos échanges. Nos notes mettent en ordre les réflexions dans l'ici et le maintenant. Stéphane réorganise lui, les

éléments selon une chronologie qu'il schématise par des strates et il donne ainsi à voir une profondeur et de l'épaisseur à son histoire et à son mémoire (Fig. 1). L'objet de réflexion est cognitif et identitaire à la fois.

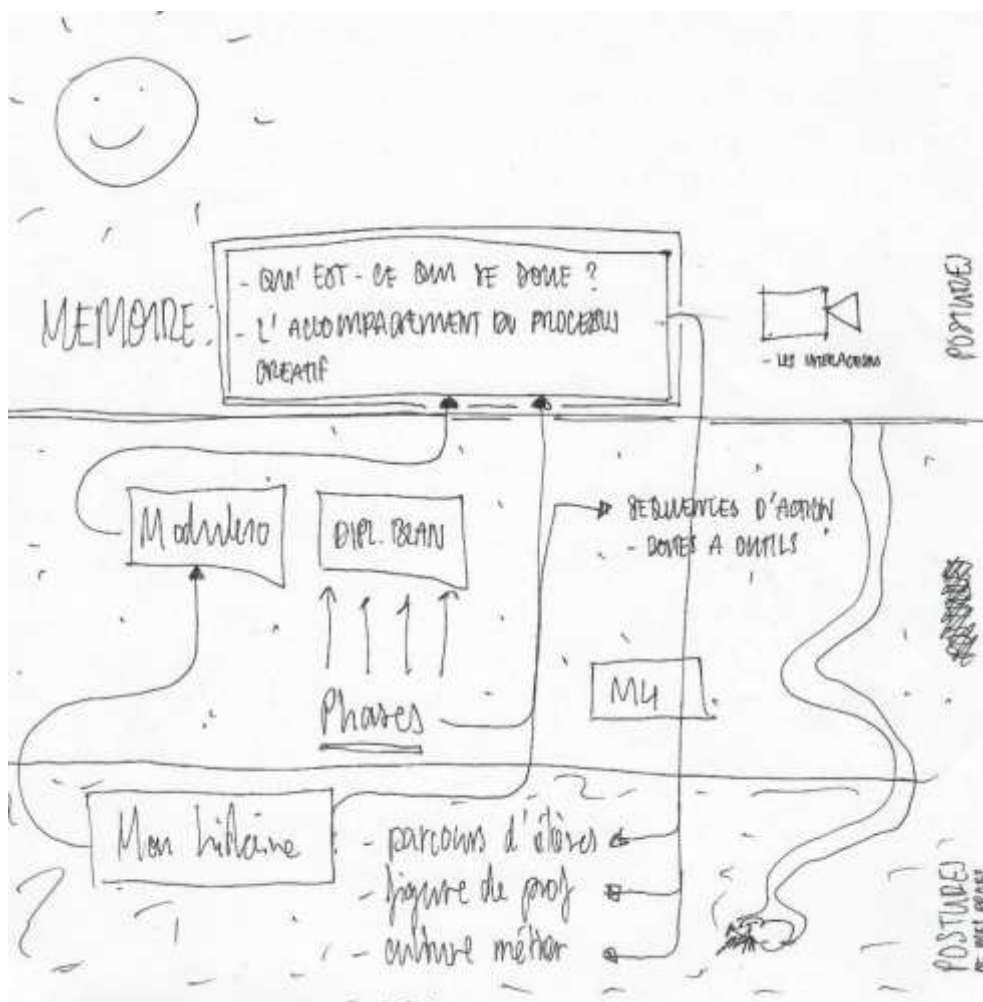


Figura 1 - Schéma Stéphane

Le travail d'élaboration du mémoire est une épreuve de soi au double sens d'éprouver et d'être mis à l'épreuve (Schwartz, 2000). Et cet éprouvé a toute sa place dans l'accompagnement et dans le mémoire recherche action. Stéphane explicite sa posture dans l'interaction « *je cherche leur préoccupation, je cherche à déconstruire (...) j'ai peur de ne pas voir leur préoccupation* ». Plus tard lors de la soutenance il nous dit clairement que cette « peur » dans le travail de conception est le moteur du processus créatif – le sien et sans doute aussi celui de ses étudiants. Stéphane témoigne ici d'une pensée de l'action qui fait état d'une pensée affectée (Cifali, 2008). Le travail d'élaboration est un processus lent de maturation, le temps de la *schôlè* tel que Malherbe le décrit, ce temps de germination lente qui seul permet de construire une véritable autonomie (Malherbe, 2003).

A la fin du processus, Stéphane restitue son cheminement dans son mémoire à travers un ensemble de questions qui thématisent le changement identitaire qu'il vit :

« Qu'est-ce qui se passe tout d'abord avec le design industriel, cette discipline nouvelle qui me fait passer de l'apprenti sans grandes convictions au professionnel curieux et passionné par son métier ? Qu'est-ce qui se passe ensuite quand les rôles s'inversent et que l'on me fait confiance pour devenir enseignant ? Qu'est-ce qui se passe aujourd'hui lorsque j'enseigne, au sein de l'atelier, ce qui s'y joue, comment je vois mes étudiants et comment je me perçois en tant qu'enseignant ? » (Mémoire, p.4)

L'accompagnement réalisé a consisté à maintenir le fil du soutien psychologique dans l'effort d'élaboration et de réflexion par une disponibilité « présente » ou « distante » selon notre ressenti de la situation. Nous avons maintenu aussi cet espace possible d'appropriation subjective pour Stéphane par l'accueil des apports externes, la prise en main physique des schémas dans des formes qui ont du sens pour lui, la possibilité pour lui de choisir son degré d'engagement et d'indépendance (Fristalon, 2012). Néanmoins si nous avons procédé à des injonctions sur les traces à recueillir afin que Stéphane ne stagne pas dans le chaos d'une problématique abstraite, l'accompagnement a toujours consisté à autoriser une pensée subjective sans vouloir l'imposer mais dans une attention à l'autre (Cifali, 2008). Il a fait la place à de la surprise lorsque nous avons accueilli ses premières écritures en nous servant de notre propre ressenti comme instrument de compréhension de l'autre. Au-delà des usages contre-transférentiels dans la situation, la question de l'étrangeté est au cœur de notre approche. Nous aurions pu recentrer les échanges sur les questions de recherche très vite, mais la disponibilité ne s'accommode pas de « il faut », mais d'une capacité à conduire autant qu'à être conduit.

Synthèse et conclusion

Au terme de cette réflexion, nous pouvons maintenant revenir sur les trois axes évoqués au début de cet article: la dimension du temps, la posture d'expertise et la question de la présence dans la rencontre.

Nous avons vu deux exemples mettant en évidence deux sortes de temps différents déployés dans l'accompagnement de la recherche action, le *kairos* et la *schôlè*. Ces deux qualités de

temps se trouvent insérées dans un autre temps, institutionnel, le temps des échéances et de l'horloge, le *chronos*. La nécessité de créer des espaces de subjectivation qui permettent le développement des temps kairiques et scholiques réinterroge la pertinence des dispositifs de formation qui peuvent être régis par la dictature du *chronos*. La dimension de processus attachée à la démarche du mémoire recherche action, se doit de trouver place elle aussi dans une autre réalité propre à l'institution, à savoir une réalité de production et d'évaluation de cette production.

Le dispositif en place à l'IFFP permet dans une certaine mesure de faire coexister le système normatif de formation, et, à l'intérieur de celui-ci, le système ouvert propre à l'accompagnement décrit. Néanmoins les pratiques d'accompagnement s'inscrivent parfois de manière clandestine à la lisière du dispositif formel.

Du point de vue de la posture experte, l'analyse des deux situations met en évidence l'importance de suspendre notre expertise afin que puisse se déployer celle de l'autre. L'accompagnement implique une forme de renoncement qui vise plus le développement d'une normativité que la conformité à une norme.

La surprise, l'étonnement sont des instruments de l'agir accompagnant, tant du point de vue de la personne en formation que du formateur. Ils peuvent jouer le rôle de déclencheur d'un processus de remise en question, ou de révélateur d'une pratique non conscientisée.

Enfin, la présence dans la rencontre avec la personne en formation est une qualité d'être qui demande de l'authenticité et de la sincérité de la part de l'accompagnant, afin de permettre l'engagement subjectif de la personne. C'est une présence adressée qui ne saurait être standardisée. Elle s'inscrit dans une disponibilité à l'autre et à ses objets, et dans un double mouvement : conduire et être conduit dans l'action par ce qui en surgit. L'accompagnement est comme une « évidence fragile », remis à chaque fois sur le métier et qui s'appuie sur la confiance partagée.

Références bibliographiques

BOUVIER N. (1992). *L'usage du monde*. Paris : Payot.

CIFALI M. (2008). « Une pensée affectée pour l'action professionnelle », in Mireille Cifali et al. *Formation clinique et travail de la pensée*, pp. 129-147. Bruxelles : De Boeck.

- CIFALI M. et ANDRE A. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- DURRIVE B. (2012). Qu'est-ce que vous voulez dire par « démarche ergologique? »
http://sites.univprovence.fr/ergolog/pdf/divers/BDurrive_table ronde_SIE_format_ergologia.pdf [18 février 2016]
- DURRIVE L. et SCHWARTZ Y. (2001) Proposition de « Vocabulaire ergologique ». http://www.arianesud.com/bibliotheque/ergologie/durrive_schwartz_vocabulaire_ergologique_2001 [18 février 2016]
- FRISTALON I. (2012). Mobilisation de l'expérience dans des formations se référant à l'analyse du travail. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- HUGON, M.-A. & SEIBEL, C. (1988). Recherches impliquées. Recherches action: le cas de l'éducation. Bruxelles : De Boeck.
- JOBERT, G. (2014). *Exister au travail. Les hommes du nucléaire*. Toulouse : Erès.
- JOBERT G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologique*, n°15, pp. 31-44.
- JOBERT, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (s/d). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (pp. 247-260). Bruxelles : De Boeck.
- LAPASSADE, G. (1996). *Les microsociologies*. Paris : Economica.
- SCHWARTZ Y. (2013). Conceptions de la formation professionnelle et double anticipation. *Education permanente*, n°197, pp. 11-27.
- MALHERBE, J.-F. (2003). *Les ruses de la violence dans les arts du soin*. Montréal : Liber.
- SCHWARTZ, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Toulouse : Octarès.
- THIEVENAZ, J. (2013). « Le rôle de l'étonnement dans la construction de l'expérience ». *Education permanente*, n°197, pp. 113-123.

DES CONDITIONS DE REUSSITE D'UM DD3P POUR REFORMER L'ORGANISATION DU TRAVAIL. UNE EXPERIMENTATION A PARTIR DU PROJET EMPOWER ENGIE

Yves *RENIE*⁹⁵

Le projet « Empower Engie » a pour objectif d'expérimenter, en vue de leur déploiement éventuel, de nouveaux modes d'organisation du travail. Plusieurs équipes ont d'ores et déjà manifesté leur désir de participer activement à cette réflexion et de se lancer dans une expérimentation dès lors que les conditions de celle-ci seront précisées.

Il revient aux consultants internes du Groupe de proposer une démarche adaptée à cette ambition. Plusieurs questions se posent alors à l'équipe: dans quelle mesure le contexte actuel favorise ce type de projet ? Faut-il privilégier un travail de réflexion en amont entre experts afin de proposer aux équipes une solution ou bien prendre le risque de se laisser surprendre par le terrain en associant toutes les parties prenantes ? Existe-t-il des freins a priori à la mise en place d'un dispositif dynamique à trois pôles (DD3P) ? Comment concrètement amorcer une telle démarche ?

1 Un contexte favorable

Alors que les entreprises en France traversent depuis 2008 une nouvelle crise économique, de nouvelles formes d'organisation du travail viennent requestionner le modèle actuel. Nous retenons le concept d'entreprise libérée qui, depuis la diffusion en juin 2015 du documentaire de Martin Meissonnier⁹⁶ « Le bonheur au travail » sur la chaîne Arte, suscite un engouement croissant en France. Pour Isaac Getz⁹⁷, une entreprise libérée est « *une entreprise dans laquelle une grande majorité de salariés ont une liberté et la responsabilité complète pour entreprendre toute action qu'eux-mêmes, pas leur supérieur ni les procédures, pense être la meilleure pour l'entreprise* ». Le Groupe ENGIE, au sein duquel a lieu cette recherche, ne reste pas indifférent à cette question⁹⁸, même s'il n'exclue à ce stade aucune piste de réflexion

⁹⁵ Doctorant au Ceperc

⁹⁶ <http://bonheurautravail.arte.tv/>

⁹⁷ Getz, I., & M.Carney, B. (2012). *Liberté & Cie, Quand la liberté des salariés fait le bonheur des entreprises*. Fayard.

⁹⁸ « Libérons l'entreprise » : Titre du Business Digest n°2 de Janvier 2016 du Groupe ENGIE.

– Holacracy, Reinventing Organizations, Organisation responsabilisante. Ce contexte rend possible le questionnement des formes actuelles d'organisation du travail et une démarche d'expérimentation, d'autant que le secteur de l'énergie subit une transformation profonde.

2: Un lâcher-prise inhabituel

Les membres des équipes opérationnelles rencontrés manifestent une forte attente concernant les modalités de l'expérimentation. Ils souhaitent en être les acteurs principaux. Il est donc décidé de partir de la réalité du terrain, de privilégier une démarche inductive et de reconnaître que les experts du travail sont les protagonistes de l'activité, les salariés eux-mêmes.

Cependant ce choix est inhabituel. Traditionnellement, les consultants définissent avec les membres du comité de direction la cible à atteindre, puis conduisent le changement avec une approche par la résolution de problème. Ils débutent par un diagnostic pour identifier les problèmes, les faiblesses, les défaillances de l'organisation actuelle, analysent les causes, proposent des hypothèses de solutions et enfin établissent un plan d'action que les équipes sont invitées à mettre en œuvre. La force apparente de cette méthodologie est double. Elle permet de modéliser la réalité, de la rendre prévisible, de prescrire et de rassurer les commanditaires.

Or, les travaux d'Alain Wisner et de son équipe, à la Thomson de 1969 à 1972, ont montré qu'il existe un écart irréductible entre le travail prescrit et le travail réel et que cet écart universel est dû aux variabilités industrielles et individuelles. Car, précise Catherine Teiger, *« l'activité de travail engage, à chaque moment, la personne toute entière avec son corps biologique, son intelligence, son affectivité, prise dans le déroulement de son histoire et dans ses rapports aux autres. »*⁹⁹

Néanmoins cette première démarche, qui privilégie la réalité du terrain, a été retenue suite aux rencontres préparatoires avec les parties prenantes – un membre du Comité Exécutif du Groupe, les représentants des quatre principales organisations syndicales, les managers et les collaborateurs. Chacun reconnaît en face à face la nécessité de dialoguer pour espérer mener à bien ce type de projet, que le réel ne se laisse pas enfermer dans un modèle sans le réduire, et

⁹⁹ Teiger C., 1993, « L'approche ergonomique – Du « travail humain » à « l'activité des hommes et des femmes au travail », Revue Éducation Permanente, n° 116, pp.71-96

que l'hypertrophie de la dimension objective du travail, dont le seul critère est l'efficacité, rend le « *travail invisible*¹⁰⁰ ». Or, précise Pierre-Yves Gomez, le travail

« constitue une triple expérience : une expérience subjective parce que, quel qu'il soit, le travail est toujours effectué par un sujet singulier : quelqu'un qui travaille ; une expérience objective parce qu'il débouche sur la production d'un objet matériel, un bien ou un service : le travail fabrique quelque chose ; une expérience collective, parce qu'on ne travaille jamais seul mais soit avec d'autres, soit pour d'autres : le travail s'inscrit dans une communauté sociale ». (Gomez, 2013, pp. 172-173)

Toutes les parties prenantes acceptent de considérer le travail non pas dans sa seule dimension objective mais bien dans ses trois dimensions. Il s'agit de créer les conditions qui permettent aux équipes de questionner leur mode d'organisation du travail tout en tenant compte de leur environnement. Or, de nombreuses expérimentations échouent, car le système complexe, auquel appartiennent les entités, rend tout mouvement extrêmement compliqué.

3 Les conditions de réussites d'un DD3P

Le Dispositif Dynamique à 3 Pôles – DD3P - nous semble particulièrement adapté à cette situation. Il s'agit de mettre en dialogue des discours sur l'activité de travail afin de produire des savoirs. Ce dispositif, créé par Yves Schwartz, est au cœur de la démarche ergologique.

Au premier pôle, celui des savoirs institués, les acteurs sont le membre du Comex du Groupe, les quatre représentants des organisations syndicales, un ou deux membres des directions fonctionnelles (DRH Groupe, direction financière et Conseil Interne). Au pôle des savoirs investis, le manager et les membres des équipes opérationnelles qui le souhaitent. Le pôle des valeurs viendra réguler le dialogue entre les deux premiers.

Pourquoi le DD3P est-il particulièrement adapté ? Il permet un dialogue entre des parties prenantes qui n'ont pas l'habitude d'oser la confrontation dialectique sur un sujet dont personne ne peut a priori se prévaloir de connaître la solution. Il nous semble qu'il existe trois conditions à la réussite d'un tel dispositif.

¹⁰⁰ Gomez, P.-Y. (2013). *Le travail invisible, Enquête sur une disparition*. Paris: François Bourin Editeur.

3.1 Humilité : apprendre à se décentrer

Les échanges préparatoires nous ont montrés qu'aucune des parties prenantes n'était en mesure d'apporter seule une réponse adaptée. Les équipes opérationnelles ne peuvent pas sans soutien imaginer réalistement transformer leur organisation du travail tant les contraintes liées à l'appartenance à un groupe du CAC 40 sont fortes.

Les membres du Comex et les représentants des organisations syndicales estiment que le sujet ne peut raisonnablement être traité sans les acteurs sur le terrain et relève de l'innovation managériale. Enfin les équipes fonctionnelles sont dépassées par le sujet, elles ne peuvent qu'apporter, lorsqu'elle est souhaitée, leur compétence sur tel sujet RH ou financier. Cette humilité initiale semble être une condition nécessaire pour qui souhaite participer à un tel dispositif. Dans cette phase d'expérimentation, chacun dans son rôle doit pouvoir se décentrer pour tisser avec les autres un nouveau mode d'organisation du travail.

3.2 Espace sécurisé : expérimenter la confiance

« *Il est difficile de se mouvoir dans un monde immobile.*¹⁰¹ » Bertrand Ballarin insiste sur la nécessité de protéger les équipes qui se lancent dans ce type d'expérimentation. Il n'est pas acceptable d'exposer les salariés. Ce point est partagé par toutes les parties. Pour cela, les parties prenantes recommandent de signer un accord qui précise les conditions d'expérimentation. Une des voies possibles serait que chacune des parties indique les « interdits », les points bloquants, non négociables. Il serait alors acquis que tout ce qui n'est pas interdit entre dans le champ des possibles. Cette étape est essentielle dans la mise en place du dispositif. Les intervenants sont-ils capables de se donner les conditions d'un démarrage ? Sont-ils capables de se mettre d'accord ? Les rencontres préparatoires semblent indiquer une certaine volonté d'aboutir. L'objectif est de mettre les équipes opérationnelles dans un système « pseudo isolé » le temps de l'expérimentation. Cet espace ainsi délimité permet aux équipes de travailler sans risquer de se retrouver immobiliser par des contraintes liées à l'organisation générale.

¹⁰¹ Bertrand Ballarin, directeur des Relations Sociales du groupe Michelin, accompagne les expérimentations sur l'organisation responsabilisante.

http://www.uodc.fr/management/video/v/video/changer_lorganisation_du_travail_et_le_management_dans_un_grand_group_e/michelin_lexact_contraire_dune_entreprise_liberee.html

3.3 Réussites : les apprécier pour construire l'avenir

Cette troisième étape permet d'amorcer le dialogue entre les pôles. Chaque équipe, pour construire son futur mode d'organisation du travail, peut s'appuyer sur des réussites. Prendre conscience de ses forces, de ses talents, de ses compétences permet à chacun d'avancer, de progresser.

Cette démarche repose sur un principe constructionniste qui est formulé par David Cooperrider de la façon suivante:

« La connaissance humaine et le destin des organisations sont imbriqués. Nous sommes constamment impliqués dans la compréhension et la construction de sens à propos des gens et du monde qui nous entourent – en faisant de la planification stratégique, des études de notre environnement, des analyses de besoins, des mesures et des audits, des enquêtes, des groupes de travail, des évaluations de performance, etc. Pour être efficaces, dirigeants, leaders et acteurs du changement doivent être des adeptes dans l'art de comprendre, lire et analyser les organisations comme des constructions humaines vivantes. [...] En pratique, le constructionnisme remplace les affirmations définitives et sans appel par une incessante quête collaborative afin de comprendre et construire des options pour une vie meilleure. » (Cooperrider & Whitney, 2016, pp. 105-106)

Dans cette démarche, il s'agit d'apprécier et de valoriser ce qu'il y a de meilleur dans l'organisation du travail actuelle des équipes. Cette étape permet de mettre en discussion, en débat le travail. Cette focalisation sur les réussites est souvent inhabituelle dans l'entreprise où l'on considère que bien faire son travail est normal. Les acteurs s'intéressent à ce qui se passe quand « ça » fonctionne bien et ils découvrent la richesse qui est mise dans chaque geste, intervention, décision. Cette mise en mots permet de rendre intelligible ce qui est vécu dans une situation de travail. Il en découle une grande fierté rendue visible par les sourires, les rires, la bonne humeur communicative.

Par la narration, de pas en pas, les équipes définissent leur vision, leur ambition concernant le mode d'organisation du travail. La mise en mots permet d'échanger avec les parties prenantes, de dialoguer.

Nous ne sommes malheureusement pas suffisamment avancés dans ce processus pour raconter ce que les équipes ont vécu, pour décrire jusqu'où ils sont allés ensemble.

Mais il nous semble que cette troisième condition de réussite dans la mise en place d'un DD3P est aussi celle qui alimente le dispositif. Elle permet de produire des savoirs à partir de la confrontation des discours sur l'activité de travail.

Il restera à analyser in situ comment le troisième pôle, le pôle des valeurs, joue un rôle de régulation dans le dialogue entre les savoirs institués et les savoirs investis.

Quelles seront les valeurs convoquées lors de la confrontation dialogique ?

Conclusion

Nous avons espéré pouvoir partager des résultats lors de ce colloque de la S.I.E¹⁰². Malheureusement, la mise en place d'un tel dispositif est longue.

Mais à ce jour rien n'indique que le DD3P ne puisse pas être mise en œuvre au dernier trimestre 2016. Les parties prenantes ont accepté lors des échanges préparatoires les modalités notamment la nécessité de formaliser un accord précisant les conditions d'expérimentation. Cet accord servira de socle pour débiter les expérimentations dans le groupe.

À partir début de l'année 2017, les premières équipes devraient pouvoir se lancer.

¹⁰² Société Internationale d'Ergologie.

ATELIER 3 - Les formes du dialogue des savoirs

DIALOGUER SUR LES ACTIVITES DE TRAVAIL POUR COMPRENDRE ET TRANSFORMER LES SITUATIONS

Dominique EFROS

Partons de l'idée que produire des connaissances sur l'activité humaine, et plus particulièrement sur les activités de travail, en s'appuyant sur une approche typiquement ergologique, ne peut exister que par le dialogue. Mais comment définir ce qu'est un « dialogue » ? Qu'est-ce qui est essentiel pour qu'il y ait dialogue (conditions) ? Comment s'y prendre ? Qu'en attendre ?

Pour proposer des réponses à ces questions, je vais m'appuyer principalement sur quelques textes de philosophes francophones écrits à l'occasion d'un colloque à Kinshasa en 2008, portant sur « Culture du dialogue et passage des frontières »¹, ainsi que sur un ouvrage de référence vis-à-vis duquel j'avais une curiosité inassouvie, la « Pédagogie des opprimés » de Paulo Freire².

Je développerais donc mon propos autour de deux idées synthétiques: le dialogue est avant tout une rencontre de l'altérité et le dialogue est une praxis ; idées qui ont des implications aussi bien épistémologiques, praxéologiques qu'axiologiques et qui me permettront de questionner ce que peut être (ou doit être) une approche ergologique des activités de travail humain.

1 Le dialogue est une rencontre de l'altérité

Le dialogue est une « exigence existentielle » nous dit Paulo Freire; il est une « conséquence de l'essence humaine » en ce qu'on ne peut exister qu'à travers et par les autres, dit encore

Alexandre Mbandi Esongi³. Une vie humaine sans dialogue est proprement impossible; on ne peut comprendre le monde et donner un sens à notre existence sans dialogue, sans rencontre de l'altérité. Ce qui détermine une des premières conditions pour qu'il y ait possibilité du dialogue: la conscience de l'incomplétude de soi et la reconnaissance de l'autre comme « partenaire existentiel »⁴.

Cela posé, comment à présent distinguer le dialogue d'autres modes d'interlocution, quelles sont ses spécificités? Pierre Lauret développe cette question en distinguant dialogue et

discussion par leurs enjeux et leurs exigences⁵. La discussion peut prendre deux formes : la délibération et la négociation. Dans la délibération, on cherche à convaincre, la parole prend du poids par rapport à la vérité, alors que dans la négociation, c'est le rapport de force qui donnera du poids à la parole. Le dialogue se distingue de ces deux formes en ce qu'il ne s'agit pas de savoir qui a raison et d'arriver à un accord des voix, ce qui est en jeu, c'est l'écoute de l'autre, des autres; il ne s'agit pas de penser en se mettant à la place d'autrui mais d'écouter autrui parler depuis sa place.

Le dialogue est plus secret, moins explicite et plus informel, moins procédural que la discussion. Pierre Lauret prend l'exemple de la discussion académique. Dans ce genre de discussion, il s'agit d'examiner et confronter des hypothèses; le langage, les concepts, les procédures sont relativement stabilisés. C'est une discussion de la raison avec elle-même, chacun prête l'oreille à une argumentation et chacun peut occuper la place d'autrui (la pensée est par définition non bornée aux individus singuliers)⁶. Ce qui fait dire à Lauret que dans un dialogue de Platon, le vrai lieu du dialogue se trouve dans la lecture et non entre personnages, dont les échanges suivent une forme rhétorique d'exposition⁷.

Donc une discussion est une « entreprise plus épistémique », mieux définie, plus normée par des règles et objectifs qu'un dialogue. Dans un dialogue, entre l'écoute de la voix d'autrui et la recherche de sa propre voix, il y aura toujours une tension, une dialectique qu'aucune norme de la discussion ne peut régler. Ces différences tiennent au fait que ce qui se joue dans un dialogue, à travers la parole, relève du rapport à l'autre et du rapport à soi.

L'expérience de l'altérité ne prend sens que lorsque l'accueil de la parole de l'autre vient interrompre la mienne, la déplace et la change. Et c'est là toute la force du dialogue, quand ce que je disais, ce que je pensais, ce que je croyais m'est renvoyé « autrement ». Le dialogue est l'expérience d'une « déprise de soi ». Si on ne peut pas occuper tous les points de vue à partir de notre seule « intériorité », on peut dire par contre que l'écoute de la voix d'autrui prend place et effet dans un dialogue de soi à soi.

Cela signifie que pour dialoguer, il faut accepter cette mise à l'épreuve de soi, de sa conviction, de ce que l'on est et de ce qu'on pensait connaître ; il y a un risque de « perte de sens ». Il y a aussi un risque de « surdité », lorsque la voix d'autrui s'efface, que je ne l'entends pas. Il y a également une exigence, parler avec ma propre voix, car si ma voix est

une « voix d'emprunt » s'identifiant à une voix plus puissante autorisée, il n'y aura pas non plus de dialogue possible.

Pour qu'il y ait dialogue, il faut donc au moins trois conditions: qu'il y ait une pluralité de voix singulières qu'on puisse distinguer (sinon c'est un monologue, l'autre est pensé à partir du même), que la voix de l'autre m'affecte, modifie la mienne (sinon c'est un « dialogue de sourds »), et enfin qu'il y ait le désir conscient d'écouter l'altérité, de l'entendre, et donc d'accepter l'étrangeté⁸.

Donc avant toute chose, le dialogue est une relation de soi à soi, de soi aux autres et de soi au monde. Partant de là, et pour conclure ce point, on peut entendre le renversement fondamental de perspective philosophique proposé par Lucien Ayassi : « Je suis ce que je suis que parce que vous êtes ce que vous êtes » et non « Je pense donc je suis ».

2. Le dialogue est une praxis

Examinons à présent l'idée que le dialogue avec autrui rend visible une autre façon d'être au monde. Hubert Vincent décrit un double mouvement de « désidentification » et d'appropriation de soi dans un nouveau rapport au monde à travers le dialogue⁹. Par ailleurs, l'anthropologie interprétative, en tant qu'« anthropologie des possibles », apporte aussi matière à réflexion en ce sens¹⁰. Le dialogue commence avec le souci d'apprendre d'un autre monde et le souci de comprendre le mien ; il est « rencontre des hommes, par l'intermédiaire du monde », ce sera la base de l'éducation dialogique proposée par Paulo Freire¹¹. En matière d'éducation, « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde », c'est pourquoi « le dialogue est l'essence de l'éducation ».

Les « êtres vivants pour un autre », suivant les normes et objectifs d'un autre, sont déshumanisés par cette condition qui en fait des « choses » pour l'autre et qui crée un « moins-être ». Il ne peut y avoir d'« être » qu'en devenir, et l'action n'est proprement humaine que quand elle n'est pas séparée de la réflexion. La transformation du monde ne peut donc se produire pour eux par d'autres, mais seulement avec eux, par le dialogue. C'est la tâche que Freire assigne à une éducation « authentique ».

Le savoir ne s'acquiert que dans l'invention, la réinvention, la recherche permanente que les hommes font dans le monde, avec le monde et avec les autres. Cela ne peut pas être une « donation de ceux qui jugent qu'ils savent à ceux qu'ils jugent ignorants ». Pour qu'il y ait dialogue, il faut déjà que l'éducateur ait confiance envers les hommes, croit en leur pouvoir créateur, sans cela sa parole ne sera pas « authentique »; il est aussi nécessaire qu'il devienne un « compagnon des élèves dans ses relations avec eux ». De fait, il n'y a pas égalité entre la position de l'éducateur et celle des élèves, même si cela ne signifie pas non plus qu'il n'y ait pas beaucoup de choses à enseigner, mais pouvoir dialoguer suppose de reconnaître que chacun peut enseigner quelque chose à l'autre et que chacun apprend du dialogue avec l'autre. Chacun doit avoir envie d'apprendre et de comprendre quelque chose pour qu'il y ait dialogue et par suite, production de connaissances.

L'éducateur-élève et l'élève-éducateur sont tous deux sujets du processus dans lequel ils progressent ensemble, tous deux « chercheurs critiques ». Ils ne réfléchissent pas sur un homme abstrait ou sur un monde sans l'homme, mais sur les hommes dans leurs relations au monde. Le monde, objet connaissable et objectivable, sert donc d'intermédiaire entre sujets connaissant. Plus précisément, c'est la perception que chacun a du monde qui va être l'objet des dialogues. L'objet de la recherche, ce ne sont pas les hommes eux-mêmes, leur comportement en situation, leur adaptation au monde, mais « leur pensée-langage en liaison avec la réalité, leur niveau de perception de cette réalité ». Et on peut ajouter que ce n'est pas le chercheur, ou l'éducateur, qui définira plus précisément l'objet de la recherche; il peut expliquer son propre questionnement mais ne détermine pas les objectifs du travail en commun qui doit « refléter les aspirations », les questions et problèmes de ses interlocuteurs.

Comme dans l'analyse des activités de travail, la réflexion doit s'organiser « à partir de la situation présente, existentielle, concrète ». L'opération de « décodage » de la réalité, par analyse des situations concrètes, est réalisée dans des « cercles de recherche ». La difficulté essentielle tient au fait que la réalité est opaque et que les hommes manquent de compréhension critique face à la « totalité » dans laquelle ils se trouvent et qu'ils ne perçoivent que par petits morceaux, sans y voir les interactions qui déterminent cette totalité qui reste abstraite. L'analyse d'une situation existentielle concrète est un mouvement des parties au tout et du tout aux parties, de l'abstrait au concret et du concret à l'abstrait. C'est ce mouvement qui peut conduire à dépasser l'opacité de la réalité et développer une perception critique du concret. L'analyse de sa propre réalité est découverte des « déformations de

l'optique antérieure », conscientisation par l'exercice d'une analyse critique sur la réalité des problèmes qui aboutit à l'émergence d'une nouvelle perception de la réalité¹².

On ne peut pas détailler ici ce que dit Paulo Freire du processus pédagogique consistant à décoder la réalité, et aboutissant à l'expression de « thèmes générateurs », ou « significatifs », qui seront ensuite « réduits » par une équipe pluridisciplinaire de spécialistes pour en faire des unités d'apprentissage. On peut noter au passage l'importance de la pluridisciplinarité pour éviter de perdre la richesse des expressions; expressions qui, comme on l'a nous-mêmes expérimenté, nécessitent le difficile travail de verbalisation et de formalisation du réel de chacun¹³.

Après le décodage des situations concrètes et la réduction des thèmes qui en ont résulté, viendra une opération de « codage » de ces thématiques. Ce codage passera par l'apport de spécialistes, « dans un langage accessible », auprès desquels des entretiens seront réalisés et enregistrés pour pouvoir être écoutés et discutés dans les « cercles de recherche ». Pour cet exercice on se posera la question du choix du (des) canal de communication le plus approprié aux interlocuteurs (visuel, tactile, auditif, graphique etc.). Mais notons que l'apport conceptuel (« codage ») ne s'effectue qu'après le décodage des situations concrètes réalisé avec les mots de ceux qui expriment leur perception de la réalité.

L'essentiel dans l'éducation dialogique, c'est que les « hommes se sentent sujets de leur propre pensée et puissent mettre en question leur pensée et leur vision du monde », qu'ils développent leur esprit critique. Et ce n'est par le dialogue que les « connaissances expérimentales de la réalité », fécondées par les connaissances critiques de l'éducateur, se transforment peu à peu, en fonction de la situation concrète. La parole, essence du dialogue, est conçue comme une praxis qui suppose l'action et la réflexion des hommes sur le monde pour le transformer. L'agir humain est par essence une praxis, une dialectique entre action et réflexion pour transformer le monde. Il n'y a pas d'abord une étape de réflexion et une étape plus lointaine d'action, « l'action et la réflexion doivent entrer en jeu simultanément ». Et ce n'est que par le dialogue entre « différents », par leur enrichissement mutuel, qu'une « synthèse culturelle » peut faire advenir un nouveau savoir, une nouvelle action.

En conclusion, ce qui précède nous autorise à mettre en questions la formule « dialogue des savoirs ». Avant même de pouvoir échanger sur des savoirs, le dialogue est une relation entre

personnes humaines, une recherche existentielle du sens de la vie et de soi dans le monde et par rapport aux autres, une relation qui « humanise » les hommes. Autrement dit, l'émergence d'un nouveau savoir n'est possible que dans un certain rapport à autrui qui doit être expérimenté, travaillé, pour se départir notamment de tout a priori sur l'autre ou sur son monde, pour savoir utiliser une forme de langage appropriée à nos interlocuteurs, autant de conditions pour qu'un dialogue puisse exister.

On peut aussi pointer le fait que le but de toute recherche en sciences humaines n'est pas une connaissance désintéressée, mais une quête de sens, la quête d'un « plus-être » pour reprendre l'expression de Freire, ou encore une quête d'un certain accomplissement en tant qu'être humain en devenir, en mouvement, toujours inaccompli. Ce qui nous renvoie à la praxis et à la nécessaire simultanéité de l'action et de la réflexion. C'est par l'action et par la réflexion que l'homme peut comprendre le monde, s'ouvrir d'autres mondes possibles et penser des transformations.

Quant aux questions de méthode, si l'objectif est bien d'arriver à déclencher « une dynamique conjointe de recherche, de formation et d'action », on ne peut que partager le constat selon lequel, il faut « apprendre à marcher en marchant »¹⁴. Il faut inventer et créer à chaque fois, en fonction et avec nos interlocuteurs, les modalités et les conditions de possibilité d'un dialogue. Autant on peut envisager de créer un « guide épistémologique », autant l'élaboration d'un « guide méthodologique » nous semble contraire à l'essence même du dialogue¹⁵. Finalement, on peut dire que le dialogue doit caractériser la relation de recherche avec les protagonistes du travail, tandis que la discussion, alimentée par la recherche, reste principalement le souci (et le métier) des spécialistes du concept ; et cela, même si l'opération de « codage » à l'aide de savoirs académiques dont parle Freire, permet de discuter avec les protagonistes du travail pour relier les « parties à la totalité ».

Notes

¹ Trois d'entre eux, français, ont d'ailleurs fâcheusement expérimenté le non-dialogue dans l'avion qui les conduisait en République Démocratique du Congo. Pour avoir posé des questions et suscité un débat d'opinions sur les mesures de « reconduite aux frontières », alors que l'avion transportait trois personnes menottées, ils seront poursuivis en justice.

² Le temps m'a manqué pour en venir aux écrits de chercheurs affiliés au champ de l'ergologie ayant déjà analysé l'intérêt du « dialogisme » pour la connaissance des activités de travail. J'espère qu'ils ne m'en tiendront pas rigueur.

³ Alexandre Mbandi Esongi, « Les interactions dialogales dans le procès de constitution des cultures philosophiques », dans Hubert Vincent et Léopold Mfouakouet, (dir.), 2011, *Culture du dialogue, identité et passage des frontières*, Paris, Éditions des archives contemporaines/Agence universitaire de la francophonie, pp. 15-33.

⁴ Lucien Ayassi, « Exister au pluriel et dialoguer avec l'autre : entre nécessité fatale et impératif éthique et politique », dans Vincent et Mfouakouet, Op. Cit., p. 35-47.

⁵ Pierre Lauret, « La voix d'autrui peut-elle modifier la mienne », dans H. Vincent et L. Mfouakouet, Op. Cit., pp. 139-157. 1

⁶ En fin d'article, Pierre Lauret évoque la difficulté à faire dialoguer deux traditions philosophiques qui risque de le laisser sans voix s'il est, comme dans tout « vrai » dialogue, affecté par l'intérêt et la pertinence de leurs voix. D'un côté la tradition de la philosophie analytique, « discussion argumentée sur des problèmes acceptés comme tels par la communauté des chercheurs », et de l'autre, la tradition continentale dans laquelle la philosophie est « un paysage d'œuvres singulières ».

⁷ Un dialogue peut être unilatéral, comme c'est le cas dans la lecture ; je dialogue avec l'auteur, j'écoute sa voix et cela modifie ma voix, mais cela ne modifiera pas sa voix, inscrite dans le texte du livre.

⁸ « L'étrangeté est la condition de départ de toute recherche » nous dit aussi Marilia Amorim ; ce n'est pas la simple reconnaissance de la différence, cela suppose une « suspension de l'évidence ». De ce fait, l'activité de recherche est « une sorte de dépaysement contrôlé où la tentative est de pouvoir être hôte dans le pays de l'autre » (*Dialogisme et altérité dans les sciences humaines*, L'Harmattan, 1996). On retrouve ici l'idée de « matières étrangères ».

⁹ Hubert Vincent, « Dialogue : le travail de la désidentification », dans H. Vincent et L. Mfouakouet, Op. Cit., p. 101-116.

¹⁰ Cette anthropologie, développée notamment par Clifford Geertz, incite à « nous voir parmi les autres comme un exemple local des formes que la vie humaine a prises ici et là, un cas parmi les cas, un monde parmi les mondes » (cité par Mondher Kilani, *Pour un universalisme critique*, La Découverte, 2014). Kilani met en garde contre toute conception unitaire du sujet et toute permanence conceptuelle pour élaborer une « voix universelle qui donne sa place à toutes les voix, qui produit du commun ».

¹¹ *Pédagogie des opprimés*, Edition Maspéro, 1974 (épuisée). Ce qui suit provient du précieux condensé de cet ouvrage que l'on trouve sur le site www.education-authentique.org, document interne de travail au CREA (Cercle de réflexion pour une «éducation» authentique), 27 pages. ¹² Lors du séminaire « Pour une épistémologie du dialogue sur le travail » (25/09/2015 à l'Institut d'Ergologie), Alessandra Ré précisait que la première difficulté pour

travailler avec les salariés est moins liée aux questions de conscientisation qu'au principe de non-délégation de la recherche, à la volonté de prendre une responsabilité dans le processus de recherche.

¹³ Lors de ce même séminaire, il a été aussi rappelé qu'il ne s'agit pas d' « extraire » ou de « recueillir » l'expérience, mais de développer des choses qui existent dans l'expérience et ne sont pas encore verbalisées, pour « faire du nouveau ».

¹⁴ Propos de Catherine Teiger, lors du séminaire de l'European Trade Union Institute de février 2016 à Bruxelles.

¹⁵ Lors du séminaire de septembre 2015 Marianne Lacomblez, constatant qu'il ne pouvait y avoir de « méthode orthodoxe », proposait de rendre compte de la diversité méthodologique dans un ouvrage, qui nous serait particulièrement précieux.

LES FORMES DE DIALOGUE DES SAVOIRS: ENTRE INTERROGATIONS ET EXPERIENCES

Mariagrazia CROCCO¹⁰³

Introduction

Cette communication s'inscrit dans le travail débuté autour du projet « *Pour un épistémologie du dialogue* » et notamment du workshop qui a eu lieu à l'Université d'Aix-Marseille le mois de septembre 2015¹⁰⁴. À conclusion des travaux, les équipes françaises avaient assumé comme tâche à la fois de cartographier le panorama des expériences *de structures de dialogue sur le travail* et de continuer les échanges méthodologiques et épistémologiques autour de la problématisation du *dialogue* (ses dispositifs, ses acteurs, ses postulats) comme modalité structurante pour la production de connaissances sur le travail.

Le workshop « *Pour un épistémologie du dialogue* » s'était achevé sur trois constats majeurs :

1. L'impact des contextes sociopolitiques sur la diversité des structures et sur la nature du dialogue sur le travail ;
2. Les engagements à la fois individuels et collectifs des acteurs, porteurs de savoirs disparates, qui acceptent de s'enrôler dans le dialogue sur le travail ;
3. Le souci épistémologique comportant la confrontation des savoirs comme garantie d'une production de connaissances pertinent.

Nous proposons, à présent, quelques réflexions pour continuer à alimenter les discussions sur ce thème à partir de la présentation de deux expériences de recherche-action. Cela explicite le lien entre la production de connaissances et les implications praxéologiques et axiologiques permettant, à des degrés différents, un dialogue des savoirs. Ce travail à visée épistémologique implique, en même temps, une analyse des *conduites* dans le double sens de *comportements* – dans l'intervention (*praxis*) – et d'*affirmations de choix de valeurs (axia)*.

¹⁰³ Aix-Marseille Université, EA 4671 ADEF, ENS de Lyon (Aix-Marseille, France)
mariagrazia.crocco@univ-amu.fr

¹⁰⁴ http://www.ceperc.cnrs.fr/spip.php?article221&var_mode=calcul

Avant d'examiner des expériences dans lesquelles des savoirs différents font l'objet d'une confrontation, il s'agira de s'arrêter sur ce qu'est le *dialogue* comme espace de construction d'un problème (Deleuze, 1996), comme possibilité de lier deux ou plusieurs points de vue, positionnements, pensées et disciplines, ce qui a comme conséquence première un changement, une transformation, la possibilité de l'émergence d'altérité. Ce faisant, il conviendra, également, d'interroger les formes de savoirs qui émergent de ce(s) dialogue(s) et qui peuvent, éventuellement, contribuer à créer la pluri-trans-interdisciplinarité.

Dialogue(s)

Le *dialogue* est à la base de la *communauté scientifique élargie* d'Ivar Oddone, Alessandra Re et leur équipe (Oddone. I, Re. A, Briante. G et al. 1981) et, par la suite, de l'élaboration du *dispositif dynamique à trois pôles* (Schwartz 2000), lui-même s'appuyant sur la *commensurabilité des savoirs* et *l'inconfort intellectuel* (Schwartz. Y, Durrive. L. 2009) comme ingrédients majeurs.

Au moment où *l'injonction au dialogue* dans tous les milieux professionnels semble prépondérante, il convient de s'arrêter sur les conditions de possibilités de ce *dialoguer* et d'analyser ses structures, ses modalités, ses protagonistes.

En même temps, face aux schémas libéraux dans la gouvernance des entreprises et des milieux professionnels de manière plus large, des contre-pouvoirs semblent s'organiser pour structurer des véritables *foyers d'expérience* (Foucault. M, 2009) qui permettent de réinterroger le dialogue sur le travail. Dans cette configuration, les apports des « ergodisciplines » (Daniellou. F, 2015) peuvent être assez pertinentes à condition de s'opérer dans un cadre favorisant la confrontation plutôt que le consensus.

Savoir(s)

Les différentes formes de dialogue dans les espaces de travail réinterrogent les formes de savoirs possibles et permettent de questionner l'articulation entre connaissance, savoir, expérience. (Di Ruzza, R. 2004). La philosophie (et plus particulièrement l'épistémologie) a toujours tâché d'ordonner ces enchâssements. Une des spécificités de la démarche ergologique est d'agencer dialogue-savoirs et expériences dans une même visée

épistémologique et politique. Il s'agit de préciser les conditions de possibilité de cet agencement et ses implications dans la production de connaissances, de dispositifs, de formes d'altérité. Pour ce faire, le recours à des expériences semble la seule possibilité pour expliciter cette hypothèse de travail.

Des expériences

Afin d'étayer ces considérations, nous proposons de présenter deux expériences de d'intervention-recherche (Félix. M-C, 2014) qui montrent la nécessité de caractériser les types de savoirs comme une des conditions essentielles de mise en place du dialogue. Les deux exemples, qui concernent des milieux professionnels différents, montrent à quel point les formes de dialogue des savoirs portent des enjeux tout à la fois épistémologiques et politiques: la production de connaissance qui en résulte est couplée avec la construction du *commun* (Dardot. C, Laval. P, 2014) qui passe à la fois par les dispositifs et les pratiques.

Une première expérience conclue concerne la tentative de la mise en place d'un collectif de formateurs autour des questions de santé au travail dans une entreprise associative d'insertion et formation; une seconde expérience de recherche - action en cours a pour but d'interroger les pratiques des formateurs de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) de l'Université d'Aix-Marseille en charge de transmettre et de former à la « culture commune¹⁰⁵ » dans les métiers du professorat et de l'éducation, au sein du Master Enseignement, Éducation, Formation (MEEF).

Au travers de ces deux cas, il s'agira de rendre compte des ingrédients permettant une confrontation des savoirs qui assure un dialogue possible: la construction d'un collectif de pairs; le partage d'une méthode d'analyse de l'activité et d'un objectif commun de production d'un savoir à la fois nouveau et hybride. Cela, dans une visée transformatrice des dispositifs, des organisations et de l'activité des professionnels eux-mêmes. Or, il n'est pas évident de réunir ces conditions et d'impulser cette dynamique: il conviendra, également, d'examiner les raisons des difficultés qui peuvent se traduire par l'impossibilité de construction des espaces de dialogue favorisant un changement des organisations du travail.

¹⁰⁵ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation NOR : MENE1315928A ; arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 ; MEN - DGESCO A3-3

Ces deux expériences permettent également de mettre en exergue les transformations des rôles de chacun dans le collectif : la renormalisation permanente, les postures, les marges de manœuvre (Coutarel, F, et al. 2015) s'avèrent des éléments organisateurs de la structuration du dialogue.

En guise de conclusion

Les exemples choisis, dans leurs spécificités, permettront de mieux saisir comment l'instauration d'un *dialogue* des savoirs implique un questionnement des conditions de possibilité au niveau des dispositifs; des acteurs; des savoirs. En effet, il semble nécessaire de prendre en compte la manière dont les espaces de dialogue se construisent: commande institutionnel, demande émergeant des salariés, proposition de recherche...

En relation à cela, le positionnement des acteurs, c'est-à-dire des femmes et des hommes qui font vivre ce dialogue, est également un ingrédient fondamental. Les débats de normes qui se produisent par ses êtres en activité modifient, transforment et font bouger la visée transformatrice directrice au fur et à mesure de l'avancement du dialogue des savoirs (Di Ruzza, R. et Halevi, J. 2003).

Aussi, la caractérisation des savoirs doit rester un objet d'étude privilégié au cours du dialogue non pas pour figer les différences, mais tout au contraire pour laisser émerger, précisément, les *différences possibles* afin de construire un nouveau *commun*. Cela implique à la fois d'accepter et habiter l'*inconfort intellectuel* et d'expérimenter un savoir inédit, issu donc des différences et des ruptures.

Dans la continuité du projet commencé – il y a un an – sur l'épistémologie du dialogue, lui même issu d'une expérience collective d'une trentaine d'année autour de l'ergologie, notre objectif dans cette contribution est double : d'une part croiser d'avantage les notions de *dialogue* et de *savoir* et d'autre part répertorier deux expériences caractérisées par le souci épistémologique comportant la confrontation des savoirs comme garantie dans la production de connaissances. Cela nous permet de vérifier également à la fois l'impact des contextes des situations de travail dans les formes de dialogues possible et la centralité des engagements individuels et collectifs des professionnels, porteurs de savoirs disparates, dans le déroulement du dialogue sur le travail.

Nous espérons pouvoir continuer cette entreprise collective de cartographie d'expériences et d'analyse des formes de dialogue qui favorisent ou empêchent le développement (des individus et des situations) ; contribuent à expérimenter des méthodes et des outils de travail inédits ; interrogent la posture du chercheur en prise avec une co-intervention à double visée : transformation et compréhension des situations de travail.

Des rencontres et la structuration de notre réseau international s'avèrent incontournables. Ne s'agit-il pas d'un des enjeux de ce congrès?

Références bibliographiques

Coutarel, F. *et al.*, « Marge de manœuvre situationnelle et pouvoir d'agir : des concepts à l'intervention ergonomique », *Le travail humain* 2015/1 (Vol. 78), p. 9-29. DOI 10.3917/th.781.0009

Dardot, C, Laval. P, 2014. *Commun.* Paris : La Découverte

Di Ruzza, R. et Halevi, J. 2003. *De l'économie politique à l'ergologie ; lettre aux amis*, L'harmattan,

Di Ruzza, R. 2004. *Cours d'économie politique pour l'ergologie*, www.ergologie.com

Durrive, L. 2015. *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Préface Daniellou, F. Toulouse : Octarès

Gaudart Corinne, Rolo Duarte, « L'ergonomie, la psychodynamique du travail et les ergodisciplines. Entretien avec François

Daniellou », *Travailler* 2/2015 (n° 34) , p. 11-29 . URL : www.cairn.info/revue-travailler-2015-2-page-11.htm. DOI : 10.3917/trav.034.0011

Félix, C. 2014. De l'intervention-recherche à la production de ressources: quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation*, (75), 51-64

Foucault, M. 2009. *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France 1982-1983*, Edition établie sous la direction de Ewald, F. et Fontana, A. par Gros, F. Paris : Hautes Études Gallimard, Seuil

Schwartz, Y. 2000. *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse : Octarès Éditions

Schwartz Y., Durrive L. 2009. (sous la direction de) *L'activité en Dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*, Toulouse : Octarès Éditions

Oddone, Re & Briante, (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Paris : Éditions Sociales

FORMATION DES ADULTES ET MISE EN MOTS DE SON EXPÉRIENCE AU TRAVAIL

Patrick RYWALSKI

Cette contribution cherche à apporter un éclairage sur la mise en mots de l'expérience des adultes en formation continue certifiante. Mon champ d'intervention comprend la formation des formateurs et formatrices d'adultes, des accompagnateurs et accompagnatrices, la reconnaissance et la validation des acquis d'expérience. Durant leurs parcours, les personnes sont notamment amenées à rédiger un texte de réflexion sur leur propre processus d'apprentissage où elles décrivent ainsi les savoirs mobilisés en situation de travail et en situation d'apprentissage et de développement de leur compétence. Par ailleurs, certains d'entre eux ont la possibilité d'effectuer le récit d'un événement fondateur en lien avec leur activité de travail ce qui leur permet d'articuler leur perception de la situation et des effets sur leur parcours. D'autres font le récit d'une situation qu'ils estiment problématique dans leur activité lors des séances d'analyse des pratiques professionnelles.

La transition des savoirs en connaissance s'appuie ici sur la relation entre l'observation de ce qui est mobilisé dans l'action et la conceptualisation de ses propres manières d'agir. Le débat de normes se présente en référence aux textes prescriptifs, aux valeurs implicites des institutions, aux valeurs ressenties par les personnes dans leur activité. La mise en dialogue de ce qui est mobilisé avec les savoirs normatifs de référence favorise le développement de compétence.

**LE CAFE TOULOUSAIN DES « RENCONTRES DU TRAVAIL » OU
COMMENT RENFORCER AS CAPACITE A PRODUIRE DES
CONNAISSANCES SUR L'ACTIVITE HUMAINE**

Jérôme COUTELLIER¹⁰⁶

Marcelle DUC¹⁰⁷

Jacques ROLLIN¹⁰⁸

Dans le prolongement du premier Congrès (Strasbourg, 2012), nous avons souhaité engager une initiative sur Toulouse pour répondre à une demande : « Comment prolonger la réflexion sur l'Activité Humaine en dehors des cadres ou dispositifs de formation, où vous nous avez permis de découvrir la démarche ergologique ? » Car en effet, depuis plus de dix ans à Sciences Po Toulouse, nous intervenons dans un module « Identité professionnelle-Travail-Ergologie » du Master intitulé « Gouvernance des Systèmes Educatifs ».

Le projet de « Café des Rencontres du Travail » (CRT) est lancé en février 2013 (appui du MIDACT et de l'Observatoire des Rencontres du Travail) avec pour volonté de proposer un lieu qui invite à « se décentrer de nos savoirs respectifs » pour initier des questions et des rencontres nouvelles. Notre participation au congrès de Sierre (2014) nous a renforcés dans notre détermination à poursuivre cette aventure.

A présent, après avoir animé une vingtaine de cafés, il nous a paru possible de mettre au cœur de la discussion des trois derniers cafés (avril, mai, juin 2016) un questionnement qui rencontre les préoccupations du congrès: **Le café est-il un espace de rencontres propice au développement d'un dialogue des savoirs ?** Quel poids accordons-nous aux exigences d'un débat respectueux des savoirs de tous mais dans une volonté d'en faire des savoirs partagés ? Le café est-il un lieu qui renforce notre capacité à produire des connaissances sur l'activité humaine et à transformer nos situations?

Que s'est-il donc passé dans ce café ergologique où ceux et celles qui y participent n'ont pas de contraintes professionnelles immédiates ? Comment a-t-il œuvré pour tenir le défi d'être vécu comme un espace de dialogues entre les savoirs sur l'activité. Quels enseignements pouvons-nous en retenir?

¹⁰⁶ Formateur, Responsable mention « Encadrement Educatif », Directeur adjoint de l'ESPE Toulouse.

¹⁰⁷ MCF, Département de Sociologie, CERTOP, Université Jean-Jaurès, Toulouse.

¹⁰⁸ Responsable pédagogique de dispositifs formatifs pour les cadres techniques d'Orange.

L'expérience du café toulousain

- Au fil des cafés, s'est progressivement imposé la nécessité de faire vivre la posture, le va et vient entre **adhérence et désadhérence**. Que ce soit dans la même rencontre ou sur plusieurs rencontres, le café a toujours imbriqué des récits thématiques de situations concrètes et un débat qui tente de formaliser des propositions plus générales sur ce que laisse entendre la situation évoquée par un des participants.

- Adhérence par des récits thématiques de situations qui ont été formalisés par le groupe comme « témoignage raisonné et raisonnant ». Adhérence par le récit (présentation papier) qui révèle des traces d'une réalité de l'expérience.
- Désadhérence par des textes (ergologiques) ou des citations en appui aux échanges qui suivent le récit.
- Pas d'ambition de produire des concepts universalisant. Une ambition de mise en mot afin de conquérir la capacité de penser autrement: par exemple, «témoignage raisonné et raisonnant» est une expression du café toulousain. Dans un autre café il aurait pu apparaître d'autres formulations.
- Adhérence et désadhérence sont des postures fondamentales qui permettent aux savoirs de dialoguer car chacun des participants est porteur d'un savoir de situation ou plus formalisé qu'il s'autorise à faire circuler. Le café est un espace ouvert de découverte du travail et des interrogations qu'il fait naître de l'intérieur.

- Au fil des cafés, le café devient alors un lieu « d'expression protégée » où les participants peuvent s'exprimer librement sans pression hiérarchique, sans jugement de valeur.

- Au fil des cafés, les animateurs s'invitent dans la discussion en faisant émerger des questions nouvelles autour de la renormalisation et en privilégiant une posture d'apprentissage mutuel.

- Au fil des cafés, la proposition d'un café entre deux cafés: un **mini blog** de libre expression sur la vie et les réflexions entre deux cafés.

En conclusion, deux questions qui seront travaillées dans l'atelier:

- **Dans quelle mesure pouvons-nous considérer le groupe de participants comme une ECRP (entité collective relativement pertinente), comme un collectif singulier?**
- **Dans quelle mesure se construit un autre rapport au savoir? A-t-on affaire à un mouvement de réflexion « partagé » autour de l'activité comme débat de normes?**

Le café: une communauté scientifique élargie?

Le café « rencontres du travail » peut-il être envisagé, dans la continuité des débats du début des années 80, comme une possible « communauté scientifique élargie »?

Ce que signifie cette proposition de CSE pour Oddone et pour d'autres chercheurs s'exprime dans le numéro 10 de la revue Société Française en 1984.

L'article de Marc Andéol et du Docteur Gilbert Igonet-qui s'expriment p. 11, sur une « Médecine et psychologie concrète », sur la participation de la classe ouvrière dans l'élaboration de nouveaux savoirs, est particulièrement éclairant sur la raison d'être de cette « communauté scientifique élargie » : *« une médecine abstraite, extraite des situations concrètes qui déterminent biologiquement l'homme que la médecine étudie, a-t-elle réellement un sens ?... Bien sûr, il ne s'agit pas de nier que la médecine et la psychologie ont accumulé un matériel « expérimental » considérable sur les causes portant atteinte à la santé psychologique » (...)* il y a là un immense patrimoine largement utilisable pour modifier l'organisation du travail... Mais alors, comment expliquer l'écart croissant entre la nocivité « attendue » (celle qui est codifiée dans les tableaux des maladies professionnelles) et la nocivité réelle qui fait qu'un O.S. « ça s'use plus vite » qu'un PDG ?».

La relecture aujourd'hui de l'article d'Ivar Oddone (qui a développé l'idée de CSE en particulier dans son ouvrage Redécouvrir l'expérience ouvrière) est stimulant pour penser ce qui se produit actuellement dans notre café toulousain. Son article porte sur « la compétence professionnelle élargie ».

Il identifie trois types de réponse chez les ouvriers à « la professionnalité restreinte » qui est demandée. *« Cette professionnalité restreinte est en quelque sorte le « plan de*

comportement» auquel doivent se conformer tous les ouvriers sur un poste de travail donné ». Oddone relate les réponses ouvrières à cette conformation: révolte individuelle (absentéisme, alcoolisme, les accidents, le sabotage) ; prise de « conscience de classe » soit par un engagement politique extérieur à l'entreprise, soit par une « prise de conscience globale » qui s'interroge sur les modes de production de l'individu, du groupe et de la classe ouvrière. Ainsi, droits des travailleurs et conditions de travail forment un tout pour mener la lutte et trouver les voies de l'émancipation. *« C'est ainsi que l'ouvrier acquiert une professionnalité élargie. Il apprend d'abord à mieux travailler dans un cadre organisationnel techniquement inchangé, et surtout il apprend comment améliorer ses conditions de travail pour augmenter les temps de liberté indispensables à la redéfinition de sa professionnalité »*(Oddone, 1984). Mais cela va au-delà de ce qui se produit chez les ouvriers, puisqu' Oddone ajoute : *« Mon expérience m'a également démontré que cette compétence professionnelle élargie des ouvriers n'était pas sans produire une compétence élargie « des spécialistes... J'ai personnellement retiré de ce rapport professionnel anomal et de l'expérience qu'il a suscitée, une façon autre d'appréhender la médecine et la psychologie du travail. C'est ce qui m'a permis d'expérimenter de nouvelles procédures d'investigation ».*

Se situer dans le prolongement de la compétence professionnelle élargie d'Oddone, c'est certainement oser « un rapport au savoir anomal ». Mais, ce café toulousain et l'expérience qu'il suscite peuvent certainement nous aider à penser, dans une période où prolifère le populisme, ce que pourrait être ce que nous nommerons provisoirement la « compétence professionnelle et citoyenne élargie ».

En conclusion, trois questions qui seront travaillées dans l'atelier:

- **Le café fait-il communauté au sens du travailler ensemble ?**
- **En quoi le café permet-il de développer une compétence professionnelle et citoyenne élargie ?**

Le café: un lieu singulier de développement des Dispositifs Dynamiques à Trois Pôles (DDTP) ?

En quoi le café tente-t-il de déployer une forme concrète de production de connaissances sur l'activité qui prendrait appui sur le DDTP ?

La démarche ergologique établit sans conteste un lien fort entre CSE et DDTP. Elle a pour pertinence de procéder à un réajustement du concept de « CSE » devant la porosité des contours du travail en sortant de la seule approche du « travail stricto sensu » pour se repositionner sous l'angle anthropologique : l'activité humaine en termes de débats de normes. Ce réajustement tient surtout au 3^{ème} pôle du DDTP. Là où I. Oddone nous sensibilise sur la nécessité d'instaurer de nouveaux rapports aux savoirs en faisant dialoguer savoirs universitaires et savoirs des forces de rappel, le DDTP renouvelle surtout le statut du 3^{ème} pôle:

- En mettant au cœur du raisonnement scientifique non pas une posture idéologique (conscience de classe ouvrière) mais une exigence-posture philosophico-anthropologique : **la conscience d'être « des êtres d'activité »**, justifiant le raisonnement autour de l'épistémicité 3 bis et l'ensemble des postures qui en découlent (inconfort intellectuel).
- En mettant au cœur du raisonnement une exigence axiologique. Les exigences épistémologiques se doublent d'un travail des valeurs au sein des ECRP qui se constituent à l'occasion de la mise en œuvre d'un DDTP. Quelles sont les valeurs qui s'y nouent, s'y développent?

En conclusion, trois questions qui seront travaillées dans l'atelier:

- **Le café est-il porteur de ce 3^{ème} pôle? Les participants prennent-ils, au fil de cette expérience, conscience d'être des être normatifs (renormalisation)?**
- **Le café peut-il alors s'affranchir momentanément et provisoirement des appartenances de classes, de secteurs, des corps de métier pour traiter plus transversalement les questions du travail et vivre le café comme un lieu de déploiement de sa citoyenneté?**
- **Le café amène-t-il alors les participants à se transformer, à transformer leur situation?**

L'EFFICACITE COLLECTIVE DES REPRESENTANTS DU PERSONNEL D'UN COMITE D'HYGIENE, DE SECURITE ET DES CONDITIONS DE TRAVAIL

Rosimare Alves R. PETITJEAN¹⁰⁹
Daisy CUNHA¹¹⁰

Cette communication se donne pour objectif de présenter certains aspects de l'activité collective des représentants du personnel (RP) d'un Comité d'Hygiène, de Sécurité et des Conditions de travail (CHCT). Il s'agit d'une partie d'un travail de recherche traitant de la circulation de savoirs entre les acteurs de cette institution représentative du personnel (IRP) et de leur contribution à la prévention des risques au travail (PETITJEAN, 2015).

Pour que cette étude reflète au mieux la réalité du travail du CHSCT, on a pris en compte les savoirs constitués (formels) ainsi que les savoirs de l'expérience des acteurs.

Étant donné que toute activité humaine est inanticipable et qu'il est impossible de prévoir ce que font réellement les personnes dans les situations de travail, seulement la personne concernée peut exprimer la manière dont elle engendre et dont elle gère l'écart entre les normes antécédentes de toutes natures et son activité réelle (DI RUZZA, 2003). Ainsi, on a essayé d'appréhender avec les propres acteurs certains aspects de leur travail au CHSCT.

Les données ont été collectées via des réunions et des entretiens avec les membres de cette IRP. On a également analysé les documents de l'entreprise au sujet de la prévention.

En tenant compte du fait que toute activité de travail est une action collective faisant interagir plusieurs acteurs dans la réalisation de tâches, on a tenté de comprendre le fonctionnement des collectifs qui se forment lors de l'accomplissement des missions du CHSCT: les valeurs et les processus de coopération existants dans les groupes.

On va se concentrer sur le travail collectif des RP lors de deux types de réunions : les réunions préparatoires des élus et les réunions ordinaires avec tous les acteurs du CHSCT.

Les réunions préparatoires des RP représentent un travail collégial pour une meilleure compréhension des différents problèmes qui seront traités au cours des réunions ordinaires.

¹⁰⁹ Post graduation en hygiène et sécurité au travail, Master et doctorat en ergologie et en éducation - TRT-MG

¹¹⁰ Docteur en philosophie (ergologie) et pos-doctorat au CNAM - Universidade Federal de Minas Gerais.

Comme les élus reconnaissent qu'il est nécessaire que différents savoirs entrent en circulation pour résoudre ces problèmes, ils cherchent à ce qu'un grand nombre de métiers soient représentés dans la composition des RP au CHSCT.

D'après eux, si quelqu'un a un doute sur un point précis, parce qu'il ne s'agit pas de son corps de métier, comme par exemple la radioprotection qui est un domaine très spécifique, il cherchera nécessairement à se rapprocher de la personne la plus compétente. Chaque élu apporte sa contribution au dialogue. On constate alors la circulation des savoirs disciplinaires et des savoirs issus de l'expérience.

Le savoir de l'expérience est déjà reconnu par le Ministère du travail dans la CIRCULAIRE DRT n. 06 (2002), qui souligne les contributions indispensables des travailleurs aux évaluations des risques professionnels, puisque ils disposent des connaissances et de l'expérience de leur propre situation de travail et des risques qu'elles entraînent.

La forme de préparation adoptée par les élus, en tenant en compte de ces deux pôles dans l'élaboration de savoirs, peut être associée à ce que Durrive exprime dans l'introduction d'un ouvrage dont il a été l'un des coordinateurs. Il déclare qu'il espère convaincre les chercheurs et les praticiens sur « l'urgence qu'il y a à multiplier les lieux de rencontres de ces deux sphères d'élaboration des savoirs, afin d'accroître la pertinence des moyens que nous nous donnons pour agir et pour transformer nos situations de travail et de vie » (SCHWARTZ, DURRIVE, 2003 p.2).

On a observé que le dialogue entre les élus se fait aussi au quotidien, dans la mesure où ils échangent des documents, des petits mots par courriel, pour mieux gérer les écarts entre les exigences de leurs missions et la réalité du travail.

Les RP se constituent en un groupe qui cherche une efficacité collective où les valeurs de coopération et d'union sont importantes et permettent que le travail se réalise au mieux. Ainsi, on remarque qu'ils recherchent le consensus dans les questions qu'ils traitent. Ils essaient d'avoir la même approche et d'aller dans le même sens, car cela permet d'appréhender un problème et d'avoir un discours similaire. S'il y a une divergence, elle est réglée à la préparation. Quand il y a, par exemple, un vote au niveau de la réunion plénière, il n'y a pas de défection, ils votent tous ensemble la même chose.

Cette synchronisation des RP est fondamentale pour ne pas paraître désunis devant la direction. Ils sont plus fort ensemble.

On voit que les élus forment une « entité collective relativement pertinente » (ECRP) dans le sens où l'interaction entre les membres du collectif va au delà de ce qui est normalement prévu, et aussi parce que le collectif se transforme et s'adapte aux nécessités du travail. Dans cette entité collective, il existe une union marquée par certaines valeurs communes, comme le décrit Schwartz: « C'est en partie dans l'ECRP que se loge l'efficacité collective au travail, mais aussi les valeurs socialement partagées. » (SCHWARTZ, 2003 p.156)

Les difficultés qu'on a observées entre eux ont été résolues sans aucune perte de ces valeurs, qui sont importantes dans le rapport de force qui s'établit avec la direction lors des réunions ordinaires.

Certains points de tensions dans le dialogue entre les RP sont apparus dans le témoignage de deux acteurs. Toutefois, en exposant leurs difficultés, ces deux RP ont su présenter des alternatives pour surmonter ces problèmes.

Par exemple, un RP qui avait du mal à trouver sa place dans le groupe, leur a proposé une activité qu'ils n'arrivaient pas à réaliser en raison du manque de temps : améliorer la communication avec les salariés, ce qui s'est avéré utile dans l'identification de divers problèmes liés aux risques professionnels.

Un autre RP n'était pas d'accord avec la façon dont le CHSCT avait traité une question sur une tentative de suicide d'un salarié. Il a exprimé son point de vue sur l'importance d'appréhender les problèmes existants dans certains secteurs de travail de l'entreprise par le biais d'une meilleure compréhension de l'activité réelle de travail dans ces secteurs.

Ces alternatives manifestent la volonté de s'adapter tout en cherchant une façon d'agir en accord avec leurs points de vue et en évitant l'excès de divergences avec le groupe.

De cette façon, loin de représenter un conflit, les désaccords de ces RP ont été traités de manière positive en donnant lieu à des réflexions sur certains points fondamentaux de la prévention.

On voit que dans les réunions préparatoires des RP il y a une circulation et un dialogue entre les savoirs des différents acteurs et qu'il y a aussi une production de savoirs, comme par exemple, dans l'élaboration de stratégies qui pourront être utilisées au cours des réunions ordinaires et dans l'élaboration des avis sur divers thèmes qui seront discutés dans ces réunions.

Ainsi, on a constaté l'existence d'un dialogue productif lors des réunions préparatoires. Cependant, les débats des réunions ordinaires présentent certains problèmes que les RP essaient de gérer. Les difficultés sont surtout liées à la circulation des savoirs entre les acteurs quand les sujets jugés polémiques par la direction sont discutés.

Mais les RP essaient de créer des alternatives pour mettre en dialogue certaines questions liées à la prévention, en rendant visible certains risques ou en discutant d'autres formes de les traiter. Par exemple, les RP ont posé des questions qui mettaient en évidence un problème dans un service qui a réalisé une opération à laquelle il n'était pas habitué, et qui montraient que l'analyse de cette AT n'était pas efficace.

D'autres exemples d'alternatives créées par les RP résident dans leurs tentatives de surmonter la résistance opposée par la direction quand il s'agit de discuter certains problèmes liés aux choix économiques de l'entreprise et à l'organisation du travail. Ils les mettent en évidence dans les débats, en demandant des explications sur la diminution des effectifs dans un service déterminé de l'entreprise, en exposant certains problèmes de la sous-traitance ou encore en sollicitant l'inclusion, dans les bilans, de certains points représentant un intérêt pour la prévention, comme les risques psychosociaux.

On observe aussi d'autres aspects qui montrent l'efficacité collective des RP dans les réunions ordinaires. On remarque, par exemple, que le point de vue exprimé par un RP est complété par d'autres élus qui développent le problème. Cela indique que plusieurs RP dominent le thème traité et montre aussi que quand ils arrivent aux réunions ordinaires, ils savent bien où ils veulent aller dans chaque thème discuté.

On peut conclure que l'efficacité collective des RP contribue à l'évolution du dialogue au CHSCT en favorisant la prévention des risques plus classiques et en essayant d'élargir les débats sur les risques moins traditionnels.

Références

DI RUZZA, Renato. L'aventure ergologique. In: DI RUZZA, Renato. **De l'économie politique à l'ergologie**. Paris: Éditions L'Harmattan, 2003.

FRANCE. Ministère de L'Emploi et de la Solidarité. **Circulaire DRT (Direction des relations du travail) du n. 6 du 18 avril 2002**. Prise pour l'application du décret n°2001-1016.

PETITJEAN, Rosimare. **Le dialogue entre les différentes catégories d'acteurs dans les démarches de prévention des risques au travail. Une source de savoirs utile à la production de connaissances**. Thèse - Aix Marseille Université, Institut d'Ergologie, Aix-en-Provence, 2015.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Dir.). **Travail et ergologie** : entretiens sur l'activité humaine. Toulouse: Octarès Éditions, 2003.

ATELIER 4 - Le travail dans le domaine de la santé

L'EXPÉRIENCE DE L'ACTIVITÉ ENTRE SUPERVISEURS DANS UN PROGRAMME DE FORMATION MULTIPROFESSIONNELLE EN SANTÉ AU BRÉSIL

*Ananyr Porto FAJARDO
Ricardo Burg CECCIM*

Au Brésil, les programmes de formation multiprofessionnelle en santé ont modifié la réalité professionnelle en mettant sur le même plan la prise en charge, l'enseignement-apprentissage et la recherche – les soins et la formation. De nouveaux sujets émergent aux côtés des anciens: des professionnels de la santé deviennent enseignants; des professionnels en formation (PF) possèdent déjà des prérogatives professionnelles; et des patients participent activement aux instances du système de santé. Un changement s'opère au niveau de l'exercice de l'activité du personnel de santé avec l'inclusion de l'enseignement pendant le travail, ladite *supervision*.

L'étude qualitative a été menée dans un établissement public de santé composé de services d'hospitalisation, de prise en charge de base et ambulatoire spécialisée et sous-spécialisée. Les 32 participants sont assistants sociaux, infirmiers, pharmaciens, kinésithérapeutes, orthophonistes, nutritionnistes, odontologistes, psychologues et ergothérapeutes. Tous sont superviseurs dans des programmes de formation multiprofessionnelle en santé mentale, en santé de la famille et de la communauté, en soins intensifs ou en onco-hématologie. Analysés sur la base de l'ergologie, les questionnaires individuels et les réponses fournies en groupe soulignent différentes modalités de l'activité et de l'utilisation de soi par autrui.

Les données obtenues montrent que les superviseurs gardent en mémoire des professeurs confinés dans leur salle de classe, des chercheurs dans leur laboratoire et des thérapeutes cliniques dans leur cabinet. Ils proviennent de professions fragmentées et sont désormais confrontés à l'apprentissage et à l'enseignement multiprofessionnel au sein d'une équipe interdisciplinaire. L'historique des programmes organisés par disciplines est mis à l'épreuve avec la gestion de programmes de formation intégrés. L'exercice de l'enseignement pendant le travail est rendu difficile à cause de l'accès insuffisant aux contenus pédagogiques. En outre, cette nouvelle réalité de PF dans un service et en équipe génère un inconfort intellectuel et heurte les manières de gouverner le travail.

La tradition hospitalière centrée sur le médecin, hiérarchisée, avec des contrats de travail rigidifiés par les exigences horaires et la répartition de tâches, la formation de base issue de

cours uniprofessionnels, la faible valorisation de l'expérience humaine et la formation pédagogique inexistante, tous ces éléments compliquent le déplacement de propriété des pratiques, l'interrogation des savoir-faire et le partage professionnel – des ingrédients aujourd'hui nécessaires dans une situation d'enseignement et de travail en santé.

L'exécution des tâches nécessaires et pas toujours anticipées (demandes administratives, institutionnelles, d'assistance et d'enseignement, très souvent urgentes et simultanées) demande des prises de décisions en temps réel. D'où un questionnement sur la qualité du travail et un renouvellement des interactions avec l'équipe et les citoyens, qui déstabilisent des relations fondées sur des expériences anciennes, fortement hiérarchisées.

La simultanéité entre théorie (enseigner) et pratique (apprendre) efface la frontière entre faire, penser et rechercher. Elle transforme le travail prescrit en travail en acte, remet en cause l'exercice des savoir-faire et induit des glissements entre celui qui conçoit et celui qui exécute. Le caractère diffus des limites spatio-temporelles de la formation multiprofessionnelle permet une action et une formation indissociables, avec un terrain de la santé transformé en un champ éducatif en soi¹¹¹.

Le suivi constant des PF n'est pas une valeur mesurable. Il va au-delà des horaires prévus et de la qualification qui régit l'exercice professionnel, il entraîne des réarrangements personnels. En raison du volume horaire différent entre les professions et toujours inférieur à celui des PF, la responsabilité des tâches réalisées en l'absence des superviseurs est indéfinie.

Aucun superviseur ne s'est plaint d'activités routinières au cours de la journée, au contraire. Toutefois, le besoin constant d'improvisation (lié au manque de ressources physiques, technologiques et humaines) demande un engagement psychique permanent et occasionne un grand nombre d'heures de travail, différent du travail prescrit.

Tous les superviseurs s'impliquent activement dans la proposition pédagogique, qu'ils l'approuvent ou non. Ils partagent des découvertes et s'efforcent de dépasser des difficultés en commun. Ils sont une entité collective relativement pertinente (ECRP), aux contours fluides et

¹¹¹JOAZEIRO, E.M.G. ; SCHERER, M.D.A. « Trabalho coletivo e transmissão de saberes na saúde: desafios da assistência e da formação ». *Tempus Actas de Saúde Coletiva*, v. 6, n. 12, pp. 279-293, 2010.

aux liens résistants¹¹². En somme, le collectif réel est distinct du collectif prescrit¹¹³, formé d'équipes hiérarchisées où les tâches sont distribuées et les actes thérapeutiques, éducatifs et administratifs produits en série.

La supervision mêle différents savoirs universitaires et valeurs professionnelles dans les mêmes espaces-temps, elle transgresse des registres mesurables et est sujette à des imprévisibilités et à des productions de nouvelles normes¹¹⁴. Les configurations du processus formatif et des soins à la personne forment des réseaux de relations entre sujets – qui changent de lieu dans les espaces-temps enseignant/PF/personnel de santé –, et non dans des organisations fixes préconisées par des institutions segmentées en disciplines et mondes immobiles.

L'étude montre également que le quotidien professionnel des superviseurs est varié et intensif. Le passage entre des qualifications professionnelles spécifiques et des registres mesurables aboutit à de nouvelles configurations transitoires et à des délimitations singulières entre sujets et activité. L'inclusion de l'enseignement et de la recherche sur le lieu de travail accentue l'engagement professionnel, prolonge sa durée, resignifie le lien entre sujets et inaugure de nouveaux flux institutionnels.

De plus, les savoirs-faire des superviseurs affectent les PF, les réarrangements successifs de la journée de travail ont un impact sur la qualité de vie et les variations de l'activité permettent des choix de santé pour tous ceux qui sont concernés. Cette situation d'inconfort s'ajoute au sentiment de perdre quelque chose lié à l'impossibilité de pouvoir accompagner toutes les activités préalablement prescrites.

Si le temps mesuré s'impose comme l'une des mesures du travail, il n'est pas pour autant suffisant pour lui donner du sens. Sa dimension non-mesurable, caractérisée par la « pré »occupation, la préparation pour le travail, l'appréhension par rapport à ce qui va se présenter et l'inquiétude de ce qui n'a pas été réalisé, occupe une place importante chez celui

¹¹²SCHWARTZ, Y. « A dimensão coletiva do trabalho e as entidades coletivas relativamente pertinentes (ECRP) ». In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. *Trabalho & Ergologia: Conversas sobre a atividade humana*. Niterói, EdUFF, 2007. Anexo ao Capítulo 5, pp. 151-166.

¹¹³SCHERER, M.D.A.; PIRES, D.; SCHWARTZ, Y. « Trabalho coletivo: um desafio para a gestão em saúde ». São Paulo, *Rev Saúde Pública*, v. 43, n. 4, pp. 721-725, 2009.

¹¹⁴ALVAREZ, D. *Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro! Para onde vai a produção acadêmica?* Rio de Janeiro, D. Alvarez, 2004.

qui exerce quotidiennement l'enseignement pendant le travail, en particulier dans le domaine de la santé.

La simultanéité de tâches, l'(im)possibilité de segmenter le temps consacré à l'enseignement pendant le travail, l'incompatibilité entre le volume horaire et les collègues de l'équipe, et entre le personnel et les PF, autant de situations qui sont quotidiennes. Mais en dépit de certaines difficultés, insatisfactions ou souffrances, aucun participant de la recherche n'a fait part de son désir d'abandonner la supervision. Cette attitude proactive indique que le temps peut être ressenti et avoir du sens pour celui qui le vit – surtout pour celui qui le vit en acte comme travail vivant¹¹⁵.

Des contrats et des relations rigides tendent à être flexibilisés au quotidien ; non sans conflits ou souffrances, mais grâce à des solutions qui reflètent une utilisation de soi par soi et par autrui chargée de doutes et d'originalité. Le rapport indissociable entre enseignement-apprentissage, recherche et soins des patients, ici et maintenant, génère des tensions et ouvre la voie à la création et l'introduction de possibilités.

Dans un contexte aux frontières perçues non pas comme impénétrables mais poreuses, flexibles et effaçables, ce qu'il est « possible » de faire revêt un caractère de puissance plutôt que de limite. Le rapport indissociable entre les éléments qui interagissent dans l'enseignement pendant le travail s'apparente à ce qui s'observe dans les interfaces entre les différents savoirs, professions et attributions de ce domaine. La « multifonction » des supervisions peut être cause de fatigue, mais elle semble ouvrir des voies de transgression des limites institutionnelles. Elle semble également faciliter la conquête d'autres éléments qui donnent plus de sens au travail des superviseurs ; elle leur donne plus d'autonomie et leur permet de s'approprier l'institution davantage en conformité avec leurs désirs de mouvement. Par conséquent, le « possible » cesse d'être une limite et devient une construction créative des passages entre le réel et son démantèlement pour de nouveaux réels.

¹¹⁵MERHY, E. E. *Saúde: a cartografia do trabalho vivo*. 3^e éd. São Paulo, Hucitec, 2002.

**CONFLITS ET VALEURS ET DEBATS DE NORMES DES
PROFESSIONNELS DE SANTE: UNE ANALYSE DES SAVOIRS ET
DES USAGES DE SOI DANS UN SERVICE DE L'AP-HM**

Clara DELIGNY¹¹⁶

Ma recherche cherche à saisir comment les professionnels de santé s'y prennent pour faire face à des situations toujours partiellement inédites en mobilisant non seulement un savoir-faire technique (appliquer un protocole, pratiquer un examen...), mais aussi des compétences relationnelles vis à vis des patients (gestion de la violence de certains patients), de l'équipe soignante (coordination des équipes), des autres acteurs du travail (managers...). Autrement dit, il s'agit de mieux comprendre ce que Yves Schwartz désigne comme étant la « *prise axiologique* » (2009, p. 49) de l'activité de travail de ces professionnels, en quoi elle consiste, comment elle se construit et se déploie sur un plan individuel et collectif. La question de l'éthique a été l'objet au cours des dernières années de nombreux travaux de recherche académique dans des disciplines variées (philosophie, gestion, sociologie notamment). A tel point qu'il est possible de se demander s'il est encore possible d'apporter un éclairage neuf sur cette question et s'il n'y a pas saturation. Quelle peut être la pertinence et l'originalité d'un énième travail de recherche sur ce thème?

Le milieu hospitalier, cadre de ce travail de recherche, est caractérisé par une certaine instabilité, liée au passage à une logique économique et managériale, symbolisée notamment par la tarification à l'acte dans un contexte de ressources financières et humaines de plus en plus contraintes. Il est important de préciser à ce sujet que la loi du 31 Décembre 1970 définit plusieurs principes au sein du Service Public Hospitalier (SPH), précisant "*l'égalité d'accès et de traitement, la continuité des soins, l'obligation d'adaptabilité afin d'assurer une qualité des soins optimale sur l'ensemble du territoire*" (Boisguérin, Brillhault, 2013). Le principe d'unicité du système hospitalier a été posé grâce à la loi du 31 Juillet 1991 imposant de nouvelles missions telles que "*la prodigation des soins, l'information du patient, la mission de santé publique, l'évaluation et analyse de l'activité*". Selon son Projet d'établissement 2010-2014 (loi du 31 Juillet 1991 concernant la planification des activités de soins), l'Assistance Publique des Hôpitaux de Marseille (désignée par la suite comme l'AP-HM) est en première place en ce qui concerne les secteurs d'activité de hautes technicités dans la prise en charge des grands brûlés, l'hématologie, l'ophtalmologie... En tant que Centre Hospitalier Universitaire, cet établissement se doit de répondre à différentes missions majeures : le soin,

¹¹⁶ Allocataire-monitrice, Institut d'ergologie, CEPERC.

la formation et la recherche. La loi du 21 Juillet 2009 (Hôpital-Patients-Santé-Territoire, H-P-S-T) permet la création de pôles d'activité, d'unités de soins spécifiques ayant une délégation de gestion et ayant des objectifs contractuels. La Loi de 2007 prévoyant une nouvelle gouvernance hospitalière, s'appuie sur la tarification à l'activité (T2A) et a bouleversé le financement des hôpitaux publics, la T2A prenant en compte la nature et le volume des soins dispensés dans les activités. Cette répartition des ressources entre différents secteurs Médecine Chirurgie et Obstétrique (MCO) a remplacé la dotation budgétaire globale et a pour objectif de distribuer des ressources en fonction de la nature et du volume des activités médicales réalisées. Des « *groupes homogènes de malades* » sont formés en fonction du problème médical et à chaque groupe homogène de malades correspond un « *groupe homogène de séjour* », c'est-à-dire un groupe de malades dont le séjour à l'hôpital a un coût fixé d'avance par l'Assurance Maladie. A ce jour, l'APHM cherchant une réduction maximale du déficit budgétaire, privilégie des activités programmées « rapides » telles que les hospitalisations ambulatoires (chirurgie essentiellement) tandis que des spécialités telles que la médecine requièrent une hospitalisation conventionnelle longue.

En conséquence, les modifications récentes du cadre réglementaire encadrant les activités de soin dispensées au sein de l'AP-HM, sont parfois mal vécues par les professionnels de santé sur lesquels s'exercent désormais des pressions économiques affectant la manière dont se déroulent leurs activités de travail (multiplication des tâches et intensification du travail, réduction du matériel, absence de remplacement...). A ce contexte économique, s'ajoutent d'autres facteurs de déstabilisation tels que l'adaptation nécessaire aux nouvelles avancées médicales (à travers de nouveaux équipements tels que les soins à réaliser), l'accentuation des prises en charges des maladies chroniques dues au vieillissement de la population. La question éthique n'est pas une question théorique ou philosophique pour les professionnels de santé. Le nombre de soignants (médicaux et paramédicaux) souffrant du syndrome d'épuisement professionnel est considérable. Plusieurs études épidémiologiques mettent en avant un excès de risque suicidaire chez les infirmiers et les médecins travaillant dans les hôpitaux (avec un doublement significatif chez les hommes par rapport à la population générale¹). Exposés à des risques psycho-sociaux considérables, ils doivent en permanence procéder à des arbitrages, qui renvoient à des débats de normes et à des conflits de valeurs sous-jacents. Nous posons l'hypothèse dans cette thèse que l'explicitation de ces débats de normes, de ce qui s'y joue, peut permettre de formuler des pistes d'analyse pertinentes pour améliorer la qualité de vie au travail des professionnels de soin et la qualité des soins qu'ils

prodiguent. Ainsi, dans cette communication, nous entendons procéder à une présentation du travail réalisé dans le cadre de notre thèse, laquelle vise à produire une analyse de l'activité de travail des soignants afin de comprendre comment ces professionnels réagissent dans des situations complexes, inscrites dans un réseau de normes susceptible de les enfermer dans des paradoxes pouvant induire un sentiment de malaise au sein des équipes.

L'expression d'une souffrance et de formes de décompensation psychiques et organisationnelles par les professionnels de santé souligne la nécessité de s'intéresser à cette question. Freudenberger a mis en évidence aux alentours des années quatre-vingt le phénomène de burn-out syndrome, autrement dit ce qui brûle et se consume de l'intérieur. Delbrouk (2010) propose de décrire les étapes conduisant au burn-out, conséquence d'un « *enthousiasme idéaliste de sa profession* » et d'un « *don de soi* » à la profession et aux patients avec des frustrations convergeant vers une désensibilisation, un épuisement moral et physique des soignants. Bouvier et Sauvaige (2005) relèvent que l'idéal éthique des infirmières, lié à un souci de bienfaisance et une conscience aiguë des compétences à maîtriser, est souvent présent dès l'inscription en école d'infirmière. En même temps, les infirmières ont le sentiment d'un décalage entre cet idéal – justifiant leur engagement dans la profession – et le réel du travail caractérisé entre autre par l'impossibilité de faire reconnaître dans l'évaluation du travail, le temps nécessaire à l'établissement et à la gestion de la relation avec les patients ou entre collègues. Dans les services médicaux spécialisés, la souffrance professionnelle augmente en proportion de la cadence de travail qui s'accélère et cette cadence augmente notamment lors de situations de crises où la mort est présente (Charland, 2003). Selon Ingwiller et Molinier (2010), « *les soignants se trouvent quotidiennement à devoir arbitrer sur ce qu'il convient de faire au mieux ; leur activité prend sens en réaménageant, par ces compromis, l'organisation du travail pour pallier, quand et comme ils le peuvent, la maltraitance institutionnelle* ».

Dans le cadre d'une approche ergologique à visée compréhensive de l'activité, nous entendons définir le travail en première instance comme une activité par laquelle un individu se confronte à un ensemble de normes antécédentes, autrement dit de prescriptions qui font à la fois cadre et histoire. Ces normes antécédentes sont caractérisées par une double dimension: elles préexistent à l'activité qu'elles ont pour but d'encadrer et elles sont tendanciellement anonymes. Toute activité de travail est anticipée par ces normes antécédentes qui constituent le cadre collectif dans lequel l'activité se déploie et prend sens (Schwartz, 2009). Mais en

même temps l'homme au travail ne se contente jamais d'appliquer strictement les règles et les consignes qui encadrent son activité: il s'approprie ces consignes, s'y oppose, les assimile en retravaillant leur signification, leur légitimité et leurs implications en fonction de son histoire, de son projet, de ses valeurs propres. Cette conception du travail comme activité par lequel l'homme renormalise des normes antécédentes en marquant son emprise sur son milieu puise dans la *philosophie du vivant* de Georges Canguilhem et dans les apports des travaux des ergonomes de langue française, lesquels ont souligné l'universalité et l'irréductibilité de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel.

Pour l'approche ergologique, comprendre le travail en vue de le transformer implique dès lors de ne pas se contenter d'une analyse des prescriptions et des normes antécédentes qui structurent l'activité, mais de se pencher sur l'activité réelle de travail pour saisir la manière dont les prescriptions sont retravaillées d'une manière ou d'une autre par les individus et les collectifs en vue de *travailler autrement*, d'une manière jugée plus efficace, plus humaine ou davantage conforme à leurs valeurs. C'est dans ce "*travailler autrement*" que résident les "*réserves d'alternatives*" dont parle la démarche ergologique, souvent sources de transformations possibles pour le travail et de réinterrogation de l'organisation du travail. Et dans cette perspective, une compréhension de la construction et de la mise en œuvre des compétences éthiques implique à nos yeux de porter une attention particulière à l'activité de travail des professionnels de santé précisément, afin d'engager une réflexion sur la santé de ces professionnels, la question étant de savoir comment travailler en s'efforçant de maintenir son pouvoir d'agir en milieu hospitalier?

Notre recherche propose ainsi de donner au travail toute son épaisseur afin de le considérer comme une « *expérience éthique* » pour reprendre l'expression de Noël-Lemaitre (2015). Schwartz (2012) souligne en effet que « *tout travail est opération d'hommes en situation vitale, sociale, économique. C'est une façon d'être au monde, mais à condition d'être régi selon des modèles, des règles, des sanctions, des contrôles et des mesures à tous les sens du terme* ». Il ne s'agit pas pour nous de se demander comment les hommes procèdent pour travailler avec éthique et responsabilité comme si l'éthique était une qualité superflue, une compétence s'ajoutant comme une sorte de bonus. Il n'y a pas d'activité de travail qui soit déconnectée d'un monde de valeurs à la fois individuel et collectif.

L'activité est pensée dans la démarche ergologique comme un enchâssement de débats de normes dans un monde de valeurs, visibles par des usages de soi. Par l'expression « *usages de soi* », Yves Schwartz entend que toute activité n'est jamais simple exécution de normes antécédentes, qui façonnent les prescriptions dans l'activité de travail, mais plutôt une appropriation singulière de ces normes. C'est ce que nous appellerons « *usage de soi par soi ou par les autres* » ou « *dramatique d'usage d'un corps soi* ». Par dramatique, Yves Schwartz parle de la nécessité continue de trancher dans les *débats de normes*. Si nous admettons que le travail est un processus de resingularisation, de re-création, nous devons interroger le rôle *des autres* au sein de l'équipe de soignants. Ils renvoient à un ensemble de statuts différents qualifiés d' "*entités collectives relativement pertinentes*" (ECRP) (Schwartz, 2010) et existent de part la prescription, les choix ou l'évaluation du sujet. Si chacun tend à orienter son activité de travail vers une situation collective, ce sont bien *les autres* qui, en traversant en permanence l'activité, établissent un retour quasi constant sur la valeur du travail réalisé. Les collectifs tels que l'entend Yves Schwartz ne sont donc jamais imposés car ils ne sont pas considérés comme des collectifs prescrits. Les personnes singulières de par leur histoire façonnent leur activité de travail par le biais de relations construites à leur tour selon la manière de chacun pour les entretenir. Penser la présence de l'autre permet au travailleur de "*se construire en regard ou par rapport à l'organisation prescrite. Cela renvoie à des singularités de liens qui se sont noués, de choix qui se sont faits, et c'est d'ailleurs pour cela que les entités sont "relativement pertinentes" et fragiles*" (ibid). Cependant, comment des équipes de soignant en souffrance arrivent-elles à faire face ?

Selon Yves Schwartz, chaque individu au travail adosse son activité à des valeurs : "*On ne peut pas neutraliser le fait que dans l'activité nous avons des rapports à des valeurs*" (ibid). Dans la motivation, il existe un lien entre les personnes et le milieu dans lequel elles travaillent. Parler de motivation de manière interne à la personne neutralise les conditions du milieu dans lesquelles l'individu évolue. C'est dans ce sens où Schwartz différencie *l'usage de soi par soi* et *l'usage de soi par les autres*. Dans ce dernier concept, le milieu est régi par diverses normes (techniques, scientifiques, organisationnelles, hiérarchiques etc) qui évoluent les unes par rapport aux autres. Cependant, le milieu étant également source de contraintes, on ne peut "*uniquement envisager l'usage de soi par les autres, par d'autres, c'est-à-dire ne supposer ou n'évoquer que le monde de contraintes, en pensant que cela suffisait pour comprendre l'activité*" (ibid). Le *mieux-vivre au travail* se construit donc en articulation permanente entre cet *usage de soi par soi* et *l'usage de soi par les autres*. Les dilemmes et les

paradoxes rencontrés dans les situations d'échec ou de remise en question en service créent de la souffrance chez le personnel soignant et témoignent de ces *dramatiques usage de soi*. Or "*cette dramatique de l'usage de soi est à revivre en permanence, parce que l'usage de soi par les autres est peut-être à un certain moment plus fort, davantage déterminé, davantage prescrit*" (ibid). Comment travailler en santé et *vivre ensemble* dans ces conditions ? Les inégalités organisationnelles et marchandes ainsi que les conflits inhérents à la vie personnelle sont définitivement présents dans l'activité de travail et se combinent aux singularités de chacun. Mais "*il faut savoir comment en sortir pour être un agent transformateur dans le présent*" (ibid) et c'est peut-être en repérant ce qui fait valeur pour les personnes, qu'une entité collective peut arriver à transformer les situations de souffrance.

Fort de cette conception du travail, nous posons l'hypothèse selon laquelle la « *prise axiologique* » de l'activité, ou en d'autres termes la manière dont professionnels de santé s'y prennent pour trancher les débats de normes incessants se posant dans leur activité de travail peut être éclairée d'une manière pertinente en explicitant les conceptions du *corps* dont ils sont porteurs, c'est-à-dire la manière dont ils se représentent le corps de leurs patients, son union problématique avec l'âme bien sûr mais également, leur propre corps, celui des autres acteurs qui coopèrent avec eux. Quelles ressources le professionnel de soin mobilisent-ils pour faire face à telle situation déstabilisante? Il nous sera alors nécessaire d'identifier les savoirs *investis* et *institués*, autrement dit les savoirs issus d'expérience et les savoirs académiques transmis lors de la formation des soignants.

Cette communication présente non seulement le projet de recherche, ses fondements théoriques et épistémologiques, mais également la méthodologie envisagée pour le mener à bien.

LES APPORTS ORIGINAUX DES GRT AU CHU DE MARSEILLE

*Marie-Hélène GALINDO DASSA
Louis DURRIVE*

En 2009, la formation des infirmiers a rejoint le système LMD, ce qui a entraîné une profonde modification de son contenu et de son mode d'enseignement.

Ce bouleversement structurel entraînait des interrogations quant à l'articulation à réaliser entre un nouveau type d'apports théoriques et le tutorat de terrain.

C'est ce qui fut à l'origine du premier Groupe de Rencontres du Travail (GRT Compétences) mis en place au CHU de Marseille. Celui-ci allait être suivi par beaucoup d'autres.

En l'occurrence, il s'agissait d'abord d'accompagner les enseignants et les professionnels de terrain dans un échange mutuel de savoirs d'expérience, pour parvenir à la co-construction d'une interprétation et d'une application partagées du nouveau référentiel de formation. Le secteur retenu était la psychiatrie, qui a donc été la première discipline à utiliser les GRT.

Cette expérience nous a conduits à nous interroger sur la nature des savoirs d'expérience en psychiatrie, et sur les modalités de leur possible transmission aux nouvelles générations d'infirmiers. L'importance de cette nouvelle problématique a tout naturellement donné naissance à un nouveau GRT, centré sur cette question.

Par la suite, le rapport de Singly sur la mission des cadres, l'Accord Interprofessionnel sur la Prévention des Risques Psycho Sociaux et plusieurs demandes émanant de différents secteurs de l'hôpital ont peu à peu contribué à l'élargissement de cette démarche. Ces GRT ont abouti à l'élaboration de plusieurs outils, avec notamment une formation à la pédagogie de la transmission des savoirs d'expérience spécifiques, centrés sur la question des valeurs et des postures professionnelles.

Un dispositif innovant proposant une gestion soignante de la violence à l'hôpital (la Caravane de la Paix) est lui aussi issu d'un GRT. Celui-ci avait été mis en place pour identifier les savoirs d'expériences spécifiques à la psychiatrie, et tenter d'élaborer une méthode de transmission de ces savoirs tenant compte des modifications du contexte institutionnel et législatif. Au cours du déroulement de ce GRT, il est apparu que par leur habitude du travail

en équipe, de la gestion de la violence et de la transmission des savoirs d'expérience que requiert celle-ci, les infirmiers de psychiatrie disposaient d'une expertise particulière qu'ils pouvaient mettre à la disposition des autres spécialités. Ces savoirs d'expérience clinique, qui leur sont familiers mais non spécifiques, permettent en effet une fois transmis d'améliorer non seulement la qualité de la vie au travail, mais aussi celle des soins dans de nombreux autres secteurs de l'hôpital.

Plusieurs GRT ont ainsi été conduits en unités de soins, sur demande de la Coordinatrice Centrale des Soins, du Médecin du travail ou de l'encadrement, parfois même suite à la demande d'agents en difficulté. Ces GRT ont permis de faciliter l'activité de travail, de résoudre des problématiques d'équipe liées à des modifications de contexte, grâce à la co-construction puis à la mise en œuvre d'outils permettant d'améliorer le fonctionnement en réseau et le partage des savoirs. Certains GRT ont aussi mis en évidence les modifications structurelles intervenues dans l'exercice de la fonction de cadre, en lien avec la nouvelle organisation en pôles. L'observation de dysfonctionnements dans les collectifs de travail a conduit selon les cas à l'actualisation de certains profils de poste, à un renforcement du collectif de cadres, parfois même à des réorganisations dans certains secteurs.

Enfin, une formation a été mise en place pour diffuser la connaissance de la démarche ergologique à l'intérieur de l'hôpital. Ses objectifs sont de permettre une meilleure identification des valeurs sous-jacentes aux arbitrages effectués, et d'améliorer à la fois le discernement des postures professionnelles de chacun, le bien-être au travail et la cohésion d'équipe. Cette formation permettra aussi la mise en place progressive d'un réseau favorisant l'entraide au travers du partage des savoirs d'expérience.

Ergologie et Risques Psycho-Sociaux (RPS)

L'amélioration des conditions de travail constitue une première priorité face aux situations difficiles, voire dramatiques, auxquelles les agents hospitaliers sont aujourd'hui confrontés. La démarche ergologique avec ses GRT a été intégrée dans le projet social de l'AP-HM comme l'une des méthodes de prévention des Risques Psycho-sociaux, en partenariat les autres acteurs de ce domaine. Elle permet en effet de mieux identifier les facteurs susceptibles de donner lieu à des comportements hostiles et à des abus de pouvoir.

La santé au travail en effet ne dépend pas seulement de la psychologie des individus. Elle repose aussi sur un socle de valeurs partagées, qui sont soutenues par des collectifs et une organisation. D'ailleurs les publications sur l'épuisement professionnel et les comportements hostiles au travail montrent que les conflits de valeurs (manque de reconnaissance, sentiment d'injustice), la rigidité du prescrit institutionnel et l'intensification du travail sont les causes de mal-être au travail les plus souvent citées.

L'enquête Sumer de 2010 a montré que plus d'un salarié sur cinq faisait l'objet de façon récurrente de comportements hostiles (dénier de reconnaissance, comportements méprisants, attitudes ou paroles dégradantes). Elle a aussi établi que ces comportements étaient le plus souvent déterminés par le fait de ne pas pouvoir faire son travail correctement, faute d'informations suffisantes, d'une non-possibilité de coopération, de l'intensification du travail ou d'un manque d'autonomie dans la façon de conduire ce travail.

Avec ses GRT (Groupes de Rencontres du Travail), la démarche ergologique favorise l'identification des déterminants des situations de violence et la recherche concertée de solutions constructives et adaptées, aussi bien au niveau local que général. Elle met en synergie les savoirs d'expérience des personnes spécialisées dans la gestion des situations de violences et les modèles conceptuels des chercheurs dans le domaine du travail, pour agir aussi bien sur le niveau individuel que sur le collectif. Les comportements reposent sur des choix, eux-mêmes basés sur un système de valeurs.

Comme les individus, l'organisation se réfère à un système de valeurs spécifique. Par exemple, si la valeur première est la rentabilité ou la performance, alors le choix du menu risque de ne pas intégrer la qualité gustative, ou la convivialité. La réflexion sur les valeurs permet d'élaborer une vision partagée des priorités et de reconstruire une culture commune, conduisant ainsi à un sentiment d'appartenance qui favorise le bien-être au travail.

Un Savoir qui s'exporte

L'expérience des GRT conduite au CHU de Marseille constitue une première en France, de par son ampleur et sa profondeur. Et cette approche nouvelle intéresse fortement nos partenaires étrangers.

Lors du colloque « Ergologie et Médecins du travail », qui s'est tenu en octobre 2013 à l'université de Tlemcen (Algérie), les différents GRT conduits dans le cadre de l'Assistance Publique de Marseille ont été exposés, avec les résultats qu'ils ont permis d'obtenir. Cette présentation a suscité un grand intérêt chez de nombreux participants.

Notre expertise a été sollicitée plus récemment encore lors d'un colloque sur le thème des Droits des Femmes, organisé par l'association « Genre en action » à Tanger. Un Groupe de Rencontres de l'Activité (GRA) animé par nos soins y a permis de faire émerger différentes solutions face à un problème récurrent (harcèlement dans un lieu public), tout en prenant en compte les spécificités culturelles et historiques de chacun.

Enfin, un projet de recherche international sur « Les transformations du travail des professionnels de santé dans les hôpitaux publics » est actuellement en cours. Ce projet réunit les Universités d'Aix-Marseille (Institut d'Ergologie), de Brasilia, de Santa Catarina (Brésil), de Tlemcen et d'Annaba (Algérie), pour la conduite concertée d'une démarche ergologique dans les hôpitaux publics universitaires de ces trois pays. Pour ce qui concerne la France, la structure retenue a été l'Assistance Publique - Hôpitaux de Marseille.

Conclusion

Pris dans les turbulences d'un système économique qui bouscule ses valeurs fondatrices, l'hôpital a plus que jamais besoin de retrouver ce qui a fait sa grandeur, et en même temps son efficacité. Il regorge de personnes de talent, capables d'inventivité au quotidien, et c'est la capacité d'adaptation constante de ses agents, adossée à leurs savoirs d'expérience, qui permet réellement de « faire tourner la boutique ».

Les protocoles ne suffisent pas pour répondre à tous les aléas du réel, dans un univers de travail complexe qui doit quotidiennement faire face à la maladie, à la souffrance et à la mort. Toute activité humaine doit être encadrée par un ensemble de normes, et soutenue par des savoirs académiques qui théorisent les domaines la concernant. Mais il n'en existe aucun qui puisse permettre de l'anticiper, car elle est avant tout une expression de la vie, et la vie ne peut être résumée par un simple calcul théorique. Il est fondamental que l'hôpital recouvre un climat de travail plus propice à l'exercice de son activité de base. Mais la mise en synergie

optimale de tous ses acteurs ne pourra s'opérer que sur la base d'une vision partagée, qui permette de réconcilier le sens et l'expérience.

L'ergologie active une démarche qui permet l'émergence de savoirs enfouis dans les corps, en grande partie inconscients, et leur mise en dialogue avec les concepts tels qu'ils sont enseignés dans le cadre des savoirs formels. L'expérience des GRT au CHU de Marseille a permis de faire éclore à nouveau des fertilisations croisées qui avaient disparu peu à peu, et qui constituent autant de nouvelles sources de savoirs et d'amélioration des organisations de travail. Elle a ainsi contribué à rétablir un climat de travail apaisé, à travers la réintroduction d'un esprit de compagnonnage tourné vers la recherche du bien commun et de l'enrichissement mutuel.

ANÁLISES ERGOLÓGICAS DO AGIR PROFISSIONAL DE EQUIPES NA ATENÇÃO PRIMÁRIA EM SAÚDE

Cristine Maria WARMLING¹¹⁷
Evelise Tarouco da ROCHA¹¹⁸
Janice Castilhos GOMES¹¹⁹
Judite Hennemann BERTONCINI¹²⁰

Introdução

O agir profissional na produção do cuidado na saúde, no ponto de vista ergológico, trata-se de capacidade de transgressão. A ergologia defende que, ao confrontar-se com situações inusitadas de trabalho, o trabalhador ultrapassa as normas prévias ou antecedentes (protocolos, fluxos, evidências) que guiam e organizam o trabalho e mobiliza ou investe em seu próprio saber. Por este ponto de vista o indivíduo competente seria aquele capaz de criar novos saberes em face ao já estabelecido (DI RUZZA, 2010).

Da ampliação da análise ergológica a respeito do que um trabalhador coloca em ação quando realiza uma atividade, emerge o conceito de agir em competência. Agir em competência para a ergologia significa articular na atividade de trabalho dimensões subjetivas da experiência humana, as quais por serem intrinsecamente heterogêneas, não tão facilmente suscetíveis de padronização. Isso se traduz numa renegociação permanente com as normas presentes na atividade de trabalho — de cada um e do coletivo (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007; SCHWARTZ, 2007; DI RUZZA, 2006).

Mas, o que se verifica é que o conceito de competências profissionais emerge nos discursos da gestão dos serviços com análises ainda tradicionalmente centradas na aquisição de conhecimentos e técnicas (FULLERTON; GHÉRISSI; JOHNSON; THOMPSON; 2011) e/ou no desempenho individual dos trabalhadores (BOREHAM, 2004). Mais raramente as interrogações voltam-se para a compreensão das condições do espaço de trabalho em que os trabalhadores adquirem e/ou utilizam as competências exigidas (HAMPSON; JUNOR, 2012;

¹¹⁷ Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde - Mestrado Profissional da Faculdade de Medicina. Departamento de Odontologia Preventiva e Social da Faculdade de Odontologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). crismwarm@gmail.com

¹¹⁸ Cirurgiã-dentista da Secretaria Municipal de Saúde Porto Alegre. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde - Mestrado Profissional da Faculdade de Medicina da UFRGS.

¹¹⁹ Psicóloga Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde - Mestrado Profissional da Faculdade de Medicina da UFRGS.

¹²⁰ Faculdade de Enfermagem Fundação Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva Mestrado Profissional Fundação Universidade Regional de Blumenau.

ARMSTRONG, 2013) ou como recriam as situações de trabalho. Neste caso, não se trataria por certo de estabelecer uma lista de competências para saber se um trabalhador as possui ou não, mas de analisar situações ou horizontes de trabalho com as imprevisibilidades inerentes que os compõem. (SCHWARTZ e DURRIVE, 2007).

O presente estudo pretende analisar o modo como o uso dos conceitos ergológicos do agir em competência, enquanto arcabouço teórico, contribui para a compreensão dos processos de trabalho de equipes de saúde na atenção primária do SUS. Foram analisados os percursos teórico-metodológicos-analíticos de dois estudos realizados no nível de Mestrado Profissional/PPG Ensino na Saúde/UFRGS.

Percurso Teórico-Metodológico

Compõe-se de um estudo de caso do tipo único, integrado, com múltiplas unidades de análise. A abordagem é qualitativa. Optou-se pela utilização da técnica do grupo focal. Acredita-se que a mistura do detalhe empírico de foco interacional de análise de conversação com as preocupações mais macroestruturais da teoria da construção social enriquece substancialmente as análises (HOLLANDER J, 2004). A condução do grupo focal se apoiou em um roteiro com base na teoria sobre o agir em competência desenvolvido por Schwartz (2007).

Os cenários do estudo compuseram-se de unidades básicas do sistema público de saúde de municípios de um estado brasileiro. No período de dezembro de 2013 a dezembro de 2014 foram realizados 26 grupos focais com equipes de saúde: 1) 17 grupos focais com 16 equipes de saúde em 16 municípios selecionados de uma macro-região administrativa de saúde de um estado brasileiro (51 trabalhadores de saúde: 17 médicos, 17 enfermeiros e 17 cirurgiões-dentistas) de unidades primárias de saúde foram ouvidos. 2) 9 grupos focais com 10 equipes de saúde bucal em uma capital de grande porte brasileira (28 trabalhadores de saúde bucal: 18 cirurgiões-dentistas, 6 técnicos e 4 auxiliares de saúde bucal). Os grupos duraram em torno de uma hora, sempre conduzidos por um coordenador e dois relatores, foram gravados em arquivos de áudio e vídeo para posterior transcrição e análise, sendo seu acesso restrito aos pesquisadores do estudo. Foram filmados e transcritos.

Quanto aos procedimentos éticos os projetos de pesquisa foram submetidos a Plataforma Brasil, pareceres consubstanciados com os números CAAE: 15738613.1.0000.5347 e CAAE número 16931213.3.0000.5347

Discussão e considerações finais

Programas de avaliação dos sistemas e serviços de saúde são processos utilizados para compreender as dinâmicas da atenção à saúde. Porém, muitas vezes os dados/indicadores numéricos produzidos pelos processos avaliativos não auxiliam as equipes a aumentarem suas capacidades analíticas e de intervenção. Entende-se que o desafio se encontra em integrar estudos qualitativos a um referencial teórico consistente para a produção de informações sobre trabalhadores e o trabalho na saúde. Mas, a composição de métodos e teorias nem sempre é algo fácil ou acessível aos pesquisadores nas ciências sociais e humanas na saúde. Detecta-se escassez de estudos na área que aliem teoria humana e social às análises de organização dos sistemas de saúde ou que procurem compreender interações múltiplas entre contextos e sujeitos distanciando-se de uma sociologia linear das práticas e processos de trabalho em saúde. (GRIFFITHS, 2003; DAVIES, 2003 ; MAY, 2007).

Tratando-se dos achados, verificou-se que a aplicação dos protocolos pelo trabalhador é um movimento muito mais complexo do que o entendido tradicionalmente no campo do planejamento na saúde. Para trabalhar e valer-se do protocolo o trabalhador prescinde de recorrer a seus próprios julgamentos e valores, talentos e criatividade, de forma a gerir todas as variabilidades possíveis que as situações reais de trabalho possam apresentar. As equipes entrevistadas dominam e utilizam diferentes protocolos e técnicas, renormalizando-os cotidianamente conforme demandas próprias e/ou conforme demandas dos usuários que acessam o serviço de saúde.

A construção de significados para o cuidado carece de um processo de reconhecimento da realidade das situações de trabalho imprescindível para o agir profissional. Quanto ao conhecimento da realidade as equipes demonstram certa apropriação, mas apresentam dificuldades na compreensão das concepções de saúde e doença dos usuários que cuidam. Referem-se à grande demanda reprimida existente, contudo não observam que esta é produzida também a partir do historicamente ofertado pelos serviços de saúde e de como se processa a produção do cuidado. A renormalização de protocolos parece não ocorrer pelo

conhecimento das reais necessidades de saúde das comunidades onde atuam e percebe-se a dificuldade dos profissionais em articular demanda, oferta e cuidado em saúde bucal.

No relativo aos processos de Educação Permanente em Saúde (EPS), enquanto debate de valores, não se encontrou relatos nos grupos focais que apresentassem práticas de EPS que problematizassem os processos de trabalho e produzissem mudanças na forma do cuidado. É raro o protagonismo das equipes de saúde na organização dos processos, poucos se apropriam dos espaços gerenciais constituídos para este fim. As equipes defendem a importância da EPS para organização e planejamento de ações. As principais dificuldades relatadas relacionam-se a interromper atendimentos, comparações entre equipes, subutilização com informes administrativos e a não participação de todos os atores do cuidado.

Trabalhar e, essencialmente, trabalhar no campo da saúde, é gerir variabilidades inerentes à produção do cuidado em saúde. A construção das redes de saúde está imbricada a constatação da dimensão gestonária dos processos de trabalho das equipes em seus locais de atuação. Os resultados apontam para a separação entre a gestão, a educação permanente e os processos de trabalho. Relações de trabalho necessitam ser despertadas nos serviços de saúde. O redescobrimto do próprio trabalho pelo trabalhador incide na compreensão de como ele se insere na atividade dos outros e na vida em sociedade. Isto é fundamental para o estabelecimento de um trabalho em equipe.

Considera-se prioritária a reestruturação e consolidação de espaços de educação permanente que propiciem o debate de valores entre instituições de ensino e serviços de saúde e que coloquem em diálogo as necessidades das partes envolvidas – trabalhador, aluno, serviço, instituições de ensino e de saúde, usuários, controle social; contudo, fundamentando a produção do cuidado em saúde como eixo condutor deste processo.

Referências

- ARMSTRONG P. Puzzling Skills : Feminist Political Economy Approaches. *La Société Can. Sociol.* 2013.
- BERG M. Problems and promises of the protocol. *Soc. Sci. Med.* 1997;44(8):1081-1088. doi:10.1016/S0277-9536(96)00235-3.
- BOREHAM N. A Theory of Collective Competence: Challenging the Neo-Liberal Individualism of Performance at Work. *Br. J. Educ. Stud.* 2004;52(1):5-17. doi:10.1111/j.1467-8527.2004.00251.x.

- CATANIA L. « Qualification » et « compétences » au sein de l'espace social : quelles évolutions de la professionnalité prescrite ? *ERGOLOGIA* 2013;10(Décembre):85-128.
- DAVIES C. Some of our concepts are missing: reflections on the absence of a sociology of organisations in Sociology of Health and Illness. *Sociol. Health Illn.* 2003;25:172-190. doi:10.1111/1467-9566.00346
- DI RUZZA R. Comprendre pour agir ou/et agir pour comprendre L'activité au cœur de l'action et de la recherche. *CONFERENCIA* 2010;53:160. doi:10.1017/CBO9781107415324.004.
- DI RUZZA R. Chapitre 1. L'analyse du travail, une démarche ergologique. *Trav. au XXIe siècle* 2006:17. doi:10.3917/dbu.bouti.2006.01.0017.
- FULLERTON JT, GHÉRISSI A, JOHNSON PG, THOMPSON JB. Competence and Competency: Core Concepts for International Midwifery Practice. *Int. J. Childbirth* 2011;1(1):4-12.
- GRIFFITHS L. Making connections: studies of the social organisation of healthcare. *Sociol. Health Illn.* 2003;25:155-171. doi:10.1111/1467-9566.00345.
- HAMPSON I, JUNOR A. Putting the process back in: rethinking service sector skill. *Work. Employ. Soc.* 2010;24(3):526-545. doi:10.1177/0950017010371664.
- HOLLANDER J a. *The Social Contexts of Focus Groups.*; 2004. doi:10.1177/0891241604266988
- MAY C, RAPLEY T, MOREIRA T, FINCH T, HEAVEN B. Technogovernance: Evidence, subjectivity, and the clinical encounter in primary care medicine. *Soc. Sci. Med.* 2006;62(4):1022-1030. doi:10.1016/j.socscimed.2005.07.003.
- MAY C. The clinical encounter and the problem of context. *Sociology* 2007;41(1):29-45. doi:10.1177/0038038507072282.
- SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). **Trabalho e ergologia:** conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007.
- SCHWARTZ, Y. Uso de si e competência. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia:** conversas sobre a atividade humana. Niterói: Eduff, 2007.
- STARFIELD, B. **Atenção Primária:** equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia. Brasília, DF: UNESCO, Ministério da Saúde, 2002.

O TRABALHO DAS ENFERMEIRAS NA SAÚDE DA FAMÍLIA: RENORMATIZAÇÕES ENTRE O PRESCRITO E O REAL

Judite Hennemann BERTONCINI¹²¹

Cristine Maria WARMLING¹²²

Denise Elvira PIRES DE PIRES¹²³

INTRODUÇÃO

O ser humano em qualquer atividade de trabalho vive um constante debate de normas entre sua experiência e valores e regras institucionais e profissionais. Através desse debate, o trabalhador renormatiza o trabalho prescrito e produz o que resulta no trabalho real, ou seja, a atividade real(izada) guarda, invariavelmente, uma distância do trabalho prescrito (SCHWARTZ, 2004; SCHWARTZ et al., 2007).

A gestão do trabalho da enfermeira na atenção básica se dá nos limites das prescrições oriundas da regulação profissional (COFEN, 2010) e aquelas dos gestores federal (BRASIL, 2011) e municipal, que interagem entre si e têm variados graus de coincidência. Nossa intenção, ao considerar o ponto de vista da atividade (DURRIVE, 2007) é ultrapassar a visão de como o trabalho da enfermeira na atenção básica deve ser, no sentido de idealização referida pela regulação profissional ou pelas prescrições institucionais. A análise do trabalho em curso como atividade permite captar, em parte, a forma como a enfermeira enfrenta as singularidades nas situações de trabalho que as prescrições não comportam. Considerando a importância da ESF para a reestruturação do modelo de atenção à saúde no Brasil, e a importância do trabalho das enfermeiras para a implementação do Sistema Único de Saúde /SUS, este estudo teve o objetivo de caracterizar como se dá o governo do trabalho das enfermeiras sobre a tomada de decisão e gestão da atividade no cotidiano de trabalho na ESF (Estratégia Saúde da Família).

¹²¹ Programa de Pós-Graduação em Saúde coletiva - Mestrado Profissional em Saúde Coletiva. Universidade Regional de Blumenau (FURB). judihb@gmail.com

¹²² Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde - Mestrado Profissional da Faculdade de Medicina. Departamento de Odontologia Preventiva e Social da Faculdade de Odontologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

¹²³ Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Saúde e Enfermagem – Doutorado em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado em um município do sul do Brasil com 10 enfermeiros trabalhando em USF, há pelo menos um ano. Usou-se a triangulação metodológica com dados de estudo documental, observação e entrevistas de auto-confrontação (VIEIRA, 2004). As enfermeiras foram convidadas pessoalmente em reunião, na qual foi apresentada a proposta de pesquisa. Após adesão voluntária, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido com cada profissional. Os dados foram coletados de março a agosto de 2010. Analisou-se documentos referentes à Política Nacional da Atenção Básica da gestão federal e municipal, que tratam das atribuições dos profissionais na ESF; normas e protocolos assistenciais; leis e resoluções que regulamentam o exercício profissional da Enfermagem. A pesquisadora acompanhou cada enfermeira por 16 horas de trabalho durante diferentes dias da semana, e registrou as observações em diário de campo. Essas anotações foram analisadas pela enfermeira, e guiaram a entrevista, em sessão de autoconfrontação da enfermeira com a prática observada. A partir dos registros da observação e documental, solicitou-se que as enfermeiras comentassem e explicassem suas escolhas. Cada entrevista foi gravada, transcrita e enviada à entrevistada para validação, obtendo-se vinte documentos para análise, dez de observação e dez entrevistas. Para tratamento dos dados utilizou-se o software Atlas-Ti – 5 (*Qualitative Research and Solutions – Non-numeric na Unstructured Data - index, Searching and Theorizing*) (ESTEBAN, 2006). As entrevistas e observações foram lidas, codificadas e submetidas à análise ergológica, articuladas em quatro categorias: a enfermeira na atividade gerencial; a enfermeira na atividade de cuidado; a enfermeira na atividade de vigilância em saúde, controle social e intersetorialidade; as dramáticas da enfermeira para conciliar o uso de si na assistência e na coordenação da Unidade de Saúde da Família (USF). O Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSC, Parecer Consubstanciado N° 454/09, atendendo a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, foi preservado o anonimato dos participantes.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir o acesso universal em todos os níveis dos serviços de saúde a partir da Saúde da Família parece ser um valor bastante forte que as enfermeiras lançam mão para mediar sua atividade cotidianamente, nas dimensões do cuidado direto, gerencial e educativa. A agenda das enfermeiras da Saúde da Família está pautada prioritariamente pelas prescrições do gestor

municipal, quais sejam, de reorganizar a atenção pela lógica do acolhimento, aumentar a cobertura de ações para controle do câncer cérvico-uterino e de mama, aumentar a cobertura vacinal, e manter as ações programáticas já desenvolvidas em saúde da mulher, criança, adulto, idoso e outros agravos. A ação que mais ocupa a enfermeira é o acolhimento, através da escuta qualificada dos usuários que vêm à unidade sem ter a ação programada agendada. Apesar do planejamento a sua agenda está aberta o dia inteiro para o acolhimento realizado nos interstícios das ações programadas. A enfermeira, por ser coordenadora da equipe, exerce a atividade assistencial simultaneamente à atividade de gerência, tendo sobrecarga de trabalho. As prescrições para o trabalho da enfermeira consistem em objetivos amplos como promover a saúde e integralidade (BRASIL, 2004), mas não vêm acompanhadas dos meios para a sua realização. Assim, têm que gerir essas contradições entre valores sem dimensão, eficácia e eficiência e se deparam com escolhas entre o cuidado com qualidade e demandas (valores) institucionais de produtividade. Gerir condições de trabalho inadequadas parece ser um drama vivido pelas enfermeiras para alcançar a integralidade em saúde. A análise da atividade de trabalho das enfermeiras sinalizou uma dramática ao tentarem conciliar as ações de cuidado direto com a coordenação da equipe. O estudo mostrou a potência das enfermeiras para (re)criar os meios em que trabalham, ao revelar o conhecimento sobre os valores que permeiam as normas antecedentes, sua transitoriedade e configuração inacabada, quando contraposta à atividade em curso. As enfermeiras se aproximam dos valores e princípios éticos de defesa da vida, colocados pela profissão, mas não se orientam igualmente para o exercício da prática. No trabalho da enfermeira pode haver interstícios para aumentar a sua autonomia e produzir novos sentidos, a partir da análise de sua atividade e reconhecimento das prescrições e das possibilidades de renormatizá-las, contribuir na visibilidade do seu trabalho, e produção da saúde.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS: acolhimento com avaliação e classificação de risco: um paradigma ético-estético no fazer em saúde** /Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 2.488, de 21 de outubro de 2011. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). **Diário Oficial da União**. Poder Executivo. Brasília, DF, 24 out. 2011.

- CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). Legislação e resoluções do exercício Profissional. In: PIRES, D.E.P; BELLGUARDA, M.L.R; ZAGO, A; et al. (Orgs).
- CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM. **Consolidação da legislação e ética profissional**. Florianópolis: Conselho Regional de Enfermagem - SC: Quorum Comunicação, 2010. p. 51-96.
- DURRIVE, L. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWATZ, Y; DURRIVE, L. (Orgs.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, 2007.
- ESTEBAN, M.P.S. **Introducción al programa de análisis de datos cualitativos Atlas-ti 5.0**. Barcelona: Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, 2006.
- SCHWARTZ, Y; DUC, M; DURRIVE, L. Trabalho e ergologia. In: SCHWATZ, Y; DURRIVE, L. (Orgs.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde et al. EdUFF, Niterói, 2007. 25-38
- SCHWARTZ, Y. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. (Orgs). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 26-33.
- VIEIRA, M. A. Autoconfrontação e análise da atividade. In: Figueiredo Marcelo, Athayde, Milton, B. J.; ALVAREZ, D. (Orgs). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 214-237.

O TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DO SERVIÇO DE EMERGÊNCIA DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - BRASIL

Rayane Maria Campos LACOURT¹²⁴
Magda Duarte dos Anjos SCHERER¹²⁵

Introdução

Hospitais Universitários são de importância singular e fundamental para o Sistema Único de Saúde, pois são instituições envolvidas com a formação de profissionais de saúde, pesquisa e desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias, implantação de novas terapias, garantia do acesso da população aos procedimentos de alta complexidade, dentre outras atividades que promovem melhorias à saúde da população e às redes de saúde (Barata *et al*, 2010).

O processo de trabalho das equipes das unidades hospitalares tem em vista atender pessoas com diversos tipos de demandas. Também acolhem casos menos urgentes e reencaminham para os serviços certos (Garlet *et al*, 2009).

Estudar do processo de trabalho na área de saúde é importante uma vez que o conjunto de ações desenvolvidas pelos profissionais de saúde promove intervenções no bem estar e na vida das pessoas. No caso dos hospitais universitários, também resulta na formação de novos trabalhadores para a construção do cuidado ao paciente como o produto essencial de tal processo (Joazeiro& Scherer, 2012; Garlet *et al*, 2009).

A presente pesquisa é recorte do Projeto de Pesquisa Internacional Brasil, França e Argélia, que objetiva “analisar e comparar os problemas e desafios no trabalho de profissionais de saúde em hospitais de ensino em três países”. Este trabalho visa caracterizar os serviços de emergência e o processo de trabalho das equipes de saúde atuantes no Centro de Pronto Atendimento (CPA) do Hospital Universitário de Brasília.

Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório qualitativo em que os dados foram coletados por meio de entrevistas e observações sistemáticas e/ou flutuantes realizadas entre os meses de agosto de

¹²⁴ Graduanda, Departamento de Farmácia, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília.

¹²⁵ Professora, Departamento de Saúde Coletiva, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília.

2015 a fevereiro de 2016. As entrevistas buscaram responder às questões contidas num instrumento padrão para todos os hospitais inseridos na pesquisa internacional que versava sobre a caracterização dos serviços.

A observação flutuante foi realizada por três pesquisadores e quatro horas e teve por objetivo conhecer a estrutura física, o fluxo de pacientes e de profissionais de forma mais abrangente. A observação sistemática consistiu na realização de uma descrição estruturada da atividade de trabalho.

Resultados e Discussões

1 Caracterização física e estrutura dos serviços

A unidade possui uma estrutura com uma Sala de Triagem, quatro Consultórios para atendimento adulto e infantil, sala de Medicação, Internação, dois quartos para Isolamento, sala de Prescrição Médica e a sala da Administração. Apresenta ainda uma entrada para pacientes transportados em macas, que leva à área de internação, e outra para a recepção da unidade onde há três guichês. Na área da recepção há uma sala para o Serviço Social e a sala da triagem, com três boxes para realização da classificação de risco dos usuários por um enfermeiro.

A sala da Medicação tem 10 cadeiras de observação e um posto de enfermagem. Na Internação da unidade encontra-se o posto de enfermagem e 12 boxes equipados para atendimento de pacientes críticos. Neste local o processo de trabalho é mais corrido e intenso. A sala de prescrição médica encontra-se no fim do prédio e, nas laterais desta, estão dois quartos de isolamento. Os profissionais que trabalham na unidade estão relacionados e quantificados na Tabela 1.

Tabela 1 – Quadro de profissionais

Categoria	Número
Técnicos de Enfermagem	90
Enfermeiros	36
Médicos Staff	15
Nutricionistas	02
Assistentes Sociais	01
Administrativos	10
Total de profissionais	154

Fonte: Secretaria do CPA

Os vínculos dos profissionais com o hospital são por meio da Fundação Universidade de Brasília (FUB), ou da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH). 128 pessoas são concursadas da EBSERH e 19 são funcionários FUB. Três profissionais possuem vínculo com o Ministério da Saúde e apenas uma possui vínculo com a Secretaria de Saúde do Distrito Federal.

O pronto-socorro recebe alunos de residência médica e internos, além de estagiários de outras áreas da saúde. A equipe da internação conta, na maior parte do tempo, com os residentes na realização das tarefas referentes à assistência.

Profissionais de outras áreas do hospital também são requisitados conforme demanda dos pacientes, como o fisioterapeuta e o farmacêutico. O processo de trabalho da unidade também conta a participação dos funcionários terceirizados para a limpeza, apoio logístico e alimentação dos pacientes.

2 Organização e gestão do trabalho

O CPA passa por mudanças estruturais, assistenciais e organizacionais desde o ano de 2013, quando passou a ser gerido pela Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH). A unidade foi realocada, reformada e reequipada, sendo inaugurada em 2014, mas as transições no perfil de atendimento estão em curso.

As especialidades atendidas são pediatria, clínica médica e clínica cirúrgica. O atendimento na unidade era feito por demanda espontânea até 2015, quando uma circular foi lançada para reordenar os serviços. O CPA passou a funcionar como uma Unidade de Terapia Semi-intensiva e a realizar atendimento referenciado, recebendo pacientes dos hospitais da região leste da cidade e das unidades de transplante e Centro de Alta Complexidade em Oncologia.

A gestão é composta pelo Chefe da Unidade de Pronto Socorro e pelo Chefe do Setor de Urgência e Emergência. O Chefe da unidade teria suas atividades mais relacionadas à gestão da assistência, enquanto o Chefe do Setor se ocuparia tanto da assistência quanto de outras áreas da administração. Mas na prática, pactuam a divisão das responsabilidades por igual.

Um dos maiores desafios da gestão, apontado pelos trabalhadores durante as observações, é a montagem da escala de serviços, elaborada segundo o Manual de Pessoal da EBSERH. De

acordo com o manual, nas unidades descentralizadas e filiais, a jornada diária pode ser de 4, 6 ou 8 horas diárias, totalizando, no máximo, 40 horas semanais e respeitando-se exceções expressas em lei. As unidades que prestam serviços 24 horas, como o caso da Emergência, possuem regimes 12x36, ou seja, plantões de 12 horas de trabalho seguidas de 36 horas de descanso para fins de semana e turno noturno. Cada posto de trabalho deverá ter um quadro específico para afixar as horas de trabalho dos funcionários. Recentemente, a EBSEERH aprovou a jornada de 12x36 para todos os profissionais nos dias da semana.

Recentemente foi aprovado o plantão 12h para os dias da semana. Isso agradou alguns trabalhadores, mas criou novos percalços para a chefia, que agora precisa gerir o grupo de profissionais que fazem plantões dessa natureza e o grupo que mantém a carga horária anterior para montar as escalas. A Tabela 2 relaciona a jornada de trabalho de cada categoria profissional do Centro de Pronto Atendimento no HUB.

Tabela 2 - Jornada de trabalho por categoria profissional. Centro de Pronto Atendimento no HUB.

Categoria	Jornada Semanal
Técnicos (as) de Enfermagem	36h
Enfermeiros (as)	
Médicos (as) Staff	24h
Nutricionistas (FUB)	30h
Assistentes Sociais	30h
Psicólogos (as)	40h

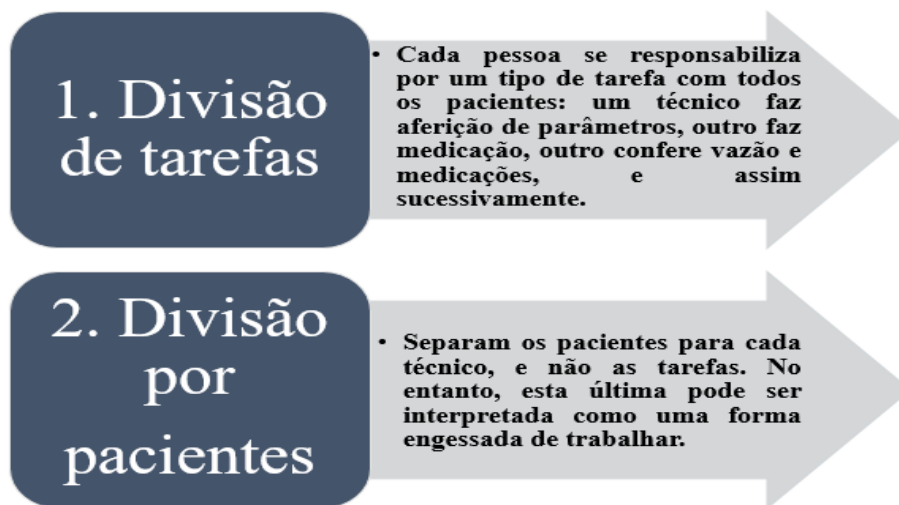
Fonte: Secretaria do CPA

3 O processo de trabalho

O trabalho prescrito dos profissionais atuantes no CPA está pautado nas regras impostas pela sociedade, nos conhecimentos e experiências, nas normas relacionadas aos serviços e pelos conselhos de cada categoria. Ainda, a EBSEERH publicou o documento Discrição Sumária das Atribuições dos Cargos dos Hospitais Universitários Federais, organizado por categoria e unidade de trabalho.

As equipes possuem autonomia para realizar a divisão de tarefas e organizar o turno de trabalho. Ao chegar à unidade para o início do turno, eles conversam e pactuam as tarefas e responsabilidades de cada um naquele momento.

Duas divisões podem ser feitas:



1. Divisão de tarefas

- Cada pessoa se responsabiliza por um tipo de tarefa com todos os pacientes: um técnico faz aferição de parâmetros, outro faz medicação, outro confere vazão e medicações, e assim sucessivamente.

2. Divisão por pacientes

- Separam os pacientes para cada técnico, e não as tarefas. No entanto, esta última pode ser interpretada como uma forma engessada de trabalhar.

Durante o serviço, os profissionais fazem anotações sobre a evolução dos pacientes. A tarefa demonstrou demandar muito tempo porque, muitas vezes, é feita em três etapas, iniciando por um registro em rascunho, depois em uma ficha impressa e posteriormente no sistema informatizado. Esse processo se repete a cada duas horas de trabalho devido à frequência com que são verificados os sinais de todos os pacientes. A realização dos registros é importante para o controle e documentação das atividades realizadas e do estado geral da pessoa assistida.

A oscilação da intensidade uma característica marcante do serviço. O ritmo do trabalho é acelerado nas duas primeiras horas e ao final dos turnos, não sendo igual para todas as profissões. Os enfermeiros e técnicos de enfermagem passam grande parte do tempo em pé, caminhando ou correndo, principalmente quando há alguma intercorrência. As oportunidades de descanso para esses profissionais são escassas, visto que permanecem mais próximos dos pacientes. Diferentemente, os médicos passam mais tempo sentados à frente dos computadores analisando resultados de exames, consultando às folhas de evolução e prescrevendo. Eles possuem um espaço próprio de trabalho, onde ficam na maior parte do serviço para a realização dos estudos de casos.

A gestão da unidade está tomando medidas como a padronização de protocolos operacionais e procurando estabelecer melhores vias de comunicação entre os integrantes dos serviços para melhorar a integração das equipes e tentar contornar os problemas existentes.

Os profissionais usam a criatividade para as atividades cotidianas do trabalho, tendo como ferramentas o conhecimento de suas competências e os recursos disponíveis.

Conclusão

A unidade vem passando por modificações do seu perfil de atendimento e de pessoal, frutos das alterações da gestão do hospital, que acarretam na alteração das relações e dos processos de trabalho estabelecidos pelos profissionais.

A pesquisa está em andamento, esses são resultados parciais, e algumas questões ainda precisam ser exploradas: como é o fluxo de comunicação entre os profissionais? Como se estabelecem as relações entre o CPA e os demais setores do HUB? Quais as atribuições de cada profissão? Que dificuldades influenciam no processo de trabalho? Quais as reservas de alternativas? As entrevistas, passo seguinte às observações, trarão o ponto de vista dos trabalhadores, o que permitirá compreender melhor o trabalho no CPA.

Referências

- BARATA, L.R.B; MENDES, J.D.V.; BITTAR O.J.N.V. Hospitais de ensino e o sistema Único de saúde. RAS _ Vol. 12, Nº 46 – Jan-Mar, 2010.
- GARLET, E. R.; LIMA, M. A. D. da S.; SANTOS, J. L. G. dos; MARQUES, G. Q. Organização do trabalho de uma equipe de saúde no atendimento ao usuário em situações de urgência e emergência. Texto Contexto - Enfermagem, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 266-272, jun. 2009.
- JOAZEIRO, E. M. G.; SCHERER, M. D. A. Trabalho coletivo e transmissão de saberes na saúde: desafios da assistência e da formação. Rev. Tempus Actas de Saúde Coletiva, v. 6, n. 2, p. 279-293, abr. 2012.
- SCHERER, M. D.; PIRES, D.; SCHWARTZ, Y. Collective work: a challenge for health management. Rev. Saúde Pública, v. 43, n. 4, p. 721-725, ago. 2009.

Links:

¹http://www.ebserh.gov.br/web/hub-unb/noticia-aberta/-/asset_publisher/y80Iztb9DtLU/content/hub-ebserh-e-ses-df-discutem-nova-parceria-entre-hospital-e-secretaria?_101_INSTANCE_y80Iztb9DtLU_redirect=%2Fweb%2Fhub-unb

²<http://www.ebserh.gov.br/web/portal-ebserh/empregados>

³<http://www.ebserh.gov.br/web/hub-unb/apresentacao2>

SISTEMAS DE SAÚDE E HOSPITAIS DE ENSINO DA ARGÉLIA, BRASIL E FRANÇA: PERSPECTIVA COMPARADA

Francine Lima GELBKCE¹²⁶
Magda Duarte dos Anjos SCHERER¹²⁷
Eleonor Minho CONILL¹²⁸
Abdesselam TALEB¹²⁹
Rémy JEAN¹³⁰
Maria da Glória LIMA¹³¹
Muna Muhammad ODEH¹³²

Palavras-chave: Sistemas de saúde; análise comparada; política de saúde; hospital; trabalho.

RESUMO

O trabalho e sua organização tem sido objeto de estudo em diferentes perspectivas e a importância de se conhecer o contexto no qual ele se realiza é consenso na literatura. Nesse sentido, no âmbito da pesquisa multicêntrica internacional que tem como objetivo identificar, analisar e comparar problemas e desafios no trabalho de profissionais de saúde em Hospitais Universitários no Brasil, França e Argélia, buscou-se inicialmente conhecer os indicadores de saúde, os sistemas de saúde e caracterizar os hospitais de cada país. O conhecimento do contexto macro pode ajudar no levantamento de hipóteses sobre como a conformação dos sistemas e dos hospitais influenciam no trabalho.

A perspectiva comparada tem sido usada de modo crescente na área da saúde coletiva por permitir a reflexão de temáticas e dilemas comuns, além de servir como espelho analítico para uma melhor compreensão de realidades nacionais ou locais.

Este estudo apresenta resultados preliminares da primeira fase da pesquisa internacional. Descreve e compara a trajetória dos sistemas de saúde, bem como caracteriza e compara os quatro hospitais de ensino da Argélia, Brasil e França: Hospital Universitário de Tlemcen; Hospital Universitário de Brasília e Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina; e Assistência Pública – Hospitais de Marseille.

¹²⁶ Universidade Federal de Santa Catarina.

¹²⁷ Universidade de Brasília

¹²⁸ Observatório Iberoamericano de Políticas de Sistemas e Serviços de Saúde – OIAPSS

¹²⁹ Universidade de Tlemcen – Argélia

¹³⁰ Universidade Aix-Marseille – França

¹³¹ Université de Brasília – Brasil

¹³² Université de Brasília – Brasil

O conhecimento produzido sobre os sistemas de saúde baseou-se em revisão bibliográfica e dados secundários coletados em cada país, guiados por roteiro. Foi produzida uma grade de indicadores com bases de dados internacionais e nacionais e um relatório síntese por país, a partir de roteiro adaptado dos *Health Care Systems in Transition- Hit profiles* que são utilizados no Observatório Europeu de Sistemas e Políticas de Saúde. A descrição está estruturada em quatro períodos: 1950-1970 (expansão da oferta do modelo biomédico); 1970-1980 (crise e reformas “democrático-racionalizadoras”), 1980-1990 (reformas neo-liberais); período mais recente (reformas pró-coordenação, novas pressões do mercado “*Universal Health Coverage*”). As principais semelhanças e diferenças com relação às questões macro-estruturais, da meso e da micro-gestão dos serviços são assinaladas, destacando-se os principais elementos que caracterizam cada um desses sistemas de saúde. Um importante desafio da pesquisa será gerar hipóteses acerca da relação entre esses elementos e os processos de trabalho dos profissionais de saúde.

Análise preliminar aponta a existência de tendências contemporâneas na meso e micro-gestão, como descentralização e regionalização, redes integradas com maior controle gerencial, novas formas de contratualização, uso racional de tecnologias e medicamentos (uso de genéricos), TICs, pagamento por desempenho e/ou responsabilização, gestão de listas de espera, formação e processo de trabalho em APS, depreendendo-se que existem questões comuns nos países como o uso racional de medicamentos. Quanto à organização do sistema, França e Argélia apresentam semelhanças, identificadas por observatórios regionais, com medicina hospitalar, ausência do discurso APS, e salientam saúde escolar.

Destacam-se nos países:

- França: sistema universal de seguro social (50 milhões de habitantes), financiamento público, forte influência da corporação médica, mas aumento do controle gerencial e administrativo, pouca integração, seguro privado complementar (*mutualités*), APS não está explícita de forma clara, processos de ajustes e racionalização crescentes;
- Brasil: universal, que abrange a um grande conjunto da população (200 milhões de habitantes), legitimado pela constituição, porém com cobertura duplicada e desigual, financiamento público baixo, gestão não técnica e com indicação política, maior integração sistema público, importante mercado de seguros privados (suplementar), APS e ESF que interferiu significativamente nos indicadores.

- Argélia: seguro público, setor público e setor privado (grande crescimento), semelhante à América Latina, hospitalar, pouca integração, aparente ausência de APS, ajustes e racionalização.

Para a caracterização dos hospitais construiu-se um instrumento que permitisse observar diferenças e semelhanças na complexidade e forma de organização, conforme quadro abaixo.

Itens	França	Argélia	HuB	HU/UFSC
Características estruturais				
Dados gerais/nome	CHU - Assistance Publique des Hopitaux de Marseille complexo integrado de quatro hospitais (dados se referem ao complexo)	CHU -Centre Hopitaux de Tlemcen	Hospital Universitário de Brasília	Prof. Polydoro Ernani de São Thiago
Ano fundação	1950	1954	1972	02 de maio de 1980
Organograma	Vertical	Vertical	vertical	vertical
Vinculação administrativa	Gestão com o Ministério da Saúde, porém possui uma gestão regional, que funciona tanto para as instituições públicas como para as privadas. Certificação dos hospitais é realizada pelo Ministério da Saúde. O Ministério da Educação (ME) responsabiliza-se pela educação/formação/pesquisa – parte universitária fica sob responsabilidade do ME.	Gestão pelo Ministério da Saúde. Há uma gestão departamentalizada pelo Ministério da Saúde. Gestão verticalizada pelo MS, departamento/território e hospital. Há gestão da educação pelo Ministério de Ensino Superior e Pesquisa, em relação a abertura de vagas para docentes e residentes. Hospital com autonomia para pesquisa. Relação do ME com a formação dos profissionais da saúde. Docente – universidade paga salário e um plus pela docência pago pelo hospital.	Federal, tendo gestão do ME, com certificação pelo ME e MS, e com contratualização com o Estado e por isso responde a organização estadual. ME com responsabilidade pela contratação de pessoal, e diretrizes para formação de pessoal – tb a formação de residentes da área da saúde. Contrato EBESERH.	Federal, tendo gestão do ME, com certificação pelo ME e MS, e com contratualização com o Estado e por isso responde a organização estadual. ME com responsabilidade pela contratação de pessoal, e diretrizes para formação de pessoal – tb a formação de residentes da área da saúde. Sem EBESERH.
Fonte de financiamento	Principalmente pela seguridade social, com pagamento por atividade. Com dotação orçamentária complementar do MS, por certas atividades especializadas. Sempre de natureza pública. Em algumas situações, o usuário paga por procedimentos e é ressarcido integralmente ou parcialmente pela seguridade social. Há um pagamento por parte de hotelaria, que é pago pelo usuário – forfait hopitaux.	Seguridade social (80%) e dependendo do usuário, pode ser coberto integralmente – pacto de solidariedade. Outro.... Forfait Hopitaux ménage familie (???)	MS – procedimentos ME – pessoal, mais recursos para infraestrutura (REHUF).	MS – procedimentos ME – pessoal, mais recursos para infraestrutura (REHUF).
Nível de complexidade	Média e alta complexidade	Média e alta complexidade	Média e alta complexidade	Média e alta complexidade
Alta complexidade em:	Pediatria Medicina neonatal Grandes queimados Hematologia Neurocirurgia Transplantes em geral Traumatologia Enxertos Infectologia Neurociências Cancerologia Genética Cirurgia de mão Doenças raras	Oncologia, pediatria, traumatologia cirúrgica e medicina interna. Serviço de cirurgia geral e diferentes especialidades. Quando não há especialidade no hospital, precisam buscar o serviço privado, por exemplo, exames especializados – radiológicos.	Cirurgia em geral – adulto e infância Gestação de alto risco Transplante córneia Implante coclear Nefrologia Oncologia (CACON) Pediatria Cirurgia bariátrica Ambulatório de transexualidade Dermatologia geral	Cirurgia bariátrica Onco – hematologia (UNACON) Nefrologia Cirurgia vascular Transplante de córneia e fígado Terapia nutricional.
População usuária do hospital	Somente públicos.	Somente públicos.	Somente públicos.	Somente públicos.

continua

Itens	França	Argélia	HuB	HU/UFSC
Média de permanência de internação	Medicina clínica e cirúrgica – 6,0 Psiquiatria – 16	Geral - 9,0 Reeducação funcional – 15 Psiquiatria – 15 Urgências – 2,0	Cirúrgica – 3,36 (?) Médica – 10,54 UTI – 8,0	6,51
Serviço de emergência	Adulto, pediatria, psiquiatria, materno	Adulto, pediatria,	Adulto, pediatria, materno (referência de alto risco)	Adulto, pediatria, materno, intoxicações
Região geográfica e população atendida	Provence, Alpes, Cote d'Azur – 5.000.000	Região de Tlemcen – 1.500.000	DF e população do entorno (21 municípios), sem população adstrita 2.800.000	Grande Florianópolis – 1.500.000, mas em algumas especialidades atende o Estado.
Número de leitos total	3.500	646	229 (34 desativados)	319 (116 desativados)
Taxa de mortalidade		3	2,03	4,95
Taxa de ocupação	85%	Superior a 100%	47,28%	75,85%
Número total de internações	127.192	87232	12.187	8.840
N. de consultas ambulatoriais	1.045.102	258.652	149.511	130.030
N. de cirurgias	107.844	34.505	3.389	2.907
N. de atendimentos de emergência	207.048	122.408	34.222	83.326
N. de partos	5.486	-	1.060	1.525
N. cirurgias ambulatoriais		2.393		4.713
N. leitos cirúrgicos	904	73	54	60
N. de leitos clínicos	1425	545	69	83
n. leitos emergência		28	12	32
n. leitos gineco-obstétricos	158		35	33
n. leitos psiquiátricos	281	33		7
n. leitos pediatria clínicos e cirúrgicos		24	39	32
UTI adulto		12	6	20
UTI neonatal		8	8	16
Transplante			14	19
n. leitos emergência pediátrico			8	3
Hospital dia			10	4
n. exames laboratoriais	12.000.000			
Exames de imagem	984.000		29.260	
n. de serviços	200	44	43	21 ambulatorios + 14 unidades
Governança	Direção colegiada formada por 9 representantes – 3 representantes médicos dos hospitais, diretor da faculdade de medicina, responsável pela pesquisa, coordenador geral de assistência, diretor geral (administrador), diretor adjunto, um secretário geral, que faz a direção administrativa (maior poder). Tem também um conselho de controle/acompanhamento – orientação estratégica – composto por representantes eleitos políticos pela região, representante dos trabalhadores e representantes dos usuários.	Direção geral, direção pedagógica e médica, e um conselho científico, delibera sobre o funcionamento do hospital e dos serviços, não faz “controle” acerca de pesquisas, sendo formado pelos chefes dos serviços que é sempre médico e representantes de outras categorias profissionais – médicos e paramédicos.	Conselho executivo, composto por conselho consultivo e colegiado gestor ampliado.	Conselho diretor, com representação do diretor geral do HU, representantes das diretorias, representantes das coordenações dos cursos da saúde, representantes dos usuários. Define as políticas gerais do HU.
N. de funcionários	14.000	2368		1866
Residentes	687 - residência médica 120 - residência farmacêutica 20 - residência odontológica	500 (residência médica)	80 – residência médica 16 - residência multiprofissional	182 (residência médica e multiprofissional)

Itens	França	Argélia	HuB	HU/UFSC
Forma de admissão	Concurso público + contratos terceirizados para médicos, farmacêuticos e odontólogos – carreira universitária. Outras carreiras, processo seletivo mais simplificado.	Concurso público para admissão na instituição e também para ascender na carreira universitária, para os profissionais médicos, farmacêuticos e odontólogos, que são consideradas acadêmicas. Nas outras profissões, entrada por concurso.	Área técnica – concurso público. Área gerencial – indicação, com avaliação de expertise/currículo.	Concurso público + contratos terceirizados (processo seletivo por fundação).
Carreira	Para carreira, tem que ter diplomação (experiência e formação com validação de experiência). Mais importante é o diploma. Há ascensão por diploma/formação.	Para os paramédicos - diploma o que é mais importante. A cada cinco anos há ascensão. Há um plano de cargos e salários.	Há um plano de carreira.	Há um plano de carreira.
Jornada de trabalho	Médicos – 48 com perspectiva de 39 h Enfermagem e outros profissionais – 35 Turno em escala – 12/60 h com uma média de 32,5 por noturno. Não pode ter mais de 48 h na rede pública, pode ocorrer em caráter de excepcionalidade aumento da carga horária até 60 h. 48 é a carga horária legal, porém pode ter um trabalho em um consultório privado (onde não há controle de horário).	Médicos – 40 Enfermagem – 40 Dentista – 40 Técnico radiologia – 36 40 é o máximo. O <u>médico especialista</u> pode ter um emprego no hospital público de 40 horas, sendo que pode fazer complementação de horário no serviço privado.	Médico – 24 h Enfermagem – 36 h Dentista, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, serviço social, terapeuta ocupacional – 30 Nutrição, biólogo, biomédico, farmacêutico, educação física, físico, psicólogo – 40h Técnico em radiologia – 24h Técnicos odontologia, ótica, farmácia – 40 h	Médico – 20 ou 40 h Fisioterapeutas, odontólogos, fonoaudiólogos – 30 h Técnico em radiologia – 24 Enfermagem, serviço social, psicologia, nutrição – 30 h
Estado global de saúde dos trabalhadores – absenteísmo por doença	0,8% para os médicos – maior desgaste dos médicos em relação aos demais profissionais, por conta da especificidade do trabalho – responsabilidade na tomada de decisão. 10% para os outros profissionais	Inferior a 5% em todas as categorias, em função do turnover e em serviços de urgência.		235 trabalhadores afastados por mais de 30 dias, representam em torno de 12,5%, além dos afastamentos por um número menor de dias, que representam no total em torno de 20%. Problemas osteomusculares e distúrbios psíquicos menores, decorrentes das condições de trabalho e sobrecarga.
Serviço de saúde do trabalhador	Serviço de medicina e saúde do trabalho	Serviço de medicina do trabalho	Serviço de atenção médica ao trabalhador da UnB	Ambulatório de saúde do trabalhador, para acompanhamento dos trabalhadores da instituição.

Formação				
Itens	França	Argélia	HuB	HU/UFSC
Categorias formadas no hospital	Todas as categorias da área da saúde.	Todas as categorias da área da saúde.	Todas as categorias da área da saúde. Esporadicamente, há outros profissionais que fazem estágio ou trabalho de conclusão no hospital, como administração ou engenharia, economia ou outras profissões.	Todas as categorias da área da saúde. Esporadicamente, há outros profissionais que fazem estágio ou trabalho de conclusão no hospital, como administração ou engenharia, economia ou outras profissões.
Pesquisa				
Itens	França	Argélia	HuB	HU/UFSC
Organização da pesquisa – órgão específico	Tem um órgão próprio para pesquisa.	Centralizado no Ministério da Saúde, não há específico no hospital.	Gerência de ensino e pesquisa	Assessoria de pesquisa
Tipos de pesquisa	Todos os tipos.	Todos os tipos, particularmente sobre câncer, doenças cardiovasculares e outros.	Todos os tipos, mais prevalente estudos clínicos.	Todos os tipos, muitos estudos clínicos, projetos de intervenção, por conta do mestrado profissional.
Comitê de ética em pesquisa		Tem na universidade.	Tem na Universidade, não em próprio do HU	Tem na Universidade, não em próprio do HU.
Atividades de extensão	Não possui atividades de extensão.	Não possui atividades de extensão.	Possui atividades de extensão.	Possui atividades de extensão.

Quanto às características estruturais, são hospitais públicos, de grande porte na França e Argélia e médio porte no Brasil, atendem à média e alta complexidade, em diferentes especialidades, sobressaindo-se oncologia, transplantes, nefrologia e cirurgias. Possuem estrutura organizativa vertical, com vinculação administrativa dos Ministérios da Saúde (França e Argélia) e Educação (Brasil), mas em todos os países há articulação da saúde e educação, quer pelo financiamento ou certificação. Possuem direção colegiada, França e Argélia composta principalmente pela categoria médica e Brasil com participação de outras categorias profissionais. França e Brasil preveem participação de usuários em instâncias deliberativas e de controle. A forma de admissão é por concurso público, com variação do número de trabalhadores, de acordo com o porte institucional. Há diferenças na jornada de trabalho, principalmente dos médicos - França e Argélia cerca de 40 horas/semana e Brasil de 20 a 40 horas. Em relação às demais categorias a jornada na Argélia é de 40 horas, França varia em torno de 35 e no Brasil algumas categorias já conquistaram 30 horas, como serviço social e fisioterapia.

Observou-se, ainda, que:

- Em relação à organização do trabalho – há rotatividade entre os serviços.
- Existe modelagem do caminho do paciente – protocolos para cada patologia.
- Muitas semelhanças – tanto no desgaste, quanto no tempo de internação. Desgaste decorrente por trabalhar 12 h, podem trabalhar menos dias na semana, mas são jornadas extremamente desgastante.
- Falta de leitos disponíveis – médicos procuram leitos e muitas vezes não conseguem internar.
- Saturação do hospital em leitos de internação, para doenças que saem das emergências.
- Tensões cada vez mais difíceis de viver com pacientes e familiares – melhoria, no entanto, através de mediação e novo espaço de trabalho.
- Informatização, muitos sistemas que devem ser alimentados, resultando em uma desumanização.

- Rotação diária do pessoal em diferentes atividades.

Na segunda etapa da pesquisa, em fase de coleta de dados no Brasil e já concluída na França e Argélia, busca-se compreender como se dá o trabalho nas instituições, por meio de observação e entrevistas em serviços específicos: urgência e emergência, clínica médica e cirurgia.

Refletir sobre a problemática do trabalho em diferentes contextos pode contribuir para identificar problemas comuns e troca de conhecimentos sobre como enfrentá-los. Apesar das especificidades de cada país e instituição, identificou-se, num primeiro momento, similaridades e diferenças que precisam ser aprofundadas incluindo o ponto de vista dos trabalhadores e gestores, pois, como diz Schwartz, a atividade de trabalho é algo único e singular, um lugar no qual circulam histórias, debates de normas e valores, dramáticas, escolhas, usos de si, presentes na apropriação que os trabalhadores fazem de cada situação de trabalho.

ATELIER 5 - Travail et langage

SUR L'INITIATIVE ETONNANTS TRAVAILLEURS: ACTIVITE, LANGAGE ET ORALITE

Christine CASTEJON

Etonnants Travailleurs fut une rencontre organisée pour la première fois en octobre 2015 et dont une deuxième édition aura lieu en octobre 2016. Quelles étaient les intentions? Quelles questions en ressortent? Quel débat est proposé ici.

1 Quelques détails tout d'abord sur la « forme » de l'initiative.

Pendant un jour et demi, un peu plus de 60 personnes, participant de bout en bout à une rencontre singulière (quelques autres n'ont pas pu venir les deux jours). Elle se déroulait dans une salle de spectacles : la Dynamo de Pantin (Paris), habituellement dédiée au festival Banlieues bleues, festival de jazz qui se déroule chaque année en Seine Saint-Denis. Une scène ressemblant plutôt à une piste, dont pas de tribune. Quatre chaises installées sur cette piste et un public en demi-cercle. Pendant 5 fois une heure et demie (4 fois le vendredi et une fois le samedi matin), 4 participants étaient invités à parler en quelques minutes d'un bref moment d' « activité ». L'intervenant pouvait parler depuis les sièges de la salle s'il le souhaitait. Après chaque intervenant, un temps de questions ou de commentaires. En tout donc environ 20 minutes consacrées à ce morceau d'activité. La sixième et dernière séquence a été réservée à u débat général pour que chacun donne son point de vue sur la rencontre et ce qui s'y était passé.

Les organisateurs, dit « groupe de fabrication », qui étaient-ils ?

Un groupe de personnes qui ne sont pas tous des professionnels du travail (certains le sont) qui ont en commun de penser qu'il faut sortir du discours archi-dominant de la souffrance au travail et s'inscrivent, en le sachant ou sans le savoir, dans la volonté de mettre en évidence que nous sommes tous des êtres qui ne se contentent pas de subir mais qui agissent, évaluent, font des choix. Ce groupe d'une douzaine de personnes a cherché au fil de quelques réunions d'une journée entière, en l'espace de 8 mois environ, comment mettre cette réalité « en scène », comment la faire émerger.

Au fil de la préparation pour réaliser une rencontre qui visait une centaine de participants, il était demandé à chacun, même s'il n'intervenait pas, de réfléchir à ce type de moment, que l'approche ergologique appelle, à la suite d'Yves Schwartz, « débat de normes ».

2 Quelles étaient les intentions ? L'invention d'une « forme »

La première note d'intention contenait le sens de l'expérience qui allait être réalisée, même s'il y a ici reformulation :

- Faire parler de l'activité au sens ergologique sans passer par l'armature théorique du concept d'activité. Compter sur la parole elle-même pour que « quelque chose » de l'activité s'entende.
- Essayer de montrer qu'on peut accéder à cette idée de « débat de normes » par le biais d'une réflexion individuelle et collective, et vivante, sur ce qui nous tient à cœur.

L'intention de départ (celle de l'auteur de ces lignes) était cependant, au départ, un peu plus classique qu'à l'arrivée : il s'agissait de parler d'activité au sens ergologique mais de mixer de façon plus académique des « évocations » ou des « témoignages » et des temps de réflexion théorique. La « dérive » (volontaire) est venue du fait que cette forme ne permettait pas d'atteindre le principal objectif : donner la parole aux Etonnants Travailleurs que nous sommes tous.

Élément à retenir: la forme s'est inventée dans la discussion du groupe de fabrication.

Nous avons fait l'exercice sur nous-mêmes de voir qu'en quelques minutes on peut dire quelque chose d'essentiel, quelque chose qui compte, et qu'on a découvert lors d'un incident, une parole prononcée, un acte qu'on n'a pas regretté alors qu'on ne l'avait pas prémédité, une « obsession » qu'on peut avoir dans sa façon de faire, etc. Dès lors que, dans la discussion du groupe, nous réalisons que mettre à jour ce genre de moments nous fait frôler des questions intimes, ou des questions qu'on n'aborde jamais, se posait de façon vive la question de l'accueil de ces paroles. La question de l'écoute, des conditions d'écoute. De là est venue l'idée de ne pas cumuler les interventions avant la mise en débat mais de donner du temps à chaque personne, à chaque intervention. Cette forme correspondait bien au souhait que tous

soient écoutés de la même façon, qu'ils aient ou non l'habitude de parler en public, et quel que soit leur choix quant au moment qu'ils allaient mettre à jour.

La tournure qu'a prise la rencontre répondait à deux choix auxquels la discussion au sein du groupe a donné de la consistance, de la cohérence.

- Pas de discours sur l'activité des autres mais une confrontation de chaque intervenant à sa propre activité.
- Découvrir ensemble, par la vertu de la prise de parole partagée, que nous faisons tous la même expérience, que nous sommes « faits du même bois » pourrait-on dire.

Dans un article postérieur à l'initiative, nous avons écrit cette phrase qui indique bien comment nous avons l'impression de ramer à contre-courant.

« Le Groupe de fabrication était confiant dans le fait qu'au fil des interventions pouvait être rendu visible ce qui habituellement ne l'est pas, le fait que nous réalisons en permanence des choix qui restent inexplicables, souvent même inconscients de celui qui les réalise, mais renvoient à des engagements profonds. L'aspect le moins garanti était que nous soyons capables de convaincre des personnes très diverses de l'intérêt de l'exercice, tant du côté des intervenants que des discutants. Le milieu scientifique par définition s'entraîne à mettre à distance l'expérience individuelle. Le milieu politique ou syndical produit des discours généraux, englobants. Le milieu professionnel parle toujours des autres. A tous et à chacun il était demandé de sortir de cet abri et de retourner le regard vers sa propre activité ».

Le résultat fut:

- La diversité des intervenants, et donc des morceaux d'activité évoqués,
- L'exercice réussi par chacun de parler de sa propre activité,
- L'égale intensité d'écoute à l'égard de tous,
- Le plaisir partagé de moments intenses, émouvants, drôles, questionnants,
- Le désir de re-produire ...

L'initiative n'avait rien d'un colloque avec « des sachants et des sachets », selon l'expression de l'un des organisateurs.

3 Questions pour l'atelier

Si l'on veut confronter ce qui s'est produit à un « standard ergologique », on peut dire qu'il manquait à cette rencontre le « pôle des savoirs institués », personne n'ayant endossé le rôle d'apporteur de concepts. Pour le faire il eut fallu s'y préparer, et donc produire un propos déconnecté de ce qui se produisait dans la salle. La dernière séquence a abondamment témoigné du plaisir éprouvé pendant cette journée et demie, telle qu'elle était, sans aucun discours théorique.

On pourrait dire qu'il s'agit d'une initiative bancale, donc, mais qui vaut en tant que telle, pour l'espace qu'elle donne aux participants.

On peut même, à partir de l'évaluation très positive par les participants à l'événement, renvoyer la question: l'approche ergologique ne devrait-elle pas multiplier ce type d'espaces où on peut « prendre conscience » de son activité, c'est-à-dire réaliser qu'elle est faite de ces choix que théorise en effet la démarche ergologique? Ne devons-nous pas inventer des «formes» pendant lesquelles la parole se prend, sans autre objectif de s'entraîner à repérer l'activité en nous, en chacun d'entre nous?

L'article déjà évoqué souligne:

« [...] les effets potentiels de déplacement sont nombreux : constater que si l'on s'entraîne à voir sa propre activité, on peut mieux comprendre que les autres sont, eux aussi, animés de débats difficiles ; réaliser que comprendre intellectuellement la notion de débat de normes ne signifie pas qu'on sait en repérer la trace ; s'apercevoir que ce n'est pas parce qu'on travaille sur le travail qu'on sait parler de sa propre activité ; s'entraîner les uns les autres, pour s'entraîner tout court, à saisir ce qui dans le quotidien intéresse peu les autres, une explication sur nos façons de faire ou de ne pas faire; mesurer la difficulté de voir chez les autres pourquoi ils font tel ou tel choix ».

Soulignons au passage que ce même type d'objectifs se retrouve peut-être dans les cafés ergologiques. Le point commun en est peut-être la confiance dans l'échange vivant, passant par les corps parlants. Le lien sera fait avec une intervention de la première séance plénière.

**DRAMATIQUE D'USAGE DE SOI ET OBJECTIVATION D'ACTIVITÉ:
PRATIQUES DISCURSIVES DE COMMUNICATION DANS LES
PORTAILS D'ENTREPRISE SOUS LA PERSPECTIVE
ERGOLOGIQUE**

Gislène Feiten HAUBRICH (FEEVALE)

Ernani Cesar de FREITAS (FEEVALE)

L'étude de la communication dans les organisations, en général, contemple le prescrit. Lacoste (2001) atteste que le processus de communication est au coeur de la production de la connaissance. Malgré cela, la dimension des interactions qui permettent cet échange de savoirs, parfois, est secondaire parce qu'il réduit la mécanicité des actions, impose un scène complexe et défie les personnes dans la vie collective. Cependant, il est indéniable que telle dynamique exerce une influence sur la réalité organisationnelle. Dans ce contexte, on investit la compréhension ergologique au travail pour élucider le panorama des enjeux contemporains liés aux sujets dans le monde du travail, tels que l'exclusion sociale, le développement intellectuel ou les risques pour la santé. On défend le repenser à la communication et du langage dans le contexte organisationnel, afin de comprendre et de transformer la relation que les travailleurs ont avec leur propre travail, au-delà du lien institutionnel.

Dans Bakhtin (2015, 2010, 1990), on se réfère à l'entendement esthétique de l'activité. Dans Schwartz et Durrive (2007), elle est comprise dans le dialogue entre les normes et les renormalisations. Pour les deux, l'activité est reliée à l'unicité des situations et à la condition permanente de rupture entre une convention et son application dans l'expérience vécue. Dialogiquement se produisent et se transforment les savoirs. Cette tension a du succès, car elle se base sur les compétences des sujets, sur la corrélation entre ce qui est ordonné par l'autre et l'investissement de soi-même, entre les mondes d'action et de représentation mesurés par l'attitude responsive de l'acte.

Cette brève conjecture théorique soutient le thème de l'étude: la divulgation de témoignages des travailleurs dans les portails corporatifs permet d'identifier les dramatiques des usages de soi mises en oeuvre dans le processus d'objectivation de l'activité du travail dans les pratiques discursives de communication. On traite de connaître, pour transformer, le point de vue de la réalité construit par les travailleurs dans les interactions intrinsèques au travail. On contemple, ainsi, une dimension au-delà des rôles limités par les tâches et les charges, dans le sens où l'on envisage les interventions suscitées dans la vie de l'autre, qui simultanément la composent. Comme objectif, on réfléchit aux dramatiques des usages de soi manifestes dans

les témoignages des travailleurs dans les portails corporatifs. On reconnaît le but commercial impliqué par cette publications, or, on apprécie l'implication du *corps-soi* et le débat des normes immanent de l'activité humaine.

L'inférence sur les effets de sens produits dans l'usage discursif purement monétaire est un espoir de cette recherche, car elle est édiflée dans l'approche ergologique. C'est une étude appliquée et descriptive, dont l'approche est qualitative et s'ancre sur des pistes du langage sur le travail. La recherche bibliographique oriente la définition des catégories d'analyse tandis que la recherche documentaire pointe du doigt la composition du *corpora*: témoignages divulgués dans les portails d'entreprises *Cordstrap*, *Bureau Veritas* et *Geistlich*.

La sélection des entreprises a été guidée par le critère d'étendue internationale des bureaux, au-delà de la performance dans différentes branches. La délimitation de ces *corpora* se justifie également par le mouvement croissant du *storytelling* axé sur la narration d'histoires pour générer de l'engagement. Pour aborder les aspects de l'activité du travail, on croit que les témoignages ont deux usages centraux dans la perspective d'entreprise: l'approche avec les futurs employés et le soutien de la réputation organisationnelle, qui est approuvé par le travailleur. Cependant, au-delà de l'usage proposé par l'autre, le travailleur utilise ses savoirs et sa subjectivité faisant usage de soi et de sa propre crédibilité en faveur de l'organisation.

Aspect pertinent sur l'avantage du *corpora* sélectionné pour l'étude est la dialectique, propre de l'activité, qui est représenté par lui. Le site web institutionnel est un dispositif communicationnel prescriptif qui présente les éléments qui soutiennent la persuasion de l'interlocuteur par la production d'un savoir – comme c'est l'organisation – que culmine avec le "faire" – l'intérêt d'être une partie de celle-ci. Le mode narratif qui a été utilisé pour offrir des services ou des postes de travail est similaire. Donc, on envisage que les témoignages qui ont été divulgués dans ce milieu, d'un côté, s'établissent comme prescription aux nouveaux travailleurs, et d'un autre côté, comme l'expression des choix discursifs de celui qui est le créancier de l'énonciation organisationnelle. Une autre alternative que l'on peut considérer comme référence est l'option d'inclure les témoignages des travailleurs alors que beaucoup d'entreprises ne le font pas.

On suppose, aussi, le fait que le site web, comme dispositif communicationnel, est l'énonciateur est l'entreprise, probablement, envisage l'adéquation des textes qui ont été

produit par les travailleurs. On peut, en dernière instance, questionner la crédibilité des données qui ont été divulguées et supposer que celui-ci a été un fait créé par l'entreprise pour ratifier sa réputation corporative. Bien que ce jeu parmi les forces centripètes – que l'on appelle marché – et forces centrifuges – l'action des travailleurs dans leurs durées du travail quotidiennes – est passible de réflexion, le chemin qui inclut ce dernier genre d'action et dévalorise les significations liées à l'activité. Dans ce cas, les acteurs responsables pour la médiation de la relation organisation-publics, ayant le dispositif site web, seraient soumis à questionnements au sujet de leurs comportements d'éthique au travail ou même au sujet de la simplification et la non-pertinence qu'ils ont assigné au processus communicationnel.

On travaille, alors, avec l'hypothèse de que les travailleurs ont été en fait actionné pour participer à cette action qui a comme point de départ l'usage de soi par l'autre. Avant ça, c'est opportun d'envisager l'énoncé qui encourage l'énonciation du déponent. Geistlich e Cordstrap explicitent cette affirmation: "Pourquoi nos collaborateurs aiment bien travailler pour *Geistlich*?" et "Parce que nous travaillons pour *Cordstrap*", alors que la production discursive qu'exprime le *Bureau Veritas* suggère que les travailleurs soient interrogés sur leur chemin dans l'entreprise, leurs titres et leurs fonctions. On détache que chaque organisation utilise un type de standard discursif entre des narratifs qui sont présentés, même au aborder questions ouverts. Avant ça, différents suppositions émergent: depuis l'usage du pouvoir symbolique pour l'imposition de significations qui doivent être reproduites jusqu'à la modalisation et l'adéquation qui a été réalisée par un contrôleur.

Cependant, on comprend que, en faveur d'objectif proposé, il est nécessaire de disposer en arrière-plan ces considérations et procéder à l'analyse de la production énonciative expresse dans les témoignages. Ainsi, on a comme prémisses le choix des éléments d'énonciation des travailleurs comme base en valeurs pertinentes pour soi – l'auteur – et pour l'entreprise – l'autre. Après la lecture des énoncés, on a sélectionné les principaux extraits, nous les avons reliés à la conjecture théorique et nous avons créé deux catégories pour l'organisation de ces données: 1) activité et 2) aspects culturels. Les témoignages de *Cordstrap* se sont ancrés dans l'équilibre entre la nécessité de normes comme un élément clé pour mettre à jour les savoirs et la possibilité/ stimulation pour renormaliser, et cela assure à l'employé son progrès dans l'organigramme organisationnelle. En même temps que les discours sont connectés avec la demande d'information contemporaine, ils démontrent également l'intérêt à la stabilité de l'emploi.

Les énoncés divulgués par le *Bureau Veritas* ont comme présupposé la description des titres, fonctions et les possibilités de navigation entre elles. On détache quelques appréciations évaluatives que l'on valorise par la répétition des termes comme: "défi" et "intéressant" qui sont explicitement connectés à l'activité réalisée. Les aspects comme la mondialisation sont aussi en évidence pour la possibilité de mobilisation entre pays et pour l'incorporation des savoirs conceptuels qui seront interprétées et reinsérés au processus d'information dans l'usage de soi par sa avec les clientes. Comme réflexion la question posée par la Geistlich, l'activité est secondaire dans l'énonciation, parce que l'accent est la relation commerciale (produit/client) et le climat organisationnel. On souligne quelques expressions comme: "être en famille" et "faire partie de". Dans ce sens, le discours converge directement les intérêts de l'usage de soi par l'autre.

D'une certaine manière, on se réfère à une objectivation d'activité autorisée par l'auteur du témoignage car il produit des savoirs et des mises à disposition des interlocuteurs. Cette production de savoirs, parfois, est dissociée de l'activité du travail et le sujet est mis en marge des généralisations qui soutiennent la dévalorisation de son travail. Enfin, on reconnaît la représentation du capital social et symbolique de cette situation d'énonciation. Si le scénario global, d'un côté, fournit des incertitudes, complexifie les perspectives et impose la diversité, de l'autre côté, au sujet des pratiques du monde du travail, Il semble ne pas considérer ces questions. À travers la standardisation se retire au travailleur son espace d'intervention active. Par conséquent, on soutient un paradigme qui a l'intention d'effacer la création d'activité, en plus de décentraliser le travail comme fondation des organisations. En conséquences, le défi pour les études futures est de connecter les mondes que insistent pour rester dissociés: celui de l'organisation et celui du travail. Comment provoquer la construction de ce pont? En garantissant la création aux sujets qui dialogiquement les instituent.

Bibliographie

- Bakhtin, Mikhail M, 2010, *Para uma filosofia do ato responsável*, trad. Valdemir Miotello et Carlos Alberto Faraco, São Carlos, Pedro & João Editores.
- Bakhtin, Mikhail M, 2015, *Estética da Criação Verbal*, trad. Paulo Bezerra, São Paulo, WMF Martins Fontes.
- Bakhtin, Mikhail M, 1990, *Art and Answerability: early philosophical essays*, trad. Vadim Liapunov, Austin, University of Texas.

- Lacoste, Michèle, 2001, «Peut-on travailler sans communiquer? », dans *Langage et Travail: communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, pp. 21-53.
- Nouroudine, Abdallah, 2002, «A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho», dans *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*, trad. Inês Polegatto et Décio Rocha, São Paulo, Cortez, pp. 17-30.
- Schwartz, Yves, Durrive, Louis, 2007, *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*, Niterói, EdUFF.
- Schwartz, Yves, 2003, Intervenir dans la Vie des Autres, dans: <<http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/Schwartz/Intervenir%20dans%20la%20vie%20des%20autres.pdf>>, accédé en 15 fevr. 2013.
- Schwartz, Yves, 2007, « Un bref aperçu de l’histoire culturelle du concept d’activité », *Revue électronique @ctivités*, vol. 4, n° 2, pp. 122-133.

UNE ERGOLOGIE DE L'ACTIVITE LANGAGIERE EST-ELLE POSSIBLE?

Annemarie DINVAUT ¹³³

Cette communication met en articulation deux champs théoriques de référence, l'ergologie et la sociodidactique des langues. Elle s'intéresse à la fois à l'activité langagière et à l'activité professionnelle d'enseignement de langues.

La démarche ergologique a amplement montré combien il est complexe d'explorer l'activité humaine, et à développer des dispositifs qui permettent l'analyse et la transformation des activités, en particulier l'auto-confrontation et l'instruction au sosie.

Les difficultés à dire le travail sont accentuées lorsque le dialogue entre l'expertise académique et les compétences pratiques peine à s'instaurer. C'est également le cas pour les activités langagières: les détenteurs des savoirs théoriques sur ces activités les pratiquent eux-mêmes (les grammairiens et les linguistes parlent...) et ont élaboré leurs savoirs à partir du recueil et de l'observation des pratiques langagières. Cependant ces deux types de savoirs sont le plus souvent éloignés les uns des autres, les connaissances linguistiques sont d'une lecture et d'une compréhension malaisées, et sont transformées en normes qui pèsent sur les pratiques ordinaires, et occultent souvent leur richesse. Ce qu'écrit Yves Schwartz (1997, 19) à propos de l'activité industrielle vaut pour l'activité langagière:

Certes, du fait que l'on « a du mal à expliquer ce que l'on fait », il ne faudrait surtout pas conclure à l'absence de règles implicites, d'activité conceptuelle, de connaissances accompagnant ces choix et ces gestions des situations. Mais on est face à des synthèses d'une multiplicité d'éléments, difficiles à explorer, à ordonner, à mettre en mots, du moins en première approximation.

Si la linguistique observe, décrit et analyse les contours et les usages des langues, les normes linguistiques et les écarts à ces normes, la sociodidactique des langues, pour sa part, éclaire les situations d'enseignement-apprentissage à partir des savoirs de la sociolinguistique et de la didactique, avant de faire des propositions qui visent à transformer les activités enseignante, apprenante, et langagière.

¹³³ UAPV, laboratoires ICTT & CEPERC.

Ergologie et sociodidactique partagent le même intérêt pour le contexte de l'activité, s'attachent à recueillir la parole des protagonistes et lui donnent pleine valeur pour comprendre l'activité. Ceci nous amène à envisager la mise en place de la démarche ergologique pour l'analyse de l'activité langagière et, plus particulièrement, des productions interlinguistiques.

Les phénomènes d'interlangue constituent un champ d'investigation particulièrement fécond. Longtemps considérés comme des intrusions coupables de la langue 1 dans la langue en cours d'apprentissage, ils sont, depuis les travaux de Corder, vus comme les traces du processus d'apprentissage. À cela s'ajoutent les interlangues délibérées, à l'oral comme à l'écrit : marqueurs identitaires et culturels; marques d'insistance ; références au domaine évoquée. Certaines sont stigmatisées, d'autres tolérées, d'autres encore, en particulier les créations littéraires, admirées. L'activité interlinguistique, par sa complexité, par l'imbrication d'éléments culturels, historiques, sur le temps long, est difficile à analyser. Les biographies langagières et les facteurs qui ont pesé sur elles ne sont pas simples à expliciter. Pour développer de nouveaux savoirs sur ces marques plurilingues et sur les processus d'apprentissage, puis pour améliorer les gestes d'enseignement, les savoirs académiques s'avèrent insuffisants.

La mise en lumière des savoirs investis, les processus de conscientisation et de verbalisation sont donc essentiels, pour les apprenant-e-s d'une langue, pour les enseignant-e-s qui doivent comprendre leurs propres cheminements ainsi que ceux de leurs élèves. Pouvoir recueillir les explicitations des énoncés interlinguistiques par le-la locuteur-riche lui-elle-même, pourvoir identifier ses intentions, ses choix peut permettre:

- À l'apprenant-e, via une réflexion métalinguistique et métacognitive, de développer de nouvelles stratégies, de distinguer ce qui relève de la langue cible ou des langues qu'il connaît déjà, d'être acteur de ses apprentissages.
- Au-à la didacticien-ne et à l'enseignant-e, d'avoir des éléments pour analyser les productions des apprenant-e-s et pour aménager le dispositif d'enseignement, pour développer de nouveaux outils métalinguistiques, en particulier pour les publics adultes.
- Au sociolinguiste, de mieux identifier et comprendre les énoncés interlinguistiques, de développer de nouveaux savoirs linguistiques et sociolinguistiques.

- À l'apprenant-e, au didacticien-ne, à l'enseignant-e, au sociolinguiste, de contextualiser les biographies langagières qui se limitent souvent à l'exposé de compétences linguistiques: dans quels contextes historiques, culturels, sociolinguistiques, éducatifs se sont épanouies ou au contraire étiolées les pratiques de telle ou telle langue ?

Compte-tenu de ces éléments, nous encourageons une posture ergologique chez les étudiants en master FLE qui se destinent à être enseignants de français, et leur avons proposé un dispositif d'auto-confrontation applicable à l'activité langagière, plus particulièrement aux énoncés interlinguistiques. Ce dispositif vise à analyser les procédés interlinguistiques, les stratégies d'apprentissage, et à déboucher sur des propositions d'activités métalinguistiques en classe.

Nous analysons ce dispositif tel qu'il est représenté dans les dossiers des étudiant-e-s : quelles ont été les stratégies, les réussites et les difficultés des étudiant-e-s à mettre en place ce dispositif d'auto-confrontation ? S'agit-il d'une démarche ergologique ?

L'IMAGE EN PIERRE D'ANGLE

Gilbert CONIL¹³⁴

Dans le contexte d'une tradition tayloriste à l'image de la devise de l'exposition universelle de Chicago en 1932 « *la science découvre, l'industrie applique, l'Homme se soumet* », la démarche qui a présidé à la création de l'Approche pluridisciplinaire des situations de travail (APST) était signifiée par Georges Canguilhem dans la présentation de l'ouvrage d'Yves Schwartz *Expérience et connaissance du travail* « *La connaissance du travail ne saurait donc s'abstraire de l'expérience des forces productives* » (1988, p. 19). Cette orientation ne s'est jamais démentie et ces « *forces productives* » se traduisaient en ergologie par des forces d'appel, de rappel et de savoirs investis dans l'activité (Schwartz, 1997, p. 31). En un peu plus de trente ans, l'approche analytique s'est affinée par ajustements successifs en passant du travail à l'activité. Cette substitution permet à Jacques Duraffourg de présenter l'analyse comme l'histoire d'une rencontre entre des activités de travail (97, p. 125) quand Yves Schwartz verra dans la mise en œuvre d'une discipline épistémique, une activité et donc un processus ergologique (2000, p. 13). Nous sommes bien loin d'une logique où l'étude d'une variable peut se faire « *toutes choses égales par ailleurs* ». En prenant en compte les activités d'une situation de travail avec l'ensemble de ses protagonistes, les ruses de l'intelligence dont parlait Hegel vont surgir aussi bien de la situation analysée que de du côté de l'analyste. Nous pensons avec l'helléniste Monique Trédé-Boulmer que « *l'obligation de pister le kairos s'impose dans les situations complexes où le grand nombre et la diversité des influences en jeu (...) exigent de l'homme une adaptation chaque fois nouvelle et s'oppose à tout système* » (2015, p. 18). C'est le cas dans le monde du travail actuel où l'asservissement aux systèmes d'information, la gouvernance par les nombres ou une pratique de la communication outrageusement marketée, rendent à peu près illisible l'inscription des activités dans des ensembles immédiats ou plus vastes. Le kairos, point de basculement décisif ou point critique, peut être défini par une posture propre à saisir l'occasion favorable pour accomplir parfaitement une tâche (Schwartz, 2000, p. 2) et permet de concevoir l'agir du travailleur et de l'analyste dans un dialogue constant. L'un et l'autre en viendront à avoir un discours, à faire le récit d'une situation de travail généralement problématique. Ce faisant, ils exposeront les moyens dont ils disposent pour affronter les surprises, les hasards de la condition humaine (Bruner, p. 79). Ils le feront aussi pour remédier à la prise insuffisante qu'ils ont sur leur

¹³⁴ Travailleur de l'énergie à Avignon, Doctorant au Centre d'Épistémologie et d'Ergologie Comparatives, UMR 7304, Aix-Marseille Université. entreimages@me.com.

condition de travailleur en leur permettant d'anticiper sur les actions futures. Ce «*redoublement de l'expérience vécue* » au sens de Daniel Faïta (2007, p. 3) nous renverra au statut de la vérité quand le destinataire cherchera surtout à déceler l'intérêt du locuteur (Veyne, 1983, p. 40). Bergson verra dans l'idée de fabulation gratuite une fonction vitale « *la philosophie étudie le plus souvent une chose que le sens commun a déjà désignée par un mot (...) elle doit donc partir de la désarticulation du réel qui a été opérée par le langage* » (Bergson, 2012, p. 246). Si cette rencontre des activités se joue dans l'oralité d'une situation de travail, nous allons relater comment cette errance dirigée autour de l'activité que constitue le kairós, peut être envisagée avec les outils dont disposent les travailleurs au quotidien.

C'est ainsi que des travailleurs ont été sollicités dans une entreprise de distribution d'énergie. La participation à la recherche leur était présentée de la manière suivante « *Tu fais ton travail d'une manière certainement singulière et je suppose que dans ton métier, quand un de tes collègues voit ton dossier ou passe après toi sur un chantier, il te reconnaît. Parce que tu ne fais jamais exactement ce qu'on te demande. Tu fais différemment ou plus, ou mieux, enfin tu te débrouilles. Mais on doit pouvoir reconnaître aussi ta façon de faire à la manière que tu as de résoudre certains problèmes auxquels tu es confronté. Est-ce que tu ne pourrais pas transmettre une à trois images qui viennent dire cela? Ce peut être une photo de ton travail, une capture d'écran ou un montage. Et après on en discutera* ». Ce travail a pu être enclenché avec une dizaine de travailleurs. L'idée de se donner ainsi une pierre d'angle pour entrer dans l'activité d'autrui s'est révélée fertile. Elle pose d'emblée la création comme un commencement du côté de celui dont l'activité est mise en analyse. Elle place l'analyste comme un accompagnateur du processus. L'idée du dispositif était ensuite de prendre un moment d'environ une demi-heure pour discuter le choix d'images qui avait été fait, en enregistrant l'entretien. L'idée initiale était ensuite de réaliser un montage des images et de la voix d'un maximum de trois minutes et de voir enfin ensemble si ce travail correspondait bien à ce qu'on avait voulu dire. Un autre objectif consistait à mettre le travailleur et son morceau d'activité comme un éventuel candidat à une participation à la deuxième édition des *Étonnants travailleurs* à Pantin les 21 et 22 octobre 2016.

Mehdi est un technicien intervention réseau à Carpentras. Une photo montre un chantier où ses collègues sont affairés dans une tranchée avec au premier plan des pelles (ils sont de dos car la consigne était de ne montrer ni visages, ni logos de l'entreprise). Mehdi pointe le tee-shirt trempé de sueur de son collègue « *Ça c'est ce qu'on rencontre au quotidien sur le*

terrain et moi je trouve qu'elle est assez parlante cette photo. Elle montre bien, elle résume 80 % des chantiers qu'on a. C'est jamais simple, il y a toujours un aléa. (...) Dans la vie du bureau où on te dit de changer un coffret, ça paraît simple. Mais il y a toujours quelque chose qui va pas... ».

Laurent est un tout jeune chargé d'affaires (27 ans) à Avignon. Il présente une photo d'un réseau en façade « *La règle cela aurait été de lui dire, Madame, vous êtes hors la loi, parce que c'est une loi... Au lieu de faire ça, j'ai pris les devant et je me suis arrangé pour faire en sorte que ça marche* ».

Alain quant à lui est un chargé d'affaires expérimenté. Il propose deux photos d'une même tranchée de cent mètres « *Les travaux sont convenus et rémunérés sur la base d'une série de prix. Pour 90 % des prestations qu'on leur demande, personne n'a de problème pour rémunérer cette prestation. Sur les 10 % restant, on se retrouve non plus dans un problème d'accord d'entreprises donneur d'ordres et prestataire, mais plus dans un lien, dans une zone où la machine – tout se passe par informatique – interdit et empêche entre guillemets des communications en direct...* ». Le montage retient cet énoncé « *En fait, on te dit avoir de l'autonomie, mais dès qu'il est question de la prendre cette autonomie, tu ne l'as pas...* ».

Lorsque les montages sont présentés à Laurent et Alain, ils ne sont pas satisfaits du résultat qui ne montre pas assez la coopération mise en place par Laurent avec d'autres services. Alain estime que le montage axe trop sur un problème avec sa hiérarchie. Il est donc décidé de poursuivre le travail d'analyse. Nous leur proposons de ramener un film qui symbolise le moment où nous en sommes de ce dialogue. Laurent propose de filmer une série de poignées de mains. Alain ramène le tournage d'une rivière, la Sorgue près de chez lui. Un premier plan montre la rivière. Un deuxième une cascade avec des encombrants, puis un dernier plan pour le retour au calme du cours d'eau. Il y a quelques jours, nous avons réalisé un enregistrement à partir de ce nouvel élément. La question du rythme au travail et les différentes manières dont une affaire peut se révéler sont apparues.

En conclusion, il apparaît que l'enquête conduite par l'analyste et le travailleur a pour objectif de faire émerger une problématique essentielle pour le métier. C'est la visibilité du travail des corps pour Mehdi. Ce sera pour Laurent « *sortir de son métier* » pour mieux le faire. Avec Alain, elle réside dans la relation entre réel et informatique. À partir de diverses techniques

utilisées comme artefacts, le dispositif peut ainsi devenir un artefact social (Faïta, 2007, p. 12-13) qui permette des prises de conscience pour le travailleur, des modifications de l'organisation en ce qui concerne le management, des débats étendus au métier ou à l'entreprise pour les syndicalistes.

Bibliographie

- BERGSON H. (2012), *Les deux sources de la morale et de la religion*, Flammarion, Coll. GF.
- BRUNER J. (2002), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Le récit, au fondement de la culture et de l'identité*, Retz, Coll. Petit forum.
- DURAFFOURG J. (1997), « *On ne connaît que les choses qu'on apprivoise* », dans SCHWARTZ, Y. (dir.), *Reconnaisances du travail – Pour une approche ergologique*, Presses Universitaires de France, p. 125-147.
- FAÏTA D. (2007), « *L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité* », *Activités*, n°4-2, p. 3-15.
- SCHWARTZ, Y. (1988), *Expérience et connaissance du travail*, Messidor / Éditions sociales.
- SCHWARTZ, Y. (dir.), (1997), *Reconnaisances du travail – Pour une approche ergologique*, Presses Universitaires de France, coll. Le travail humain.
- SCHWARTZ Y. (2000), « *Discipline épistémique, discipline ergonomique, Paideia et politeia* », dans MAGGI Bruno (dir.), *Manière de penser et manière d'agir en éducation et en formation*, Presses Universitaires de France, p. 32-68.
- TRÉDÉ-BOULMER M. (2015), *Kairos, L'à-propos et l'occasion*, Les belles lettres, Coll. Études anciennes série grecque.
- VEYNE P. (1983), *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes*, Éditions du Seuil, Coll. Points Essais.

«PISTES » POUR UN DIALOGUE ENTRE L'APPROCHE DISCURSIVE ET L'APPROCHE ERGOLOGIQUE

Cecília SOUZA-E-SILVA¹³⁵

Le développement des technologies nouvelles de la communication, à la fin du XX^e siècle, a fait apparaître de nouvelles pratiques et communautés discursives, comme le Collectif *Nós, mulheres da periferia* (*Nous, femmes de la périphérie*), un groupe de communication, huit journalistes et une designer, qui habitent la banlieue de la ville de São Paulo et qui se sont organisées, à partir de 2014, autour d'un site, de réseaux sociaux et d'une plateforme de partage de vidéos ayant pour objectif de promouvoir la représentativité et le protagonisme féminin.

Comme contribution à ce congrès, je me propose de faire partager et connaître ce que j'ai appris à partir d'une expérience menée par ce Collectif : la construction d'une exposition multimédia, résultat du projet *La déconstruction des stéréotypes*, soutenu par le Secrétariat Municipal de Culture de São Paulo (Programme VAI – Valorisation d'Initiatives Culturelles), dont le but est de problématiser les stéréotypes véhiculés par les médias sur les femmes noires de la périphérie et de créer des espaces pour la circulation de leurs discours. Ce projet, au-delà du chronogramme d'activités et du budget descriptif, prévoyait, en partenariat avec des associations et des écoles publiques, la réalisation d'ateliers avec des groupes de femmes noires, à faible revenu, dans les banlieues Est, Sud et Nord de São Paulo. Ces activités auraient dû être développées dans trois moments: (i) des débats déclenchés à partir de discours médiatiques – la présentation de feuillets et de pièces publicitaires – afin d'amener ces femmes à réfléchir sur la question suivante: *qui sommes-nous dans les discours des médias?* (ii) des exercices de production de textes, de photos, de peintures sur toile et sur papier, dont le but était de répondre à la question: *qui sommes-nous par nous-mêmes ?* (iii) des entretiens sur vidéo.

Je fais l'hypothèse qu'on peut discuter l'activité de travail de ce Collectif à travers le concept « d'entités collectives relativement pertinentes » (ECRP), compte tenu du fait qu'une ECPR n'est pas calquée sur un collectif prédéfini et que ses frontières sont celles de l'activité, à un moment donné. Ce concept a deux grandes caractéristiques: d'une part, il s'agit de distinguer ces entités collectives de toutes les formes liées à des organigrammes, d'autre part, ces entités supposent un minimum de répartition des tâches, ce qui est de l'ordre du « registre Un », de

¹³⁵ PUC-SP/CNPq (cecilinh@uol.com.br)

tout ce qui préexiste à l'activité, avant que l'activité ne se déploie (Schwartz, 2003, p.81-83). L'ensemble de normes déjà explicitées suppose des réinventions locales au fur et à mesure de l'exécution des tâches, des problèmes rencontrés et de la mise en commun des expériences vécues par ces femmes. On peut dire, d'après Schwartz, que nous sommes dans l'ordre du « registre Deux », de la réalité concrète du moment, de tout ce qu'on appelle l'adhérence, de tout ce qui tient à la résingularisation, à la déneutralisation des normes antécédentes, celles du « registre Un ». Ce deuxième registre est un fait tout aussi universel que le premier, en raison de variabilités, d'infidélités du milieu qui impliquent des *dramatiques d'usage de soi*, de tout ce qui est la confrontation avec un moment particulier (idem, ibidem, p. 81-83).

Une activité de travail présente donc les deux polarités, registre Un et registre Deux, inextricablement nouées dans l'agir au quotidien. « Dans le but de mettre en visibilité les débats de normes, on sépare pour l'analyse ce que la vie réelle confond » (Durrive, 2012, p.244).

Les normes antécédentes, fixées en désadhérence, investissent les renormalisations décidées dans l'adhérence. Au quotidien de travail, le groupe *Nós mulheres da periferia*, au nombre de neuf, a choisi de s'organiser en trois sous-groupes selon leurs compétences: rapports avec les associations et les écoles publiques; rapports avec les femmes participantes des ateliers, et gestion des ressources – achat des matériels nécessaires pour la réalisation des exercices (appareils photos, toiles, papiers, etc.) et pour le montage physique de l'exposition. Une de ces femmes agissait comme une sorte de « gardienne du prescrit »: c'était à elle de faire la médiation entre d'un côté, les prescriptions du Programme VAI: durée du projet, respect du montant budgétaire, rédaction des rapports et, de l'autre, les demandes de chaque sous-groupe. Pour ce faire, elle s'éloigne du moment actif du travail; à l'opposé, celles qui se placent au plus près des arbitrages du travail, laissent entrevoir les débats de normes et les renormalisations:

« Ç'a été au... au moment du faire ... qui était une chose très nouvelle pour nous... qu'on s'est rendu compte que faire un atelier... ce n'était pas aller bavarder avec elles... il fallait qu'on crée une nouvelle méthodologie ».

« Au jour le jour j'oubliais de faire des photocopies des reçus... on allait avoir des problèmes avec le Secrétariat ».

Ces extraits sont l'expression de points de vue qui résultent d'un engagement de ces femmes, ils sont l'expression de renormalisations, qui déneutralisent la norme organisatrice, celle qui précède et rend possible l'activité. Renormalisations qui émergent aussi quand on observe la façon dont les trois mini-groupes s'organisaient entre eux: une réunion hebdomadaire, par Skype, afin d'ajuster leurs activités, de décrire des problèmes rencontrés et d'acheminer des solutions possibles, etc. À l'intérieur de chaque mini-groupe, le WhatsApp, le Facebook étaient des outils de communication. C'est à travers ces dispositifs que le groupe fait circuler des informations, met à disposition ses savoirs et ses ressources. Ce qui anime ces dispositifs techniques, c'est quelque chose qui se joue dans le rapport entre ces femmes et leur milieu. La technique, dans ce cas, obéit à un besoin: transformer le milieu en fonction de soi. C'est à partir de ces règles de fonctionnement que le groupe a choisi d'interviewer sur vidéo neuf femmes, parmi celles qui ont participé aux ateliers, environ quatre-vingt-dix.

Du projet à l'exposition *Quem somos [por nós] (Qui nous sommes [par nous-mêmes])*, au Centre Culturel de la Jeunesse, zone nord de São Paulo.

Je laisse de côté les négociations concernant le choix de l'espace, la sous-traitance des services, l'achat d'équipements d'infrastructure, pour me concentrer sur le processus d'édition textuelle et audiovisuelle mis en œuvre par le groupe à partir des interviews, des photos, des autoportraits et des toiles produits dans les ateliers. Le résultat de ce processus, un ensemble des énoncés détachés, nous remet à ce qu'on peut appeler, d'après Dominique Maingueneau,

Les phrases sans texte: « Que peut bien être une phrase « sans texte », dès lors que les phrases finissent toujours par entrer dans des textes? » (Maingueneau, 2012, p. 7) Les « phrases solitaires » sont partout: dans les conversations, sur les tee-shirts, sur les pages Facebook, sur les titres d'articles de presse, « petites phrases », etc. S'il existe une abondante littérature sur les phrases sans textes dites « primaires », comme les slogans, les proverbes, etc., il n'en va pas de même pour celles qui ont été prélevées sur un texte source (*idem, ibidem*, p. 8). Le choix de l'auteur, dans ce livre, c'est de privilégier les phrases qui ont été détachées d'un texte et de considérer la façon dont elles se présentent avant ce détachement.

Pour comprendre l'activité de détachement mise en œuvre par le Collectif *Nós, mulheres da periferia*, mon activité, en tant qu'analyste du discours, m'a amenée aux textes source ; en effet ces textes présentent fréquemment tels ou tels de ces fragments comme détachables : il

s'agit d'énoncés qui se donnent comme autonomes d'un point de vue textuel (pas besoin de prendre en compte ce qui précède et ce qui suit pour les comprendre) et d'un point de vue énonciatif (ce sont de généralisations, qui occupent une position saillante). En règle générale, une séquence qui présente ces caractéristiques sera naturellement perçue comme surassertée, c'est-à-dire, comme candidate à des détachements aphoristiques.

Les membres du Collectif, en tant que professionnels de la communication contemporaine, ont découpé les fragments de textes pour les convertir en titres accrocheurs et pour les faire circuler dans l'exposition. Pour reprendre Maingueneau, une question se pose: « Dire une phrase » est-ce la même chose quand la phrase fait partie d'un texte et quand elle est détachée? Comment construit-on l'interprétation de phrases aphoristiques qui ne sont pas prises dans la continuité d'un texte? Dans le contexte de l'exposition, les aphorisations ont permis d'attirer l'attention du public et d'accrocher l'œil sur des pages de texte, des autoportraits, des toiles de peinture et des vidéos. Et surtout d'appréhender les discours en circulation, un dialogue entre, en gros, deux positionnements: le défi de faire face à une société raciste, machiste et socialement inégale et l'irrévérence et la force de survivre dans ce milieu.

Quelques considérations finales:

1 - du point de vue des femmes qui ont participé à des ateliers, environ quatre-vingt-dix, l'exposition s'est présentée comme un nouvel espace de parole, des discours produits par elles-mêmes, les habitantes de la banlieue.

2 - du point de vue du Collectif *Nós, mulheres da periferia*, l'activité de construction de l'exposition, a permis au groupe de dépasser son fonctionnement circonscrit à un champ strictement virtuel et d'accéder à des espaces physiques et publics, parmi lesquels, le Centre Culturel de la Jeunesse, zone nord de São Paulo.

Références

- Durrive, L. (2012) Comment approcher une situation de travail dans une perspective ergologique, *Tempus - Actas de saúde coletiva*, v. 6, n. 2, p. 237-252.
- Maingueneau, D. (2012) *Les phrases sans texte*. Paris : Armand Colin.
- Schwartz, Y., Durrive, L. (2003) *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.

ATELIER 6 - Analyser les conditions de travail

QUALIDADE DA VIDA E TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE HUMANA NA JUSTIÇA DO TRABALHO

Admardo B. GOMES Júnior¹³⁶
Fernanda TARABAL LOPES¹³⁷

Com a Ergologia acordamos que a produção de saberes sobre o trabalho não se dá sem uma construção simbólica sobre a própria atividade daqueles que realizam o trabalho.

Nossa questão é: que desafios encontramos nos limites entre a pesquisa e a intervenção quando nos propomos produzir saberes numa perspectiva clínica com a abordagem ergológica? Nosso objetivo é localizar em uma experiência de uso desta abordagem implicações epistêmicas e praxiológicas do uso de métodos clínicos. Para tanto, destacaremos alguns pontos de uma experiência que nos pareceram determinantes: a demanda, a estratégia metodológica escolhida para a ação e os resultados produzidos, para ao final discutirmos os limites e desafios encontrados.

A demanda que nos foi dirigida, proveniente da diretoria de saúde de um órgão do judiciário brasileiro, era de uma pesquisa que os ajudassem a entender como intervir na organização do trabalho, já que esta foi apontada numa pesquisa de qualidade de vida no trabalho como responsável por vivências de mal-estar no trabalho com riscos de adoecimento dos servidores. A proposta de trabalho que acordamos com a diretoria afinal foi de que as respostas seriam construídas coletivamente com os trabalhadores e, portanto, necessariamente variadas.

Como orientação metodológica priorizamos, numa primeira etapa da pesquisa, as “Conversações”, cuja fundamentação origina-se na psicanálise, associada à orientação do princípio da controvérsia, inspirado nos trabalhos do ergonomista francês Alain Wisner e apropriados pela Clínica da Atividade. Ambas as técnicas são de cunho coletivo e com elas propusemos que, a cada encontro, um servidor trouxesse um aspecto do trabalho, que considerasse particularmente problemático ou difícil, para que todos pudessem discutir a respeito, dando espaço e voz para as diferentes maneiras de se conceber e de agir no cotidiano

¹³⁶ admardo.junior@uol.com.br. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG.

¹³⁷ fernandatarabal@hotmail.com. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

de trabalho. Com tais abordagens cumprimos o princípio de dar acesso simultâneo às dimensões singular e coletiva inerentes à ação humana. Tínhamos vários objetivos aí: a) cuidar para o estabelecimento de um vínculo de confiança de cada sujeito e do coletivo de trabalhadores com os pesquisadores; b) a construção conjunta com o coletivo sobre o andamento do processo da pesquisa-intervenção; c) a construção de um espaço para o diálogo entre os servidores sobre o que vai bem e vai mal no trabalho, com temáticas trazidas por eles, levando-os a um direcionamento de demanda possível a partir daí. Todas as conversações duraram aproximadamente 1 hora, foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas pelos pesquisadores.

Realizamos um encontro de conversação com os 5 servidores da Diretoria de Saúde (o diretor e os 4 servidores diretamente ligados a ele) e cinco encontros com os 12 servidores de uma Vara da justiça (a diretora e 11 servidores). Todos eles orientados pelos procedimentos acima descritos. Além disso, realizamos observações das atividades dos servidores da vara, que incluiu uma breve interlocução com cada trabalhador no seu posto de trabalho, guiada pelos aspectos do trabalho emergentes da observação.

Da análise da conversação com a diretoria foi produzido um relatório e apresentado à diretoria. O principal ponto destacado foi a controvérsia entre a prática assistencialista da diretoria de saúde e a necessidade concreta de ações preventivas agindo, juntamente com outras diretorias, sobre a realidade do contexto de trabalho dos servidores e magistrados. A circulação do relatório na instituição gerou várias discussões, insatisfações dos que não foram ouvidos e queixas de que o que estava ali não representava a visão de todos. Num encontro com a diretoria, meses depois, nos relataram que a prática da “conversa” tinha sido adotada entre eles e que “as coisas estavam caminhando”.

Da análise de quatro encontros com os servidores da vara foram destacadas o excessivo volume e do ritmo de trabalho; as cobranças de cumprimento das metas; o sentimento descrito pelos servidores de que estão sendo sucateados; o medo de retaliação; síndrome da pressa contaminando outras esferas da vida; a alta rotatividade com escasso tempo para aprendizagem; tudo isso puxado por uma lógica produtivista marcada pela vazão de processos. Diante disso, os servidores se veem numa engrenagem onde a aceleração leva ao cansaço, ao estresse, que levam aos erros nos despachos e no sentimento de angústia por implicar em mais trabalho. O desgaste social do gênero profissional “funcionário público”

atinge estes servidores que não veem nem na própria estrutura administrativa o reconhecimento social do trabalho prestado por eles. O sentimento relatado é que o trabalho realizado muitas vezes se torna invisível, não há reconhecimento de sua complexidade e das exigências que o trabalho impõe.

A quinta conversação na vara, uma entrevista devolutiva, foi realizada depois de enviado aos servidores de um artigo produzido pelos pesquisadores apresentando a análise dos dados coletados da pesquisa. A reação da diretora da vara, com o apoio de parte dos servidores, foi de impedir a publicação do artigo sob as alegações de que os dados só representam a realidade daquela vara e naquele momento, não sendo assim representativos; além disso, os servidores poderiam ser identificados e sofrer assédio moral.

Em uma perspectiva clínica os dados produzidos não são generalizáveis, nem temporalmente nem espacialmente. Ou seja, relatam situações específicas, mas que nos possibilita observar aspectos importantes do trabalho que devem ser levados em conta nas políticas de gestão, tanto da produção do trabalho quanto da saúde, assim como possibilitaram o refinamento dos dados obtidos numa pesquisa de abordagem quantitativa.

Frente aos fatos acima descritos nos propusemos a refletir sobre as seguintes questões/hipóteses: - Até que ponto a incompreensão da natureza dos dados produzidos aponta para uma estratégia defensiva, no sentido descrito por Dejours (1997), como uma negação inconsciente dos fatos, uma forma de alienação que os impede de sustentar a necessidade de denúncia das condições impostas pelo contexto de trabalho? Ou ainda com Dejours (2003), uma banalização da injustiça como forma de suportá-la? - Por outro lado, também não poderíamos pensar nesta resistência como uma legítima exigência em nome da saúde? Ou seja, uma forma de não correr o risco de colocar em jogo, ou mesmo a perder as singulares saídas já encontradas?

A escolha aqui é por legitimar todas as questões/hipóteses acima e demonstrar que elas não são excludentes. Nosso argumento é de que a reação dos trabalhadores é ao mesmo tempo uma defesa e uma forma de resistir. E que a simbolização de uma defesa não é sem consequência sobre sua potência como forma de resistência. Uma simbolização que dependerá da compreensão que se tem das forças que estão em jogo e de como cada um se posiciona frente a elas.

Resistência, defesa e condução clínica

As estratégias defensivas, tal como definidas por Dejours, incluem mecanismos nem sempre conscientes construídos pelos trabalhadores, coletiva ou individualmente, na lida com as pressões reais do trabalho e a falta de reconhecimento que conduzem ao sofrimento no trabalho. Como nos aponta Dejours (2003:36): “Necessárias à proteção da saúde mental contra os feitos deletérios do sofrimento, as estratégias defensivas podem também funcionar como uma armadilha que insensibiliza contra aquilo que faz sofrer”.

Assim, o trabalho do clínico aqui passa por reconhecer não só tais estratégias de defesa, mas também e sobretudo colocá-las em foco. Há que se possibilitar o diálogo e o aparecimento das controvérsias. Isso passa por abrir espaço simbólico que legitime os diversos sentidos que os trabalhadores atribuem às saídas que dão para o trabalho. Importante aqui também é tomar o que está em jogo não como propriamente uma expressão do sofrimento, mas como uma expressão do mal-estar no trabalho. Isso porque o mal-estar, como nos demonstrou Freud (1930/1976), é esta constante na civilização que decorre da renúncia pulsional. Tal diferenciação permite-nos outra baliza clínica: não se trata de eliminar o mal-estar, mas de saber-fazer com ele, sem necessariamente ter que dele produzir um sofrimento, nem muito menos um sintoma com o trabalho. Assim podemos ler o mal-estar contemporâneo no trabalho a partir da destituição de um saber-fazer e que afeta o valor do trabalho e as possibilidades de identificação do sujeito.

A singularidade da forma com a qual opera a homologia do valor do trabalho e da identificação fundamental de cada sujeito parece estar sendo apagada em nome uma forma standard e idealizada de performance no trabalho que apenas reconhece os números da produção. O trabalhador vale não pela qualidade de seu saber-fazer mas pela quantidade que produz. O reconhecimento do valor do trabalhador deixa de refletir a dimensão de seu uso-de-si para se limitar a uma relação direta com a produtividade. O valor do trabalho humano não é nunca disjunto do saber fazer que a realização do trabalho comporta. Assim, o mal-estar contemporâneo, no que concerne ao trabalho, surge desta desidentificação fundamental do sujeito frente a uma crise do valor do trabalho como tal. Os trabalhadores da vara se queixaram a todo tempo disso.

Mas outra baliza clínica se faz importante: colocar as estratégias defensivas em foco não é questionar sua eficácia. Se há a chance de recuperar o valor da identificação do sujeito com o trabalho não é destituindo suas saídas inventivas sobre o trabalho, mas justamente valorizando-as e possibilitando ao sujeitos que possam avançar do ponto em que estão. Desde Freud sabemos que desvelar o sentido de uma defesa pode contribuir apenas com seu recrudescimento. Se a defesa é uma construção inconsciente para retirar da consciência algo conflituoso, insistir, via a racionalização consciente atribuindo-lhe sentido pode apenas fortalecer a rigidez da forma em lidar com o conflito. Onde frequentemente mora o problema.

É por um deslocamento de sentido, de seu sentido psicologizado a seu sentido político, que propomos assim tratar as formas de resistência, mesmo que inconscientes. Elas são as invenções possíveis dos indivíduos e/ou dos coletivos no trabalho. Para além de seu sentido psicologizado, que destaca nelas a alienação e acaba por ofuscar sua potência criadora, propomos tomar as estratégias defensivas em seu sentido político demonstram a resistência como forma de criação.

Para concluir

Frente ao mal-estar no trabalho hoje em dia, recuperar o reconhecimento do saber-fazer do trabalhador passa necessariamente por reconhecer o saber investido que há nas estratégias defensivas individuais e/ou coletivas como forma de resistência. No trabalho da vara aqui estudado uma continuação possível abriria espaço para as elaborações simbólicas possíveis à resistência dirigida aos dados produzidos na pesquisa.

Referências

- EFROS, Dominique et SCHWARTZ, Yves, 2009. Résistances, transgressions et transformations: l'impossible invivable dans les situations de travail. In: **Nouvelle revue de psychosociologie**, V.1 - n° 7 p. 33-48.
- DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudos de psicopatologia do trabalho. SP: Cortez – Oboré, 1987.
- DEJOURS, C.. **O fator humano**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002.
- FREUD, S. (1930). **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas, vol.XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

NANOTECNOLOGIAS E TRABALHO ESCRAVO NA INDÚSTRIA DE CONFECÇÃO EM SÃO PAULO, BRASIL: LUTA CONTRA UMA DUPLA INVISIBILIDADE

Ana Yara PAULINO¹³⁸

PALAVRAS CHAVE: saúde dos trabalhadores e das trabalhadoras; cadeia produtiva têxtil e confecção; nanotêxteis; trabalho escravo; políticas públicas; direitos humanos; São Paulo-Brasil.

Nanotecnologias (ao lado das biotecnologias) são considerados os processos produtivos de ponta mais avançados do momento e que abrem uma nova era de conquistas impensáveis para a humanidade. As nanotecnologias dependem de instrumentos sofisticados de última geração, de pessoal altamente qualificado para manejá-los e estão já presentes em milhares de produtos do nosso cotidiano, estejam eles identificados ou não sobre sua composição nas prateleiras dos mercados onde são comercializados, esquecendo-se os prováveis riscos de toxicidade – suspeitos, mas ainda não comprovados à saúde humana, fauna, flora, meio ambiente.

Por nanotecnologia entende-se unidades da matéria – os nanômetros – que são a bilionésima parte de um metro, ou a milionésima parte de um milímetro. Existentes na natureza, o desenvolvimento tecnológico da humanidade permite hoje sua manipulação da matéria na escala do nanômetro. No ramo têxtil e de confecção, tecidos e revestimentos com materiais frutos de nanotecnologia são cada vez mais comuns e procurados: por suas características de impermeabilidade, secagem rápida, não absorverem odores, utilizarem mínimo de água no tingimento, maleabilidade, elasticidade, entre outras.

Nanotecnologia (tecnologia tão avançada) e formas de trabalho degradantes, informalidade, terceirização, até trabalho escravo (relação de trabalho tão retrógrada e indigna, a antítese de trabalho decente, como afirma Laís Abramo, quando diretora do Escritório da Organização Internacional do Trabalho – OIT no Brasil) estão unidos no setor de confecção em São Paulo, em pleno século XXI. Ambos têm em comum a invisibilidade: nanotecnologia porque não é vista a olho nu; terceirização e informalidade porque desrespeitam os direitos do trabalho; e trabalho escravo porque é crime e por isso os contratantes/exploradores de trabalhadores os ocultam. Uma linha de risco à saúde dos trabalhadores e trabalhadoras une trabalho escravo e

¹³⁸ Cientista social, mestre em Ciência Política, doutoranda na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP/USP), São Paulo, Brasil. Educadora sindical e pesquisadora no Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE); professora de Ciências Sociais e Políticas na Escola Superior de Administração e Gestão (ESAGS) do Grupo Educacional Strong, Certificada da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

nanotêxteis, em uma linha perversa de exploração, necessidade de sobrevivência (principalmente imigrantes - bolivianos, coreanos, peruanos, paraguaios, mais recentemente os haitianos), falta de informação, visões diversas culturais sobre a atividade do trabalho (compromisso com a palavra dada, preocupação de saldar uma dívida, trabalhar muito e vencer). Onde tantos ocultamentos existem, a saúde não é promovida, as doenças e acidentes de trabalho não são prevenidos, nem registrados, tratados, e o princípio da precaução, aconselhado pelos especialistas para a exposição a nanotecnologias e manuseio de nanocompósitos, passa ao largo. Os principais transtornos à saúde são as doenças pulmonares (bronquite, tuberculose), LER/DORT, choques elétricos (fiação irregular e não protegidas) e doenças mentais (por medo, exigências excessivas, longas jornadas de trabalho, exaustão, assédio moral e sexual).

Por definição, no Brasil, Trabalho Análogo a Escravo ou Trabalho Escravo Contemporâneo é todo serviço forçado executado por meios psicológicos, físicos, geográficos, sociais e/ou financeiros, sob condições desumanas e insalubres, colocando a saúde e a vida destes trabalhadores em risco. Segundo o artigo 149 do Código Penal brasileiro, trabalho análogo a escravo é crime, cuja pena é a reclusão de dois a oito anos, além do pagamento de multas indenizatórias e pena correspondente ao grau de violência. Em outras palavras, considera-se trabalho escravo todo serviço que submete uma pessoa ao a) cerceamento de liberdade; b) servidão por dívida (peonagem); c) condições degradantes no ambiente de trabalho e d) jornadas exaustivas de trabalho. O termo mais usual no Brasil é Trabalho Escravo, dada a herança histórica; ou, devido à legislação, Trabalho Análogo a Escravo. A OIT, por sua vez, usa a denominação Trabalho Forçado.

Estima-se que haja grande número de oficinas de costura clandestinas concentradas nos bairros do Brás, Bom Retiro e Pari contando com grande número de trabalhadores. Na medida em que a fiscalização do trabalho aumenta, os contratantes migram para outras cidades da Região Metropolitana de São Paulo – RMSP (por exemplo, em Mauá, no ABC paulista) ou interior, mas mantendo-se próximo a ela (como acontece na região de Campinas).

Entre 2009 e 2013, as equipes de fiscalização do então Ministério do Trabalho e Emprego – MTE encontraram 23 estabelecimentos que utilizavam trabalhadores na condição análoga a escravo, e 222 trabalhadores foram resgatados; entre as vítimas há prevalência de

trabalhadores da América do Sul, em parte ligados a redes de tráfico de pessoas para exploração com fins econômicos

De acordo com a atualização semestral de julho de 2014 atendendo ao disposto na Portaria Interministerial MTE/SDH nº. 2, de 12 de maio de 2011, que disciplina o Cadastro de Empregadores que tenham submetido trabalhadores a condições análogas às de escravo, das 91 novas inclusões no cadastro, 5 tinham como atividade econômica a confecção e têxtil.

Como existem várias ações e políticas públicas que podem convergir de forma intersetorial, pretende-se a partir do campo da ergonomia da atividade, da abordagem ergológica (e seu dispositivo a três pólos), e mais especificamente a partir da abordagem do Laboratório de Mudanças, colocar sujeitos e instituições envolvidas a caminho da transformação das relações de trabalho, pelos direitos humanos, direito à informação e direitos à saúde dos trabalhadores e das trabalhadoras.

Muitas questões se colocam ao nos aprofundarmos no tema: como colocar em diálogo sujeitos com culturas tão diferentes, exploradores e explorados, com experiências de trabalho e olhares tão diferentes? Incluindo aí aqueles que realizam a costura, aqueles que os “contratam”, as multinacionais da moda e do comércio atacadista e varejista, os estudiosos do trabalho (entre os quais me incluo), os gestores e trabalhadores públicos – de direitos humanos, relações de trabalho, saúde pública?

REFERÊNCIAS

CORTÊS, Tiago Rangel. **Os migrantes da costura em São Paulo**: retalhos de trabalho, cidade e Estado. 2013. 277 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DIEESE. **Nanotecnologia**: conhecer para enfrentar os desafios. São Paulo, out. 2009. (Nota técnica n. 76).

EUROPEAN UNION. European Commission Research and Innovation. **Nano in textiles**. Brussels, [s.d.]. Disponível em: <http://ec.europa.eu/research/industrial_technologies/nano-in-textiles_en.html>. Acesso em: 05 nov. 2015.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. **O que é trabalho escravo contemporâneo**. [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <http://www.gptec.cfch.ufrj.br/pdfs/oqueetrabalhoescravo_ricardo.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2015.

GIL, Rafael; PAULINO, Ana Yara. **Avanços e retrocessos na luta contra o trabalho escravo contemporâneo no Brasil**. Santo André, set. 2015.

HENNINGTON, Élida Azevedo et al. Trabalho, educação, saúde e outros possíveis: diálogos na perspectiva ergológica. **Trabalho, educação e saúde**. (on line), Rio de Janeiro, v. 9, 2011. Supementol 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462011000400001&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 out. 2015.

TAKAHASHI, Mara Alice Batista Conti; MONTANHER, Paulo José da Silva; NUNES DA SILVA, Alessandro José; VILELA, Rodolfo Andrade de Gouveia. Gestão violenta e patologia organizacional: reflexões para uma intervenção articulada entre academia, serviços e movimento sindical. **Revista Ciências do Trabalho**, São Paulo, n. 4, 2015. Disponível em: <http://rct.dieese.org.br/rct/index.php/rct>. Acesso em: 11 nov. 2015.

UNRIC. **Quase 21 milhões de pessoas em todo o mundo são vítimas de trabalho forçado segundo a ONU**. Bruxelas, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.unric.org/pt/actualidade/30861-quase-21-milhoes-de-pessoas-em-todo-o-mundo-sao-vitimas-de-trabalho-forcado-consideram-as-nacoes-unidas>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

VIRKKUNEN, Jaakko; NEWNHAM, Denise S. **O laboratório de mudança**: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação. Tradução Pedro Vianna Cava. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015. (Trabalho e sociedade).

NOVAS TECNOLOGIAS NA JUSTIÇA DO TRABALHO: IMPLICAÇÕES DO PROCESSO JUDICIAL ELETRÔNICO NA SAÚDE E COTIDIANO DE TRABALHO DOS SERVIDORES

Fernanda Freire FONSECA¹³⁹

INTRODUÇÃO

O trabalho sempre foi apreendido na mudança. É consubstancial à natureza do trabalho humano que ele se modifica sempre (Schwartz, 2007). Como não há um modelo de interpretação que sirva para todas as variabilidades, “é preciso estar atento à atividade das pessoas que trabalham” (Schwartz, 2007, p. 28).

Exemplo emblemático dessas mudanças é a inserção do processo judicial eletrônico, mais freqüentemente chamado de PJe, por meio da Lei n. 11.419/2006.

Considerando que ainda há pouca pesquisa investigando o tema, essa pesquisa foi proposta com o objetivo de compreender as representações de trabalhadores da justiça sobre o contexto de trabalho no qual se inserem e sobre as repercussões da implementação do PJe em sua saúde e cotidiano de trabalho.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Utilizamos as representações dos trabalhadores, conforme abordado por Ferreira e Fernandes (2015), para os quais a ótica dos trabalhadores consiste em representações do mundo do trabalho, construídas pelos sujeitos. Foi utilizada a técnica de análise de conteúdo construtiva-interpretativa, conforme proposta por Gonzalez Rey (2005).

O local da pesquisa foi Tribunal Regional do Trabalho (TRT) da 3ª Região, Minas Gerais. Os participantes foram servidores de sete varas do trabalho de dois municípios que já contam com o processo judicial eletrônico em todas as suas fases há cerca de dois anos.

¹³⁹ Graduada em Fisioterapia pela UFMG, Mestre em Saúde Coletiva pela Fiocruz Minas, Fisioterapeuta do Tribunal Regional do Trabalho de Minas Gerais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem ergológica, escolhida como referencial teórico é um método de investigação pluridisciplinar, que prioriza o estudo das situações de trabalho considerando que há uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Em todo universo de atividade reinam normas de todos os tipos e essas normas e valores que orientam a atividade são constantemente reformulados e transgredidos diante de diferentes variabilidades, a partir da dialética entre os saberes instituídos (norma, prescrição) e os saberes da experiência (inédito da atividade concreta).

Isso posto, cada vez que o homem é convocado a agir, ele é confrontado com o que exigem dele e com o que ele exige de si, e então ele entra num debate de normas e de transgressões, o que, freqüentemente, resulta em renormalizações e leva a compreender o trabalho como um uso de si, definidos pela ergologia de “dramáticas do uso de si”. A ergologia, então, introduz a idéia do corpo-si, que “é um elemento de transgressão”, já que a atividade “obriga a transgredir”. Assim, não há nenhuma situação de trabalho que não já não seja, mais ou menos, transformadora ou tentativa de transformação (Schwartz e Durrive, 2007); (Athayde; Brito, 2010); (Schwartz, 2000a); (Trajano; Cunha 2011).

Sobre o tema das mudanças, Schwartz vai dizer que é o caráter sistêmico do seu impacto que é contestável. As mudanças em curso não têm o mesmo significado para os indivíduos. Portanto, falar de “resistência à mudança” é esquivar-se das verdadeiras questões que essa mudança apresenta. A mudança tem um custo e este custo não é o mesmo para todos (Schwartz, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sentidos do trabalho

O sentido do trabalho está atravessado por diversos valores morais e subjetivos construídos social e historicamente. Nas entrevistas realizadas, o trabalho é visto como importante para os próprios trabalhadores e para a sociedade, reconhecido como fonte de sustento, de sentido e de realização pessoal.

“O trabalho na vida de qualquer um já é uma coisa muito importante, faz parte do ser humano mesmo, do seu crescimento pessoal, da sua relação com os seus colegas, então eu acho importantíssimo. Faz parte da minha vida mesmo”. (E4)

“Eu acho que isso aí é a nossa missão. Acho que o foco primeiro é que a gente é servidor público, então a gente tem que prestar um serviço melhor possível, principalmente aqui na Justiça do Trabalho, porque a gente vê tanta carência das pessoas, principalmente do empregado... Acho que a gente tem que ter bem consciente essa missão da gente, e me dá essa realização quando eu vejo que a gente pode fazer isso”. (E5)

O significado do trabalho para nossos entrevistados tem forte relação com seu papel social. Ressaltam a relevância de serem servidores públicos, e mais ainda, de trabalharem com o acesso à justiça.

Nesse sentido, Schwartz (2007) também afirma que uma situação de trabalho contém as questões da sociedade. A perspectiva ergológica obriga unir permanentemente o micro e o macro, a partir do momento em que ela aponta o fato de que toda atividade de trabalho encontra escolhas, debates de normas e logo encontros de valores.

Saúde e Trabalho

Perguntados sobre o tema saúde no trabalho, os servidores apontam:

“Saúde eu acho que é um conjunto de situações, você se sentir bem mentalmente, você estar equilibrado mentalmente e equilibrado na parte física também, seria a harmonia disso aí”. (E2)

“Doença eu acho que já é o corpo gritando, né... (risos) Quando chega no corpo já passou por vários níveis, né..., emocional...” (E9)

As definições de saúde e doença demonstram a noção da complexidade dos conceitos. A doença no trabalho é fenômeno oriundo de modos de trabalhar concretos em contextos específicos de produção. Porém, essa relação entre o humano em atividade de trabalho e o

meio produtivo não pode ser compreendida enquanto uma relação determinística. Saúde e Doença são realidades construídas a partir de uma complexa interação entre as concretudes da condição humana e a elaboração de sentidos. (Canguilhem, 2009).

Perguntado se o trabalho pode interferir na saúde, o entrevistado 1 diz:

“No sentido que é uma atividade muito estressante, então eu sei que ela me deixa muito ansioso e isso acaba refletindo, não só na saúde mental, mas na saúde física. Às vezes começa a sentir umas dores, umas coisas, que eu sei que são todas elas ligadas ao estresse no trabalho”. (E1)

Esse relato parece enfatizar que tudo o que diz respeito ao corpo está de uma ou de outra maneira envolvido em emoções. No contexto de trabalho, o ato de trabalhar é concebido como execução de tarefas em um meio que contém determinados fatores de riscos, pressupondo uma relação de hetero-determinação do meio sobre o corpo humano (Rodrigues, 2006); (Echternacht, 1998). Em contrapartida Schwartz falará de meio que propõe, mas não impõe, considerando as possibilidades de renormalizações de cada indivíduo (Schwartz, 2000a).

Implementação da nova tecnologia – O PJe

Sobre a maneira como receberam a notícia da informatização temos os relatos:

“Eu recebi com muito receio, do que viria”. (E1)

“Eu adorei porque eu gosto dessas coisas de computador, de tecnologia...(E13)

A percepção da implementação se apresentou de forma variada entre nossos entrevistados, indicando que essa percepção é individual, apesar de carregada de valores coletivos.

“(Se o PJe pode influenciar a saúde) Pode, porque é um pouco viciante. Você tem um controle melhor do seu trabalho porque você vê os numerozinhos lá...”

“Tem tantos processos pra fazer tal tarefa...”, então acaba que você fica querendo, principalmente quem é ansiosa como eu, fica querendo resolver aquilo, fica querendo diminuir aqueles números”. (E13)

Sobre essa colocação da entrevistada, que identifica sua ansiedade como regulador do seu envolvimento com a resolução das tarefas, Schwartz (2000b) vai dizer que carga de trabalho e fadiga deixam de ser dados objetivos que agredem do exterior o indivíduo; eles se negociam onde tudo depende da maneira pela qual o indivíduo, encontra o objetivo a realizar como ponto de apoio ou, ao contrário, como restrição de seus possíveis particulares.

Na opinião de Schwartz (2007), um dos grandes problemas na introdução de novas tecnologias encontra-se nas condições sociais dessas mudanças. Se não há negociação sobre as repercussões, sobre as conseqüências sociais da introdução dessas tecnologias, de imediato se encontram problemas para efetivar as mudanças. Não se pode dizer que as pessoas em situação de trabalho se recusam a mudar, o problema é o modo como a mudança é conduzida, as condições nas quais ela deve se realizar.

“A mesma coisa com o PJe, quem está fazendo não tem experiência de vara, talvez se ouvisse melhor e mais as pessoas que estão aqui embaixo”. (E2)

Os servidores entrevistados se ressentem da ausência de consulta aos trabalhadores, sobre seus conhecimentos e experiências prévias. Além disso, reforçam a percepção de que os responsáveis pela criação do sistema não conhecem o trabalho a ser executado.

Somado a percepção de insuficiente participação dos executores do trabalho na formulação e implementação do sistema, temos inúmeras dificuldades relatadas com a operacionalização do mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução de novas tecnologias no meio de trabalho traz sempre intenções de transformação. Mas é importante lembrar que os trabalhadores tiram partido dessas técnicas graças ao seu poder de reinventá-las.

A saúde e a doença devem ser analisadas historicamente, especialmente quando se quer apreender como as transformações do trabalho atuam nesse processo. Nesse contexto, a implementação de novas tecnologias deve ser avaliada sob o ponto de vista de quem as utiliza, considerando todos os custos pessoais e sociais que tais mudanças acarretam.

Percebemos que há uma relação entre esta resistência à mudança e a questão da subjetividade. Ao recusar a mudança assume-se uma posição. Apropriar-se da mudança é inseri-la na história, e isto é fundamental. Por não se poder estabelecer um vínculo entre a nova técnica e o patrimônio de conhecimentos, de saber-fazer, de valores anteriormente adquiridos, a apropriação torna-se muito difícil.

“(...) e eu sou um servidor que não tem tanta resistência à mudança, pelo contrário, eu quero mudar, mas quero mudar pra melhor”. (E8)

TRABALHO COLETIVO EM FOCO: UMA BREVE REVISÃO ANALÍTICA

Mônica de FATIMA BIANCO¹⁴⁰

L'ergologie est une posture. Ça n'est pas une science supplémentaire, mais une façon spécifique de faire de la science. Le vivant, l'humain, sont dans le champ de plusieurs sciences : la biologie, la psychologie, l'ergonomie, la sociologie, le droit etc. L'ergologie ne s'ajoute pas à cette liste, elle donne de la vie un point de vue spécifique, une posture que chacune de ces sciences peut s'approprier. (MÉNÉGOZ, 2015, p. 108)

Breve Introdução e Desenvolvimento do Tema

Entende-se como relevante a compreensão do papel do trabalho coletivo nas organizações e no estudo dos sistemas de produção e dos processos de trabalho. No entanto, a noção de trabalho coletivo pede uma abordagem conceitual. Este trabalho teórico busca realizar uma breve revisão com base em três eixos analíticos: Ergonomia, Psicologia Social e Ergologia.

O entendimento do trabalho coletivo solicita numerosas ciências do trabalho e cada uma delas tem uma contribuição específica, assim como a ergonomia tem sobre o tema (BENCHEKROUN; WEILL-FASSINA, 2000). O primeiro eixo analítico é o ponto de vista da ergonomia.

Para estudar o trabalho coletivo, algumas opções conceituais precisam ser realizadas. Benchekroun e Weill-Fassina (2000) optam pelo termo genérico “trabalho coletivo” porque outros termos carregam especificidades teórico-conceituais. É o caso de cooperação, em sociologia “cooperação implica em processos de ação finalizados de vários operadores orientados para o mesmo resultado. Os trabalhadores podem trabalhar sobre o mesmo objeto ou sobre um objeto de trabalho que lhe é próximo, dividir os mesmos meios ou passos”. (MAGGI, 1996 apud BENCHEKROUN; WEILL-FASSINA, 2000, p. 5-6).

Logo, a expressão trabalho coletivo quer englobar a diversidade de articulações: de formas (co-ação, co-atividade, cooperação, colaboração, ajuda, etc.); de condições de realização

¹⁴⁰ Professora e Pesquisadora da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo, do Departamento de Administração e do Programa de Pós-Graduação em Administração, PPGAdm – Mestrado e Doutorado. Bolsista de Estágio Sênior da Capes em 2015 – Processo nº BEX 6963/14-5. Coordenadora do GETERGE - Grupo de estudos em Trabalho, Ergologia e Gestão e do NETES/CNPq.

(coordenação, negociação, etc.); de suas implicações cognitivas (inteligência coletiva, referência comum, etc.); e da concepção do “grupo” (ator coletivo, “coletivo de trabalho”, etc.).

Numa organização, as interações cotidianas em relação às situações de trabalho se constroem com o tempo sobre a base das relações de confiança, de conhecimento do outro, de suas competências ou de seus *déficits* e do conhecimento do trabalho. O desenvolvimento de tais interações conduz a emergência de um “coletivo de trabalho”, segundo a definição de Cru (1995 apud DE LA GARZA; WEILL-FASSINA, 2000, p. 223).

Para De la Garza e Weill-Fassina (2000), duas condições do meio são importantes e necessárias nas diferentes formas do trabalho coletivo: a concertação e a coordenação. A concertação aparece como um instrumento do trabalho coletivo para se obter um acordo para agir em conjunto, o que supõe confrontar e ajustar os pontos de vista entre diferentes atores, no entanto os atores dividem um referencial comum. A coordenação é a planificação e a organização temporal das atividades. Ela implica um ordenamento de comportamentos, de ações e/ou de decisões, que se faz em termos de unidades temporais.

Diz-se que há atividade coletiva cada vez que a execução de uma tarefa “solicita a intervenção coordenada de vários operadores” (LEPLAT, 1993, p. 10). Assim, “se a tarefa é distribuída (não centralizada), não indicada pela direção, há certa autonomia do grupo na distribuição, logo vai necessitar de coordenação ou de articulação que deve ser gerida pelo próprio grupo” (LEPLAT, 1993, p. 11). Essa atividade de articulação exigirá meios de comunicação. Logo, as noções de atividade coletiva, cooperação, coordenação, comunicação e distribuição de decisões estão ligadas. (LEPLAT, 1993)

Entende-se por fim, que o “coletivo de trabalho” é um grupo funcional e social tendo uma dinâmica própria de normas de funcionamento, de regras de regulações e de valores comuns ao conjunto de seus membros. (VAXEVANOGLU; SIX; MERCHI; FRIMAT, 1993, p. 123)

No entanto, para abordar a dimensão coletiva do trabalho, a ergonomia tem limites teóricos e esta pode ser enriquecida por modelos de análise/método da psicologia social de grupos, dentre outros. (VAXEVANOGLU; SIX; MERCHI; FRIMAT, 1993)

Tem-se um segundo eixo analítico, da psicologia social. Clot, com foco na psicologia social e, mais especificamente na clínica do trabalho, entende que um grupo é formado de indivíduos e o “funcionamento cognitivo do grupo” é fundado sobre os mecanismos individuais comuns a todos. (HOC, 1996 apud CLOT, 2000, p. 273)

Para o autor, “entre o prescrito e o real há o gênero profissional, isto é, uma história comum da vida profissional que ajuda a dar poder vital a ação individual”. (CLOT, 2000, p. 274) Próximo do que os autores Vaxevanoglou, Six, Merchi e Frimat (1993) denominaram de um referencial comum. E, os argumentos de SCHWARTZ (1988), discutidos adiante, também reforçam esse entendimento.

Clot (2000) propõe a seguinte tese: é naquilo que há de essencialmente interpessoal que o gênero profissional exerce uma função psicológica na atividade de cada um.

[...] Ele regulamenta, não as relações intersubjetivas, mas as relações inter profissionais fixando o espírito dos locais como instrumento de ação. É por meio disso que os trabalhadores se estimam e se julgam mutuamente, que cada um deles avalia sua própria ação. (CLOT, 2000, p. 277)

Clot e Leplat (2005) retomam ainda a noção de ação situada desenvolvida por Shuman (1987),

“o termo ação situada, sublinha o ponto de vista que cada curso da ação depende de maneira essencial de suas circunstâncias materiais e sociais. (...) se trata de estudar como as pessoas utilizam as circunstâncias para realizar uma ação inteligente.” (SHUMAN, 1987 apud CLOT; LEPLAT, 2005, p. 296)

“A situação é crucial para a interpretação da ação.” (SHUMAN, 1987 apud CLOT; LEPLAT, 2005, p. 296). Esta perspectiva clínica, focada na análise da ação, privilegia o método de ação e de intervenção para transformar o trabalho. (CLOT; LEPLAT, 2005). Destaca-se aqui um termo importante para as diferentes análises abordadas neste texto, situação.

Outro autor com foco na abordagem clínica do trabalho e, mais especificamente, na psicodinâmica do trabalho, Dejours entende que o trabalho vivo não concerne à ordem do individual. “Trabalhar passa também pelas ligações de cooperação”. (DEJOURS, 2013, p. 8). Ou seja, ele trabalha com este conceito. Para o autor, cooperação é o resultado de uma construção e ela procede de uma vontade coletiva. “Vontade que, nolens volens, está em luta com a dominação” (DEJOURS, 2013, p. 9) Colocando assim, também, a importância da dimensão política nessa discussão.

Esse autor entende que para que os processos de trabalho funcionem, é necessário reajustar as prescrições para promover uma organização do trabalho “efetiva”, diferente da organização prescrita. Ou seja, dá-se início a uma série de ajustes complexos que podem ser denominados “regras de trabalho” ou “regras de métier”, estas elaboradas pelos trabalhadores e que consistem no estabelecimento de acordos entre os membros do coletivo sobre os modos de trabalho. (DEJOURS, 2013, p. 35). Estas regras se estabelecem a partir de uma confrontação de argumentos, não apenas técnicos, mas também pautados por preferências, gostos, idade, sexo, saúde e antecedentes médicos, valores; enfim, para além de técnicos também de ordem ética. Estabelecendo-se assim, segundo o autor, acordos normativos de trabalho. Quer dizer, cooperação, supõe sempre um compromisso técnico e social. Logo, “trabalhar não é jamais unicamente produzir: é também e sempre, viver junto.” (DEJOURS, 2013, p. 36)

Na concepção de Dejours (2013), um coletivo é uma entidade estruturada por regras que seus membros construíram juntos.

A partir de uma pesquisa ação, Brochier (2006), ao estudar a participação dos trabalhadores, argumenta que em cada situação de trabalho o individual e o coletivo e o micro e o macrossocial estão interligados e este aspecto analítico micro/macro começa a transparecer como importante nas análises. Ele afirma que o trabalhador controla sua participação em primeiro lugar levando em conta sua inserção no grupo devido à compatibilidade de características e de hábitos, mas também de características culturais e sociais dos participantes.

A Ergologia, último eixo desta analítica, segundo Durrive (2014), entende que a combinação dos debates de normas individuais tomados em sinergia coletiva vai ser a chave da eficácia (do trabalho). Estas sinergias são produzidas pelo que Schwartz denomina de entidades

coletivas, relativamente pertinentes (ECRP), quer dizer eficazes relativamente a uma ação dada, num momento dado, e não definitivamente eficazes. (DURRIVE, 2014) Ou segundo Efros (2004)

[...] “as ECRP não preexistem à tomada de ação dos atos de trabalho, são as necessidades do trabalhar junto que as fazem existir de maneiras diferentes segundo os momentos. [...] seus contornos variam em função do conteúdo e do ritmo das atividades de trabalho, e é isso que justifica o uso do termo “entidade” que designa esta indeterminação a priori.” (EFROS, 2004, p.1)

O debate de normas é a ligação micro/macro organizacional que se dá na atividade. Ao agir, eu vou colocar em perspectiva as minhas escolhas, tornar visíveis as interações, os diferentes círculos aos quais pertenço, a influência deles como intermediários nas ações coletivas, nas ECRP em questão. (DURRIVE, 2014) O fator central atuante no debate são os valores. (SCHWARTZ, 2010a, 2010b) Vê-se também que há concordância com os elementos de análise tratados pela clínica e psicodinâmica do trabalho, também com foco na atividade, que se utilizam dos termos “gênero profissional” (CLOT, 2000) e “regras de métier” (DEJOURS, 2013) para tratar de questões semelhantes e todos eles partem de aspectos evidenciados pela ergonomia francófona.

Para Schwartz (2009), a confrontação com as normas antecedentes comporta sempre mais ou menos uma gestão coletiva. Mas justamente este coletivo não é jamais dado: “ele não é jamais dado sem um tratamento particular dos encontros de encontros.” (SCHWARTZ, 2009, cap. 9, p. 3). Cada equipe trata as variabilidades a seu modo; o coletivo não é jamais dado em sua composição. Ele é indefinidamente variável no tempo, no espaço, infinitamente mais lábil que as interações previstas pelos protocolos, pelos organogramas. (SCHWARTZ, 2009)

Entrar na atividade pelo debate de normas, não é imergir no microscópico, é ao contrário encontrar tudo que dinamiza a vida social, a ligação permanente que é feita (agindo coletivamente e individualmente) entre o macroscópico e o microscópico. Entre, de um lado o que governa a sociedade, em todas suas escolhas e todas as suas contradições, passando pelas “entidades coletivas relativamente pertinentes”, e de outro lado, o que se faz na vida ordinária, na escala de um ato pessoal, cotidiano e que engaja uma forma de responsabilidade,

de gerir o próprio uso de si pelo autor destes atos, enquanto se terá clarificado os limites do que se terá podido gerir e do que não dependia dele, quando seu campo de *contraintes* e suas interações com os outros (numa situação considerada) se tornarão visíveis pela troca sobre a atividade. (DURRIVE, 2014, p. 191)

Se há debate de normas no íntimo, conhecido ou desconhecido, é que as pessoas, as cristalizações coletivas devem permanentemente arbitrar entre o grau de pertinência – e de respeito – das normas antecedentes e a necessidade de as transgredir, de as ultrapassar, de as modificar. (SCHWARTZ, 2009)

Normalizar quando há furo de normas, renormalizar quando é necessário ajustar ou violar tal região das normas antecedentes supõe que os protagonistas da escolha dialoguem, no explícito ou no implícito, com um universo de valores já existentes. (SCHWARTZ, 2009) Os valores sem dimensão, na medida em que eles são operantes na atividade, são tecidos na atividade. (SCHWARTZ, 2009)

Essa breve retomada analítica do trabalho coletivo leva ao reconhecimento da importância de diversas dimensões envolvidas, ou seja, de subculturas; de um *gênero profissional*; da interação de pessoas com inteligências singulares a serem coordenadas para uma dinâmica coletiva comum (DEJOURS, 2013); de ECRP, e de escolhas baseadas em regimes de sentido, logo de valores.

Considerações Finais

A *démarche* (método) ergológica se interessa pelo diálogo de saberes “em dupla antecipação” a fim de melhor conhecer as situações de vida e de trabalho e, sobretudo, a fim de transformar, de acompanhar uma mudança que não cause violência à atividade humana, mas que respeite os humanos como seres normativos, seres de renormalização, capazes de renovar o viver juntos atravessado pelas alternativas dadas. (DURRIVE, 2014, p. 198)

Compreende-se que o coletivo pertence a uma cultura do meio. “Cada meio possui sua própria cultura no sentido etnológico da palavra, ou melhor, sua subcultura, em função da qual ele traz uma nota original no desenvolvimento de uma cultura mais ampla.” (CHOMBART de LAUWE et al., 1970 apud SCHWARTZ, 1988, p. 86) Sendo a cultura

concebida como aquilo que integra o indivíduo a uma coletividade; [...] “sair de sua cultura seria de certo modo rejeitar seu ser psicológico.” (SCHWARTZ, 1988, p. 78, tradução nossa)

Com base nas evidências analíticas, tem-se clareza de que pesquisas que envolvam o estudo de situações de trabalho no Brasil ainda podem contribuir e, muito, para compreensão do mundo do trabalho e das organizações no contexto brasileiro; recheado de contradições e singularidades próprias do nosso povo e cultura e que permeiam os espaços micro/macro do trabalho e sua organização e gestão. Compreender para transformar é um ponto de partida instigante para um pesquisador engajado na construção de espaços organizacionais mais igualitários, onde os diferentes saberes possam contribuir nos processos gestionários.

Referências

- BENCHEKROUN, T. H.; WEILL-FASSINA, A. Diversité de approches et objets d’analyse du travail collectif en ergonomie. In: BENCHEKROUN, T. H.; WEILL-FASSINA, A. (Coord.) **Le travail collectif**: perspectives actuelles em ergonomie. Toulouse: Octarès Éditions, 2000.
- BROCHIER, C. Le Contrôle du Travail par les ouvriers: analyses à partir d’observations participants. **Sociologie du Travail**, 48, p. 525-544, 2006.
- CLOT, Y. La fonction psychologique du collectif. In: BENCHEKROUN, T. H.; WEILL-FASSINA, A. (Coord.) **Le travail collectif**: perspectives actuelles em ergonomie. Toulouse: Octarès Éditions, 2000.
- CLOT, Y.; LEPLAT, J. La Méthode Clinique en Ergonomie et en Psychologie du Travail. **Le travail humain**, n. 4, v. 68, 2005.
- DEJOURS. C. **Travail vivant**: travail et émancipation. Paris: éditions Payot & Rivages, pour l’édition de poche, 2013.
- DE LA GARZA, C. ; WEILL-FASSINA, A. Regulations horizontales e verticales du risque. In : BENCHEKROUN, T. H.; WEILL-FASSINA, A. (Coord.) **Le travail collectif**: perspectives actuelles em ergonomie. Toulouse: Octarès Éditions, 2000.
- DURRIVE, L. La Démarche Ergologique: pour um dialogue entre normes et renormalisations. **Ergologia**, n. 11, Mai, 2014.
- EFROS, D. Travailler en équipe, de quelle équipe et de quel travail parle-ton ? **Soins Cadres**, v. 49, p. 1-6, 2004.
- LEPLAT, J. Ergonomie et activités collectives. In: VAXEVANGLOU, X. ; SIX, F. (Coord.) **Les aspects collectifs du travail**. Toulouse: Octarès Éditions, 1993.
- MÉNÉGOZ, L. Entre Épistemologie et Ergologie: em réaction au texte de Tlemcen.

Ergologia, n. 13, mai, p. 91-113, 2015.

SCHWARTZ, Y. **Experience et Connaissance du Travail**. Paris : Éditions sociales, 907 p., 1988.

SCHWARTZ, Y. Manifeste pour un Ergo-engagement. In : SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L. **Travail et Ergologie** – entretiens sur l'activité humaine. Toulouse: Editions Octarès, 2009.

CHWARTZ, Y. A dimensão coletiva do trabalho e as Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP). In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010a, p. 147-164.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010b.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o Trabalho, o Visível e o Invisível. **Trab. Educ. Saúde**, v. 9, supl.1, p. 19-45, 2011.

VAXEVANGLU, X. ; SIX, F. ; MERCHI, M. ; FRIMAT, P. A propos du travail collectif sur les chantiers du BTP. In: VAXEVANGLU, X. ; SIX, F. (Coord.) **Les aspects collectifs du travail**. Toulouse: Octarès Éditions, 1993.

A TEMPORALIDADE NA ATIVIDADE DOCENTE: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO SETOR PRIVADO¹⁴¹

*Sirley Aparecida Araújo DIAS*¹⁴²

*Daisy Moreira CUNHA*¹⁴³

*Luciana Gelape dos SANTOS*¹⁴⁴

Resumo

Nesse artigo o desafio proposto foi de desvelar e revelar a atividade docente, numa determinada IES¹⁴⁵, desdobrando a descrição da tarefa concreta em uma perspectiva temporal. Durante dois meses foi realizada uma observação *'in loco'* que permitiu revelar a atividade docente em sua dinamicidade, de forma encadeada, simultânea, como ocorre no momento da ação, conjugando e compondo tempos que coexistem: passado, presente e futuro. A observação em tempo real permitiu compreender as temporalidades manejadas pela professora Melissa¹⁴⁶ na construção da aula, deixando entrever a explicação dos atos de trabalho que são diversos para a preparação, as regulações e as antecipações que se operam no interior da atividade. A descrição foi pormenorizada para decompor e, da mesma forma, se presta à tentativa de recompor a totalidade da atividade diluída nas várias dimensões no ato mesmo de sua realização. A metodologia da Análise Ergonômica do Trabalho (AET) foi escolhida pela possibilidade de desvendar a gestão e a repercussão da organização do trabalho no cotidiano dos professores. A ergonomia, por meio da análise do trabalho, proporcionou o diálogo com a abordagem da ergologia, evocando os valores, as reflexões e o aprofundamento da análise da atividade.

Introdução

No Brasil, a partir da década de 1990, houve um expressivo crescimento no ensino superior, tanto no aumento da oferta de vagas para os estudantes como do número de instituições públicas ou privadas. A adoção de políticas de democratização, acesso e permanência no ensino superior e ações afirmativas de inclusão social, entre outras iniciativas, também foram

¹⁴¹ Artigo elaborado a partir da tese de doutorado de Sirley Aparecida Araújo Dias (Faculdade de Educação UFMG).

¹⁴² Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) A autora agradece o apoio financeiro da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais)

¹⁴³ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

¹⁴⁴ Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

¹⁴⁵ A terminologia IES públicas e privadas adotada nesse trabalho coaduna-se com a conceituação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013).

¹⁴⁶ A professora pediu anonimato e sigilo, bem como escolheu o nome fictício Melissa.

importantes na configuração dessa expansão. Da mesma forma, o advento das políticas públicas de financiamento da educação no setor privado, por meio de concessão de bolsas de estudos e isenções tributárias, também compõe e incrementa o cenário da expansão da educação superior brasileira.

Esse fato resultou na ampliação do mercado de trabalho nesse segmento, em especial no setor privado, ensejando a necessidade de aprofundar o conhecimento das situações de trabalho docente que ocorrem ali.

Para além das informações sobre o crescimento do setor, torna-se necessário investigar o trabalho docente no ensino superior privado considerando o que está em jogo na realização da atividade.

A utilização do termo ‘atividade’ (no singular) se reveste de particular importância por colocar em relevo o que o trabalhador leva em conta para executar seu trabalho. Assim “(...) a referência à atividade quer remeter à esfera das múltiplas microgestões inteligentes da situação, às tomadas de referências sintéticas, ao tratamento das variabilidades, num vaivém constante entre horizontes mais próximos e horizontes mais afastados do ato de trabalho estudado (SCHWARTZ, 2004a, p.37).

Tomando-se a citação de Schwartz (2004a) para o cotidiano docente, a referência à atividade é o momento de dar visibilidade ao que é feito por um sujeito, em sua singularidade, com seus saberes e valores, num contexto determinado mediante condições situadas. As trocas com a vizinhança humana, por exemplo, no presente caso, podem se referir tanto aos colegas de curso quanto a coordenação que, por sua vez, remetem ao vaivém institucional. À coordenação cabe muitas vezes o papel de representação entre o professor e a IES, podendo ser uma perspectiva de articulação entre o micro e mezzo, respectivamente o docente e a IES. Segundo Guérin *et al.* (2001) “a atividade se opõe à inércia. É o conjunto dos fenômenos (fisiológicos, psicológicos, psíquicos...) que caracterizam o ser vivo cumprindo atos” (p. 16). Ao aparato conceitual da ergonomia, coaduna-se a noção do ser vivo proposta por Canguilhem em que “busca-se com o conceito de atividade dar conta da vitalidade, da energia do vivente, na luta contra a inércia e a indiferença” (BRITO; ATHAYDE, 2011, p. 261).

Nesse artigo o desafio proposto foi de desvelar e revelar o trabalho docente, numa determinada IES, desdobrando a descrição da tarefa concreta em uma análise do mais ínfimo da atividade em uma perspectiva temporal. A observação *'in loco'* pode revelar a atividade em sua dinamicidade, de forma encadeada, simultânea, como ocorre no momento da ação, conjugando e compondo tempos que coexistem.

A metodologia da Análise Ergonômica do Trabalho (AET) foi escolhida pela possibilidade de desvendar a gestão e a repercussão da organização do trabalho na IES Alfa¹⁴⁷ no cotidiano dos professores. A ergonomia, por meio da análise do trabalho, vai proporcionar o diálogo com a abordagem da ergologia, evocando os valores, as reflexões e o aprofundamento das questões do trabalho do ponto de vista da atividade.

Foi feita uma descrição pormenorizada de diferentes momentos das aulas e verbalizações da professora Melissa, buscando confrontar os dados de observação com outras informações sobre a situação. Tais movimentos, aqui denominados circulações, são intencionais para elucidar, por meio de registro, confrontação e validação, o que esteve em jogo, durante a observação. É também um movimento importante para compreender as temporalidades manejadas pela professora na construção da aula, deixando entrever a explicação dos atos de trabalho que são diversos para a preparação, as regulações e as antecipações que operam no interior da atividade. A descrição é pormenorizada para decompor e, da mesma forma, se presta à tentativa de recompor a totalidade da atividade diluída nas várias dimensões no ato mesmo de sua realização.

A temporalidade na atividade

De acordo Lima (2005) ao adquirir competências os trabalhadores “amplificam seus horizontes de ação, desenvolvem novos modos operatórios, assim como as capacidades de antecipação, **a atividade vive em três dimensões temporais: passado, presente e futuro**”(p.66) (grifos nossos). Os modelos de produção se constroem no abstrato, mas no cotidiano, são os trabalhadores que fazem a gestão do abstrato, infiltrando ali a sua história, a experiência individual ou coletiva. Quando se confia cegamente na prescrição, prevalece a racionalidade orientada pelos modelos abstratos que “nega a historicidade dos atos dos

¹⁴⁷ Doravante, a instituição pesquisada será tratada com o nome fictício IES Alfa em atendimento à exigência de que seja preservada sua identificação. Tais cuidados se referem à omissão de sua razão social, nome fantasia e de outras informações que possibilitem sua identificação.

trabalhadores [...] que por meio de sua experiência, a única, de fato, capaz de assegurar a qualidade do processo (LIMA, 2005, p. 55).

Entretanto, todo protocolo de trabalho é uma antecipação e, como tal, está sujeito a ajustes no momento de sua realização. Apesar da racionalidade intrínseca e de uma tentativa geral de estabilizar o contexto e da supremacia das normas, não é possível antecipar a atividade à exaustão, havendo uma variabilidade importante a ser gerida no cotidiano (GUÉRIN *et al.*, 2001; LIMA, 2005).

Essa variabilidade decorre de inúmeros fatores, entre os quais, as diferenças individuais. A noção de variabilidade é fundante para a ergonomia. A variabilidade decorre tanto de condições internas quanto externas. As condições externas dizem respeito ao contexto em que a organização está inserida sendo, em parte, previsível e parcialmente controlada. Nas condições internas, pode-se incluir a diversidade e variabilidade dos próprios indivíduos. Importante registrar que há, não apenas a variabilidade, mas também variedade. Em se tratando da docência a variedade pode se referir aos conteúdos, preparações de aulas e técnicas para a interação entre os alunos e o professor, entre outros aspectos.

Assumindo-se que a atividade humana nunca é pura execução, há um uso feito por si e pelos outros. A expressão “uso de si” comporta, nela mesma, dois dos termos fundamentais para a abordagem ergológica. A junção das duas palavras, contrariamente ao que poderia indicar o senso comum, vai delinear a potência de uma noção básica para a ergologia.

Ao se referir ao trabalho docente Schwartz (2011) exemplifica evocando o momento da entrada do professor em sala de aula, em que “o estado, naquele dia, desse encontro indefinidamente desfeito e refeito que é a diversidade de trajetórias, aspirações, de resistências constitutivas de uma turma” (p. 133). E continua evocando que esse professor se pergunta “como combinar seus valores profissionais, cívicos, a preocupação com o programa de curso; sobre como gerir as interfaces entre a multiplicidade de percursos prováveis e improváveis dos jovens e os objetivos que ele, professor, gostaria de se colocar” (p. 133-4). O caso estudado possibilitou encontrar a descrição proposta por Schwartz (2011) sobre a entrada do professor em sala de aula.

Considerações Finais

O estudo de caso possibilitou observar e desvelar as minúsculas dobras da atividade, no infinitesimal do ofício, consoante ao que Schwartz (2004a) chamou de “restituir a densidade de espaço onde se operam esses compromissos e arbitragens”. O acompanhamento *‘in loco’* revelou inúmeros momentos em que as normas exteriores à situação de trabalho se interpuseram com tal força que foi preciso que se instalasse no ‘aqui e agora’ a dimensão gestonária presente na atividade.

A pesquisa ratifica o questionamento proposto por Schwartz (2004c) quando nos interroga em qual espaço jogam-se as dramáticas gestonárias, afirmando que “é preciso restituir a densidade de espaço onde se operam esses compromissos e arbitragens para recusar a tese de que não há gestão senão a dos especialistas [...]” (SCHWARTZ. 2004c, p. 26). Consoante a essa proposição, a gestão vai ocorrer em diferentes níveis e instâncias e, no caso em estudo, no espaço-tempo da sala de aula, onde se depara com todo um manejo que é demandado da professora para bom desempenho da tarefa. Não se ignora a que custo esse desempenho é alcançado e com que critérios de gestão, portanto, hierarquização de atos, decisões e julgamentos. No caso, a professora maneja constantemente as temporalidades da sua atividade de forma a exercer sua tarefa. A todo o momento precisa visitar o passado, considerando o que foi previsto no planejamento da sua disciplina, tanto por ela mesma, quanto pela IES. Além disso, faz uso da sua experiência, recorre a seus saberes, e também, no tempo presente procura fazer ajustes para minimizar eventuais problemas em sala de aula que, por sua vez, remetem ao futuro. Tal perspectiva se apresentou ao longo do período de dois meses de observação da atividade da professora Melissa. Pode-se depreender que a atividade humana enseja uma simultaneidade de ações a serem observadas, o que institui dimensões temporais distintas e complementares.

Referências

- BRITO, J.; ATHAYDE, M. Ergologia e clínica do trabalho. In: BENDASSOLLI, P.; SOBOLL, L. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 258-281.
- GUÉRIN, F. *et al.* **Comprender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.
- LIMA, F. P. A. Norma e atividade humana: modelos dinâmicos da prescrição e historicidade das situações de trabalho. In: DIEESE; CESIT (Org.). **Trabalho e abordagem**

pluridisciplinar: estudos Brasil, França e Argentina. São Paulo: DIEESE; Campinas: CSIT/IE/Unicamp, 2005.

SCHWARTZ, Y. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. Tradução J. Brito e M. Athayde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 33-55, 2004a.

SCHWARTZ, Y. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P.; SOBOLL, L., (Orgs.). **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 258-281.

O GESTO: UMA POSSIBILIDADE DE APROXIMAR DA ATIVIDADE

Mariana Veríssimo¹⁴⁸

O grupo *Garimpo da Atividade de Trabalho* realizou uma pesquisa que teve como objetivo inicial compreender o emprego da noção ergológica de atividade em teses realizadas por brasileiros em programas de pós-graduação cujo orientador tinha algum vínculo com a ergologia e cuja tese, portanto, utilizava a noção de atividade para desvendar o sujeito da pesquisa e desenvolver os capítulos. Essa pesquisa revelou que a noção de atividade, sob o prisma ergológico, é expressa com significados diferentes nas teses analisadas e que se trata de uma noção polissêmica mesmo entre os estudiosos da ergologia no Brasil. Funcionando às vezes cegamente como na linguagem cotidiana ou nos diversos campos teórico-científicos.

Em um segundo momento o grupo fez a observação e filmagem das aulas de um membro do grupo de pesquisa *Garimpo da Atividade de Trabalho*, professora no *Mestrado em Gestão social, educação e desenvolvimento local* cuja disciplina se intitula *Atividade do Trabalho e Subjetividade*. As filmagens foram objeto de análise por meio da metodologia de autoconfrontação. Esse momento da pesquisa teve como objetivo aproximar da noção de atividade do ponto de vista da ergologia, fazendo com que essa noção, central para essa abordagem fosse evidenciada pela prática docente de uma das principais referências da ergologia no Brasil.

É no contexto dessa pesquisa que um dos objetivos perseguidos nesse texto será destacar o lugar do gesto como possibilidade de aproximar da atividade de trabalho docente. Para tal se identificou um gesto que chamou especialmente a atenção dos participantes do grupo de pesquisa *Garimpos da Atividade de Trabalho* ao realizar a auto confrontação atentando para as dramáticas de usos de si que se pode expressar por um gesto, os diversos sentidos pessoais e significações sociais que à ele podem ser atribuídos e o papel que o gesto desempenha na realização e na gestão da aula.

A questão que o texto busca responder é: quais as implicações praxiológicas o gesto tem frente um problema vivenciado em sala de aula considerando a vontade e necessidade do docente em intervir e conduzir o grupo de estudantes à construir conhecimentos?

¹⁴⁸ Professora no Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da PUC-Minas e no Mestrado Profissional da UFMG- PROMESTRE/FAE/UFMG.

A noção de gesto é difícil de identificar visto que ela toma diferentes sentidos e significações de acordo com o campo que o utiliza. Estudos e pesquisas sobre esta noção alimentam uma bibliografia considerável, e pode-se verificar em um artigo escrito por Vendryes (1950) intitulado *Langage oral et langage des gestes* no qual se encontram algumas funções dos gestos que são usadas quando sozinho ou associadas à palavra. Assim, pode-se estabelecer de forma geral que o movimento dos braços, o jogo dos músculos da face, a atitude do corpo, constituem um conjunto expressivo que, necessariamente acompanha a palavra. Existem não somente gestos mecânicos que desenham os contornos da frase, destacando o início, acentuando as divisões e a cadência. Existem gestos expressivos e próprios de cada pessoa.

Um dos traços característicos da linguagem humana é o movimento corporal contínuo que acompanha o esforço de comunicação verbal. Dentre os componentes desse comportamento, a gesticulação manual é o que melhor traduz, mas às vezes trai, as nuances do pensamento que se expressa, seguramente as estruturas inconscientes do espírito, eventualmente as concepções fundamentais da cultura da qual a linguagem é um verdadeiro veículo.

Observa-se que todo esse domínio, tão fecundo da significação do comportamento corporal continua pouco ou quase inexplorado, apesar das sugestões formuladas periodicamente pelos fundadores da ciência etnológica, tais como Gushing (1892); Mauss (1936); e Lévi-Strauss (1950), que demonstra que o estudo das técnicas corporais propicia informações ricas sobre migrações e que o meio social é um fator muito importante na elaboração do gesto. (CRESSWELL, 1968)

Estar assentado ou de pé, assumir um ar orgulhoso ou servil, se parecer triste ou feliz, são significações diferentes conforme a cultura. Seja para expressar uma relação social seja para criar uma relação social ou ainda para difundir um ambiente psicológico.

A cena selecionada para contextualização do gesto, aconteceu na 6ª aula, quando os estudantes estavam à vontade em relação uns aos outros e à professora. De forma que alguns faziam brincadeiras que levavam o grupo a se descontraírem. A disposição da sala de aula era sempre a mesma: alunos e professora sentados de forma que todos se vissem. A professora, sempre mais próxima do quadro, na entrada da sala de aula, destacando o lugar da docente no grupo, fez a seguinte questão: *quais são as três fontes (autores e disciplinas) que inspiraram a ergologia desde a sua origem?* Ao que a professora esperava que respondessem

rapidamente *Wisner, Oddone e Canguilhem*, visto que os textos estudados anteriormente e os debates e discussões realizados em sala de aula foram baseados em diversos textos que deixavam claro que esses três autores são as fontes principais da ergologia. Várias tentativas de reposta eram feitas, incluindo o nome do próprio Schwartz. A professora continua calma numa postura de diálogo e diz que o *Yves é o próprio criador, mas ele vai buscar fora da ergologia*. Alguém diz: *O próprio trabalhador?* E a professora diz: *Não, tem três fontes, marcadamente importantes. Quem?* Até que alguém verbaliza: *A comunidade científica ampliada?* A professora cita o nome de quem a criou: *Yvar Odonne* e pergunta: *quem mais?* Uma estudante responde: *eu pensei na ergonomia, mas não como uma pessoa*. A professora responde: *a ergonomia é importantíssima, a definição do prescrito e o real que a gente viu, não é da ergonomia?. (...) e a ergonomia naquela época era coordenada por um médico, também que é o Alain Wisner (...)*. A professora pergunta: *e a terceira fonte?* Ao que uma estudante responde: *Essa, nós vamos deixar pra senhora*. Todos riem e a professora responde: *eu vou deixar a terceira fonte pra vocês acharem ai. Quando o Yves vai falar? Nós vimos isso lá naquele primeiro texto que é “O trabalho numa perspectiva filosófica”*. E dá mais uma pista: *é da filosofia mais recente*. Como ninguém se lembra do nome da terceira fonte, a professora pega seu pincel, se levanta e vai ao quadro para anotar tudo que já foi dito, destacando as duas fontes já citadas e dando pistas para citarem a terceira. Até que alguém, no fundo da sala fala o nome de Canguilhem, e a professora, mais aliviada anota esse nome no quadro,

Dando sequência à aula, a professora passa a fazer uma aula expositiva sobre o conceito de trabalho em Marx destacando a complexidade do trabalho para a ergologia. Ela continua, de pé e anotando no quadro algumas palavras ou frases.

Durante todo o tempo da aula a professora fazia gestos diversos que complementavam suas palavras e ideias (sentada ela mexe com as mãos, com os pés levantando e baixando os dedos, cruza as pernas, descruza, torna a cruzar; de pé ela coloca mão na cintura, aponta para o quadro, se apoia com as mãos na mesa ou na cadeira, ajoelha na cadeira com uma perna, troca de perna, escreve no quadro...). Ao rever essa aula, no momento da auto confrontação, o grupo de pesquisa destacou um gesto que chamou a atenção como uma possibilidade para aproximar da atividade da professora: a mão na cintura.

O grupo perguntou à professora porque ela colocava a mão na cintura em um dado momento? Ao que ela, expressando estranhamento pela pergunta e parecendo ter acabado de tomar consciência daquele gesto respondeu: *Não sei, o gesto da mão na cintura é um gesto que eu faço muito quando estou na cozinha, as pessoas já me falaram isso. É porque eu tava mais relaxada.* E acrescenta: *minha linguagem corporal vem auxiliar minha linguagem verbal.*

Considerando que a atividade é um conjunto de reações químicas e orgânicas que acontecem no corpo-si de cada um aqui e agora, que não é compreendida facilmente e como o grupo de pesquisa ficara interessado em saber o que se passava no corpo-si da professora naquele momento preciso da aula, ela foi confrontada com a necessidade de aproximar da sua atividade frente ao gesto de colocar a mão na cintura. Ela afirmou: *é muito frustrante, na 6ª aula ninguém saber o que foi lido, discutido e trabalhado em todas as aulas anteriores.* Havia nesse gesto a revelação de algum caminho mental possível realizado pela professora que não estava explicitado nem mesmo pra ela? O grupo de pesquisa perguntou se esse gesto tinha a intenção de deixar claro que ela era autoridade ali ou revelava sua indignação. Ao que ela respondeu que não, ela o fazia naturalmente.

Colocou-se a possibilidade de algum estudante se sentir intimidado diante do possivelmente interpretado, gesto de empoderamento da professora, expressado involuntariamente, pela mão na cintura. Na medida em que na sala de aula não existe uma prescrição para os gestos docentes, e na sala de aula objeto dessa análise coube à professora definir uma grande parte das tarefas realizadas pelos estudantes, o que se soma às obrigações e à exasperação das dramáticas de uso de si, (Schwartz: 2000) inerentes ao exercício do trabalho de estudante. Nessa pesquisa a professora indica a importância do gesto para destacar a complexidade do trabalho docente.

A professora é reconhecida no corpo socializado de acordo com certas normas, ainda que nem sempre claramente explicitadas, para afirmar-se, interagir com os estudantes e promover a construção do saber bem como possibilitar que cada estudante explicita ou traga à tona o saber investido no próprio corpo-si. Tudo isso é intrínseco à sua maneira de se mover, de se apresentar, de olhar, de seu tom de voz, seu estilo que lhe é próprio, mas especialmente o estilo da classe. E isso pode ser identificado como a capacidade de seu corpo-si para manter um ambiente propício e favorável ao processo educativo que exige da professora esforço e discernimento incomensurável. Entretanto não poucas vezes a professora disse que ao final

das aulas seu corpo estava muito cansado, cansaço esse expresso por dores em diversas partes do corpo, e que, ao término da aula tudo o que ela queria era dormir. Não é fácil se aproximar do universo do que se passa no corpo-si do/a professor/a durante a realização de uma aula, mas a observação de um gesto relacionado à explicitação de alguma ideia pode auxiliar.

Da análise do gesto à possibilidade de aproximar da atividade

Ao se observar um gesto, a sua interpretação se dá conforme os saberes investidos que seu observador tem em seu corpo-si. Por isso compreende-se que a atividade não pode ser analisada, mas pode ser aproximada por meio do gesto, quando se faz a alto confrontação. Só se pode aproximar da atividade quando ao analisar o gesto juntamente com o autor dele, esse verbaliza o que se passou em seu corpo no momento que fez aquele gesto: porque? Finalidade? Sentimento? Sensação? Estranhamento?

Observar o gesto não torna possível compreender o que se passa no corpo-si do seu autor: o que está sentindo, o que pensa e nem os níveis e graus das emoções. Entretanto ele possibilita evidenciar o que não é visível ao se perguntar: por que você põe a mão na cintura enquanto escuta um estudante?

Como o gesto é observável, a partir dele se pode imaginar muita coisa. Mas o que é inerente à atividade, só pode ser acessado se for associado à palavra. Ainda assim, ao ser verbalizado, numa atitude de confiança e abertura, muita coisa pode escapar à possibilidade de colocar em palavras algum sentimento, intenção, desígnio ou ausência destes, tanto consciente quanto inconsciente. Isso se dará conforme sua capacidade de elaboração de sentimentos, emoções bem como da vontade de externalizá-los ou mantê-los reservados por algum motivo. Isso faz com que o sujeito convoque seus saberes para elaborar e expressar aquilo que permitirá ao outro e a si mesmo, se aproximar da sua atividade.

Entretanto, a possibilidade de se aproximar da atividade de trabalho docente por meio do gesto ainda está para ser inventariado. Trata-se de um olhar sobre o corpo-si que investido de saberes, se expressa por meio de gestos. Porque se considera que existem saberes investidos nos gestos, mas que nem sempre os gestos revelam os sentidos pessoais atribuídos pelo seu autor. Ao ser visualizado por outra pessoa, esta pode atribuir uma significação social ou um sentido pessoal diferente daquele que seu autor atribuiu. Os gestos, geralmente possuem significação social que pode promover ou comprometer as relações. Como se viu, nem

sempre eles são conscientes e nem mensuráveis. Os gestos podem ser apenas a manifestação de um corpo-si que tem uma memória, portanto não se restringe à sala de aula porque eles podem ser igualmente expressos em outros contextos e situações diversas no cotidiano do professor e podem também não ter a intenção de expressar alguma coisa.

Bibliografia

- Calbris Geneviève. Principes méthodologiques pour une analyse du geste accompagnant la parole. In: Mots, décembre 2001, N°67. pp. 129-148. doi : 10.3406/mots.2001.2509 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_2001_num_67_1_2509
- Cushing, F. H. (1892), « Manual concepts », in *American Anthropologist*, vol. 5, n° 4 (Old series).
- KRISTEVA, Julia e LACOSTE, Michèle. Bibliographie. In: *Langages*, 3^e année, n°10, 1968. Pratiques et langages gestuels. pp. 132-149. http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1968_num_3_10_2557
- LEPLAT, Jacques. « Les gestes dans l'activité en situation de travail », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 15-1 | 2013, mis en ligne le 01 mai 2013, consulté le 20 août 2015. URL : <http://pistes.revues.org/2951>
- Lévi-Strauss, C. (1950), « Introduction à l'oeuvre de Marcel Mauss». in : M. Mauss, *Sociologie et Anthropologie*, Paris.
- Mauss, M. (1936), « Les Techniques du corps », in *Journal de Psychologie*, XXXII, 3-4.
- Pujade-Renaud Claude. Du corps enseignant. In: *Revue française de pédagogie*. Vol. 40, 1977. pp. 45-49. doi : 10.3406/rfp.1977.1638 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1977_num_40_1_1638
- CRESSWELL Robert. Le geste manuel associé au langage. In: *Langages*, 3^e année, n°10, 1968. Pratiques et langages gestuels. pp. 119-127. http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1968_num_3_10_2555

ATELIER 7 - Organiser et gérer le travail autrement

L'ÉVALUATION ERGOLOGIQUE. UN OUTIL POUR L'EUROMANAGEMENT.

Ingrid DROMARD¹⁴⁹

La recherche présentée fait l'objet d'un contrat de collaboration entre l'Agence Nationale de la Recherche et de la Technologie, l'Université d'Aix Marseille via le Centre d'EPistémologie et d'ERgologie Comparative (UMR 7304 CNRS-AMU) et la Caisse d'allocations familiales des Bouches du Rhône (Caf 13). La question nodale de cette association concerne l'évaluation qualitative du travail social.

Lorsqu'il s'agit d'évaluer le travail social de quelles valeurs devons-nous juger? Celles qui ont trait à son utilité sociale, son sens politique? Celles qui ont trait à la mesure du coût investi? Ou encore celles qui résultent des moyens mis en œuvre pour le réaliser? Alors bien sûr il existe aujourd'hui différentes méthodes pour juger de la valeur du travail social: l'évaluation des politiques publiques et la mesure de la satisfaction des bénéficiaires sont les plus couramment utilisées. Or, représenter le travail social uniquement au travers des statistiques, c'est prétendre qu'il existe une constante normative et universelle, la même qui sous-tend le système marchand. A ce titre, l'évaluation peut-être un trompe l'œil. Considérer d'autres versants complémentaires à ces données se révèle tout aussi nécessaire. En partant du principe que les données qualitatives par opposition aux données quantitatives, ne sont pas quantifiables par une unité de mesure, leur recueil se réalise le plus souvent au travers de procédés descriptifs. Mais alors comment décrire une activité non observable? Pour Michel Autès¹⁵⁰, le travail social se narre, il se raconte parce que « *tout ce qui relève de la dimension de l'acte, n'apparaîtra que dans le récit de l'action* ». La relation d'aide se révèle par la verbalisation. Mais lorsque cette mise en mot est effective, lorsque « *ce moment de réflexion est possible, il est le plus souvent pris entre pairs et consacré alors à l'analyse de pratique plutôt qu'à la restitution du travail accompli envers les employeurs*¹⁵¹ ».

L'évaluation du travail social est traversée de part et d'autre par des valeurs dimensionnées (il doit être visible pour être justifié) et non dimensionnées (le bien-être de l'autre, des autres, de tous). Il serait même possible de dire à double titre car la formule évaluation du travail social

¹⁴⁹ Doctorante en philosophie, Aix Marseille Univ, CNRS, CEPERC, Aix-en-Provence, France. Ergologue et chargée de mission à la Caisse d'Allocations Familiales des Bouches du Rhône, France.

¹⁵⁰ AUTÈS Michel, 2004, *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod, p. 250

¹⁵¹ ION Jacques, RAVON Bertrand, 2005, *Les travailleurs sociaux*, Paris, Editions La Découverte & Syros, p. 100-101.

relève d'une conjonction axiologique, de l'assemblage de deux mondes de valeurs : celui relatif au monde du travail social (altruisme, responsabilité, accessibilité, militantisme, démocratie, égalité, équité) et celui relatif à l'évaluation (démocratie, égalité, équité, transparence, économie). Deux mondes qui se retrouvent sous l'égide d'une formulation pour ainsi dire conceptuelle qui tend à faire oublier les possibles contradictions que leur adjonction présuppose.

Nous pensons en effet que l'évaluation du travail social telle que pratiquée actuellement est un procédé triplement usurpateur¹⁵². Il l'est une première fois dans la mesure où l'on considère l'évaluation de manière conceptuelle en postulant que celle-ci est transposable d'un procès de production de valeur à un autre et qui serait ainsi appliqué de manière normative et unilatérale comme si au final ils relevaient tous deux d'un même procès industriel. C'est penser qu'il est possible de quantifier des valeurs sans dimension, de vouloir évaluer les valeurs relatives au devoir être, au même titre et de la même manière que des valeurs dimensionnées, celles qui procèdent le l'être.

Il l'est une seconde fois parce que le travail est quasiment toujours considéré et traité au travers de son objectivité ce qui explique que les procédés se confondent. La scientification du travail ne permet qu'un jugement sur des faits pour la production de valeurs d'échange. C'est pour cela que le travail est appréhendé le plus souvent en désadhérence, en ayant été asséché de l'activité et des débats de normes qui la font. Le doublement de l'usurpation réside dans la négation de ces débats de normes en considérant le travail comme application et pas comme création. A ce titre l'emploi même du terme évaluation est inapproprié puisqu'il s'agit en fait d'un jugement de faits (basé sur des faits établis, comptabilisés) et non un jugement de valeur puisque l'action efface la valeur¹⁵³.

¹⁵² L'usurpation telle que la considère la démarche ergologique s'opère lorsqu'un concept est appliqué de manière normative et unilatérale en niant le débat de normes qui se produit dans le champ appliqué. C'est par exemple considérer que la preuve scientifique que doivent apporter les sciences molles s'établit à la manière des sciences dures. L'usurpation peut également être expliquée relativement à la conception En effet, en référence à Canguilhemienne où le fait normal en tant qu'expression de la norme ne peut usurper le prestige de celle-ci dont il dépend. Cela signifie que si le fait s'approprie le rôle de la norme, il devient premier par rapport à celle-ci alors qu'il en est initialement l'expression. De ce fait il y a usurpation. CANGUILHEM, 2003, Op.cit., p. 91.

¹⁵³ « *En résumé, il y a conscience des valeurs lorsque le moi se dédouble, juge de ses actes avant qu'ils aient été réalisés, lorsqu'il oppose à son être hic et nunc un devoir être appelé, lorsqu'il pré-expérimente que ce serait agréable de boire, que ce serait beau d'écrire un poème, que ce serait bien de ne point tuer. Mais après l'action, la valeur s'envole et seul le fait demeure, sur lequel on peut porter que des jugements d'existences* CARATINI Roger, 2012, *Initiation à la philosophie*, Paris, Editions Archipoche, p.609.

Il l'est une troisième fois si un amalgame se produit entre le service rendu en faveur de la qualité de la relation (qui est en fait le terreau du travail social) et le service entendu au travers de sa qualité, celui qui est destiné à l'utilisateur-client pris dans une logique de compétitivité. Cette assimilation renforce la thèse soutenue par M. Chauvière selon laquelle nous serions progressivement passés dans le champ social et médico-social d'un service rendu à un service vendu, même gracieusement¹⁵⁴. Alors, si l'on considère qu'à deux poids deux mesures, faut-il concevoir un autre procédé évaluatif du travail social?

Nous avons proposé à la Caf 13 de conduire une évaluation qui s'inscrit dans la visée qualitative recherchée. Celle-ci diffère obligatoirement des procédés classiques. Il ne sera donc pas question d'opérer sur la base de critères et d'indicateurs, de comparer les résultats aux objectifs définis et aux moyens développés, mais il sera cependant question d'efficacité, d'efficacités et de pertinence. Cette évaluation sera qualifiée d'*ergologique* parce qu'elle procède de la démarche du même nom¹⁵⁵.

Les hypothèses que nous soutenons consistent à dire que l'acte évaluateur est une opportunité pour penser et repenser le travail social au regard des faits et des multiples attendus qui le traversent. C'est ainsi concevoir que l'organisation du travail qui le cadre peut être perfectible par la convocation de savoirs disciplinaires certes, mais également par la mobilisation de savoirs indisciplinaires, des savoirs qui n'appartiennent à aucune discipline parce qu'ils proviennent des expériences singulières. Se dessinent ici des liens potentiels entre l'évaluation et l'innovation, rendus possibles dans une entreprise qui se veut démocratique.

Première hypothèse: Il faut d'abord comprendre le travail pour l'évaluer

Si évaluer c'est juger en valeur, la constitution d'un « comité scientifique » sur le travail associant les professionnels qui concourent de près ou de loin (direction, manager, opérateurs) à faire le travail social, leur permettrait de réfléchir ensemble à la manière dont ils s'y prennent pour le faire advenir. Il nous faut alors concevoir un dispositif épistémologique

¹⁵⁴ «Appliqués au secteur qui nous concerne, on note aussi des changements fondamentaux dans les représentations des réponses à apporter à la question sociale elle-même. Avec cette industrialisation du travail social (selon la formule de Jean Noël CHOPART), s'impose et se réalise progressivement une nouvelle philosophie pratique (du) travail social ». CHAUVIERE Michel, 2010, *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, Editions la découverte, p. 51 et 52:

¹⁵⁵ La démarche ergologique est à la fois un mode de production de connaissances sur les activités humaines et un mode d'intervention sur ces activités. Il s'agit de mettre en dialogue non pas les théories sur les faits, les réalités, les pratiques, mais les savoirs institués avec les savoirs expérimentiels, les savoirs que les protagonistes portent sur leur travail conçu comme activité.

permettant de produire des savoirs nouveaux sur le travail à partir de l'activité humaine. C'est postuler l'idée que la production de connaissances sur le travail résulte de la conjonction/confrontation des savoirs expérientiels issus des verbalisations des sujets au travail et des savoirs académiques qui traversent les situations de travail.

Deuxième hypothèse: L'évaluation peut permettre la transformation des activités de travail

Réfléchir ensemble à ce qu'est le travail social peut mettre à jour des écarts en fonction des différents points de vue et logiques qu'il cristallise. L'analyse de ces écarts peut servir de point d'appui pour envisager la transformation des activités de travail. En cela, nous pensons que l'évaluation ergologique est au service d'un management nouveau, désigné parfois par le terme d'*ergomanagement*.

Ce dispositif de recherche ambitionne de retravailler les valeurs à un double niveau : celui du faire issue de l'activité de travail d'une part et celui de la dimension globale de l'agir institutionnel, d'autre part. Ainsi l'évaluation du travail social correspond davantage à un travail d'élaboration sur ce qui fait sa richesse, sa valeur d'usage en articulation avec les mobilisations subjectives de ceux qui le font, le pensent, le gèrent et l'organisent. Elle doit permettre de penser et repenser le travail social, d'éclairer le débat sur les biens communs dont il fait partie et qui selon Y. Schwartz « *ne sont jamais un donné, mais une traversée, qui s'accorde des escales sans jamais toucher une destination finale*¹⁵⁶ ».

Il ne s'agit pas là de substituer un procédé à un autre, à ceux déjà en place, de nier les intérêts particuliers propres à chacun de ceux-ci mais plutôt de faire en sorte qu'ils s'enrichissent et se complètent. C'est admettre que le jugement de valeur est aujourd'hui tout autant nécessaire et complémentaire au jugement de fait dans le pilotage des institutions, entreprises, associations.

¹⁵⁶ SCHWARTZ Yves, 2000, *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Editions Octarès, p 61.

LA CONDUITE DES POLITIQUES PUBLIQUES PEUT-ELLE ENCORE S'APPUYER SUR L'ANALYSE DE L'ACTIVITE EN GENERAL ET SUR L'ERGOLOGIE EN PARTICULIER?

Gaspard BRUN¹⁵⁷

Cette communication souhaite adresser un double questionnement: aux analystes de l'activité celle de leur efficacité dans les cadres actuels de la gouvernance, aux acteurs des politiques publiques celle de leur capacité à intégrer dans leur pratique des approches susceptibles d'interroger leurs propres normes et la pertinence de leur action à partir d'un réel investissement pour ce qui se joue pour les protagonistes de ces politiques.

Si on retient l'idée selon laquelle les politiques publiques sont formées par les « interventions d'une autorité investie de puissance publique et de légitimité gouvernementale sur un domaine spécifique de la société ou du territoire »¹⁵⁸, on peut penser que l'ergologie devrait être un appui naturel pour la conduite de ces politiques du fait qu'elle est une approche qui porte sur l'activité humaine en général et le travail en particulier. Ceci semble d'autant plus indiqué quand ces politiques concernent l'emploi et l'insertion, ou quand elles concernent le monde médico-professionnel.

Cependant, notre expérience récente dans le monde du conseil en politique publique, ouvre pour nous de manière nouvelle cette interrogation déjà ancienne, quelle peut-être la place de l'analyse de l'activité dans l'appui à la conduite des politiques publiques?

Ces politiques externalisent de plus en plus les expertises, les supports de coordinations de leur action, une part de leurs connaissances, la dimension évaluative, ceci tout en souhaitant conserver leurs prérogatives. La logique du « comment faire mieux » (souvent associée à la logique « à moindre coût ») est externalisée vers des cabinets positionnés sur des marchés (celui des expertises). Le contenu du travail de ces cabinets est tenu à la fois par les montants de ces marchés (variable du commanditaire) et le nombre de journées affectés à ces missions (variable interne du cabinet en partie déterminée par le montant du marché). Ce faisant une part considérable des politiques publiques a de fait intégré une logique de marché, si ce n'est ses lois.

¹⁵⁷ Docteur en Philosophie gaspardbrun@gmail.com. Institut d'ergologie, Département de philosophie. Laboratoire du CEPERC UMR 7304. Université d'Aix-Marseille. Consultant senior. Groupe Amnyos.

¹⁵⁸ Jean-Claude Thoenig, Politique publique. Dans *Dictionnaire des politiques publiques*, 4e édition, Presses de Sciences Po, 2014.

Ceci n'est pas totalement récent, mais l'externalisation à pris un essor particulier ces dernières années et la gouvernance des politiques publiques doit apprendre à collaborer avec des travailleurs vis-à-vis desquels elle reste aveugle sur le contenu du travail et dont les relations sont essentiellement structurées par des obligations de moyens, de résultats et en dernier ressort de temps.

La question de savoir si les politiques publiques deviennent pour une part aveugles à l'activité de travail dont elles procèdent a donc une place de plus en plus prégnante, à l'inverse la marchandisation de ces mêmes politiques nous contraindra à nous demander si le temps de l'intervention ergologique ne devient pas de plus en plus inconciliable avec la temporalité de la gouvernance en matière de politiques publiques?

Nous montrerons que les formes modernes de la gouvernamentalité présupposent que les politiques publiques reposent sur deux points aveugles par rapport à l'activité. En premier lieu les objets sur lesquels ces politiques sont censées porter dans le domaine de notre expertise (emploi-handicap-formation), en second lieu l'activité de travail externalisée qui leur permet pourtant de se déployer. Sur le premier point, les politiques publiques portent par exemple davantage sur la forme du travail, l'emploi, que sur son contenu, de même, en matière de handicap elles portent principalement sur des politiques correctives dans lesquelles le droit à la compensation n'est jamais envisagé depuis le contenu réel d'activité qui est compensé. De plus, ces politiques sont rarement construites avec les personnes qui sont censées en bénéficier. Sur le deuxième point, l'externalisation des expertises, une bonne partie des savoirs du contenu du travail d'expertise échappe désormais à la gouvernance. Ceci au-delà de la perte évidente de continuité de l'action publique. L'action publique en vient à être gouvernée par des données dont on ignore en partie la nature de la constitution. L'objectif étant de faire baisser ou monter des courbes statistiques au détriment d'approches qualitatives. Nous essaierons alors de répondre à la question suivante: est-ce que l'ergologie dans ce contexte libéral n'est pas un objet obsolète pour la gouvernamentalité? Cette question peut être inscrite dans l'espace social tripolaire, elle se traduirait ainsi en termes ergologiques: est-ce que le pôle du marché ne tend pas à exclure de fait les approches qui ont recours à l'analyse de l'activité? Si oui, quelle place peut avoir l'ergologie et quel rôle peut-elle prétendre jouer? C'est donc bien du rôle politique de l'ergologie dans une société marchande de droit que cette communication ambitionne de traiter.

Enfin, d'un point de ce qu'on pourrait qualifier d'épistémologie politique, il s'agira de préciser les conditions de possibilité d'existence et d'usage des différentes sciences humaines dans la gouvernance des acteurs publiques et d'opérer de manière synthétique, une distinction entre approches de l'activité et sciences humaines.

POUR UN AUTRE REGARD SUR L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION : L'ERGOÉVALUATION POR UM OUTRO OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO: A ERGOAVALIAÇÃO

Jurandir Soares da SILVA¹⁵⁹

Notre communication pour le 3ème Congrès de la Société internationale d'Ergologie (SIE) dérive d'une recherche empirique, menée par le groupe "orpillage" de l'activité¹⁶⁰, dans la période comprise entre 2014 à 2015, à la ville Belo Horizonte, capitale du Minas Gerais, au Brésil. Pendant cette période, le groupe a réalisé la recherche nommé «méthodologies d'analyse de l'activité d'enseignement: des contributions de l'ergologie».

Avant cette recherche, nous étions intéressés à apprendre les usages et les lectures de la notion d'activité, repérés dans des thèses préparées aux écoles doctorales brésiliennes.

Notre but dans la présente communication est de discuter l'évaluation scolaire du point de vue de l'activité humaine. Pour essayer de réussir à cet objective, nous diviserons le texte en trois tranches, à savoir : évaluation en éducation : matrices épistémologiques et concepts ; Conditions pour penser une (ergo) évaluation ; analyse des données empiriques de la recherche desquels on a retiré des strates pour discuter l'évaluation en éducation du point de vue de l'activité humaine.

1- L'Évaluation :

Le terme *Évaluer* est directement lié au mot *valeur*, et, ces sont des valeurs qui traversent tant les moments de se penser l'évaluation (prescription) comme les moments de la pratiquer (réalisation). Évaluer ne si distance pas des valeurs d'ordre morale, éthique, esthétique et économie, puisque la pratique évaluative est inhérente à l'être humain.

L'acte d'évaluer comporte en soi-même, dès la conception jusqu'à l'exécution, des implications diverses. Qui évalue s'orienta d'une déterminé matrice épistémologique, que ce soit empiriste, rationaliste ou cognitive.

Également s'orienta des valeurs personnelles ou collectives, culturelles, politiques, économiques et philosophiques. Pourtant, s'est orienté d'une *praxis* qui guide et, également, est guidé par le corps-soi dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'évaluation scolaire selon Perrenoud (1998)¹⁶¹ se situe entre deux logiques : au service de l'apprentissage ou de la sélection. En partant de cette orientation, nous présenterons ici trois catégories d'évaluation et une, possible, dérivation de la troisième catégorie, dans le sens qu'on peut considérer l'existence et acceptation des débats des normes.

- I. L'évaluation comme examen, présente dans la conception traditionnel d'éducation, reçoit une forte influence de la pensée rationaliste;
- II. L'évaluation comme **test**, apparait dans la conception techniciste d'éducation, elle est conçue dans une perspective empiriste, sous l'égide du taylorisme appuie sur la psychologie béhavioriste (note, mesure, quantification, proportion, classement, etc.) ;
- III. L'évaluation comme **processus** dans une perspective qualitative. Contribution des psychologies cognitivistes, perspective socio-culturel/humaniste ; l'évaluation au service de l'apprentissage – c'est la deuxième logique décrite par Perrenoud, celle diagnostique qualitative – dans une perspective clinique.

Possibilités et acceptation des débats des normes dans le processus d'évaluation (Ergoévaluation sera-t-elle une possible catégorie d'évaluation tipe III-bis ? une dérivation de la catégorie III ?).

L'évaluation impliquée dans la catégorie III-bis sera discutée tout de suite, dans la deuxième partie de cette communication.

2- Conditions pour se pensée une (ergo) évaluation

L'ergologie nous orienta à analyser le travail sous l'optique de l'activité humaine¹⁶². Également, pour penser à une (ergo) évaluation, on ne doit pas abandonner l'idée d'évaluation scolaire comme activité humaine, réalisée par des personnes « engagés » dans l'enseignement et une personne qui agit en tant qu'étudiant. Etant donné que

¹⁵⁹ Enseignant à l'IFMG-Ouro Branco (Institut des Sciences et Technologies du Minas Gerais)

¹⁶⁰ Garimpo da Atividade

¹⁶¹ PERRENOUD, Philippe. L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles : De Boeck, 1998.

¹⁶² SCHWARTZ, Y. L'activité peut-elle être objet d'"analyse"? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 50, n. esp. (supl.), s42-s52, dez. 2015.

personne n'est passive, parce que « L'activité est un élan de vie, de santé, sans borne prédéfinie, qui synthétise, croise et noue tout ce qu'on se représente séparément » (SCHWARTZ ; DURRIVE, 2008¹⁶³).

De acordo com Durrive (2015)¹⁶⁴ a avaliação facilita as circulações “entre o que os outros exigem de mim, o que o confronto com o mundo real exige de mim e o que (eu) exijo de mim mesmo”. Segundo esse autor, o corpo-si é um centro de experiência indissociável de um centro de avaliação. O que nos obriga a dar atenção às circulações contínuas entre o fazer e o avaliar. Portanto, Durrive (2015) considera a avaliação, o encontro e o cruzamento de valores.

Selon Durrive (2008, p. 140), l'évaluation facilite la circulation « entre ce que les autres exigent de moi, ce que la confrontation avec le monde réel exige de moi et ce que j'exige de moi-même ». Selon cet auteur, le corps-soi est un centre d'expérience indissociable d'un centre d'évaluation. Ce qui nous oblige à prêter l'attention aux circulations continues entre le faire et l'évaluer. Ainsi, Durrive (2015) considère l'évaluation, la rencontre et de le croisement des valeurs :

•

Notre communication a l'intention de répertorier quelques conditions pour se concevoir une ergoévaluation, en considérant l'exigence ergologique pour se produire des connaissances, comme a été proposé dans l'appel du 3ème Congrès de la SIE et dans les écrits d'Yves Schwartz et ses collaborateurs. Certes que, tout d'abord, la posture d'ergoévaluateur place l'enseignant dans une situation d'inconfort intellectuel (SCHWARTZ, 2000)¹⁶⁵, il faut observer quelques conditions, auxquelles, étant donné le caractère dynamique et inachevé d'un concept ergologique, autres exigences peuvent être ajoutées, à savoir :

- a) Penser l'évaluation comme ergoformateur (DURRIVE, 2003)¹⁶⁶. Ça veut dire comprendre que l'étudiant n'est pas seulement **le point d'arrivée** mais, aussi, **le point de départ**. Leur progrès ne peut pas être perçu que par rapport à lui-même : Comment il a été au départ ? Qu'es ce qu'il savait ? Et maintenant, quel été son progrès ? (HADJI, 2001)
- b) L'évaluation comme débats de normes (catégorie III-Bis). De la condition proposée émergent des questions telles que : Il faut transgresser pour construire des connaissances face aux méthodes et techniques d'enseignement basées sur des modèles standardisés d'éducation ? Y a-t-il un étudiant idéal ? Qu'est-ce que nous voulons apprendre à l'étudiant et ce qu'il vraiment apprendre ? Nous construisons des connaissances de la même façon et en même temps ?
- c) L'évaluation comme conciliation/négociation des savoirs : Dans le dialogue entre les savoirs, sur l'optique de l'inconfort intellectuel, les savoirs investis et constitués doivent être considérés comme savoirs de différentes natures et non concurrentes entre eux.
- d) L'évaluation comme DD3P : En paraphrasant Di Ruzza (2003)¹⁶⁷, rien de fiable ne peut être dit sur le savoir sans interroger indépendamment ceux qui, dont le corps, le savoir est investi. La mise en place des DD3Ps en salle de cours et dans d'autres ambients éducatifs stimule la production/construction de connaissance individuelle et mutuelle. Nous soulignons ici le principe d'altérité et le respect qui est dû à chaque corps-soi dans la production/construction des connaissances.

3- L'analyse à partir de la méthodologie « Garimpo » (orpaillage)

Quoi dire d'un (d'une) enseignant (e) qui déteste évaluer car, au cœur de cet acte contiens des note et des mesures quantitatives ? Cela signifie que notre analyse commence en exposant un vrai débat de normes. Une dramatique, peut-être, commun à beaucoup d'enseignants.

Le sujet en analyse dans notre recherche c'est quelqu'un proche à nous, c'est-à-dire notre collègue de recherche, et aussi, elle était professeure à certains membres du notre groupe de recherche. Notre proximité et le profond respect que nous avons à elle n'empêchera pas la rigueur au traitement des données récolté dans la recherche. Ainsi, dorénavant, de façon générique, nous l'appellerons « la professeure ».

Pour l'analyse nous nous servons des éléments suivants : les marques sur le corps-soi, la conception de l'évaluation que la professeure a adoptée et l'évaluation qualitative saisie de l'enregistrement en vidéo.

¹⁶³ <http://sites.univ-provence.fr/ergolog/html/vocabulaire.php>

¹⁶⁴ Diálogos sobre o trabalho, tradução 2015 (no prelo)

¹⁶⁵ SCHWARTZ, Y. **Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe**. Toulouse: Éditions Octarès, 2000.

¹⁶⁶ SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. Travail et Ergologie, Entretiens sur l'activité humaine. Toulouse: Octarès Editions, 2003..

¹⁶⁷ : « rien de sérieux ne peut être dit sur le travail indépendamment de ceux qui Travaillent » (p. 51). DI RUZZA, R.; HALEVI, J. De l'économie politique à l'ergologie, lettre aux amis. Paris :L'Harmattan, 2003. p. 51.

- **Les marques sur le corps-soi : la formation, le militantisme, l'orientation politique**

Des certaines marques peuvent disparaître ou n'être pas si évidents, cependant, il existe d'autres qui même qui ne sont pas en évidence, elles sont cruciaux dans le corps lui-soi. Parmi les marques présentes dans la Constitution du corps-soi de la professeure, nous soulignons celles qui éventuellement ont influencé l'adoption de sa conception de l'évaluation. Selon notre compréhension, ces marques commencent à apparaître aux années 70 et 80 du XXème Siècle. Ces marque on favorisés le développement des autres.

La méthodologie de recherche adoptée par le Groupe « orpaillage » de l'activité¹⁶⁸ a permis un approximation plus étroite et l'identification de ces marques quand on à utilisés des techniques de recherche comme le filmage¹⁶⁹, autoconfrontations¹⁷⁰, entretiens et conversations¹⁷¹.

La professeure a eu son diplôme universitaire en Service Social à la PUC Minas¹⁷² en 1972, agissant tout de suite comme assistante social à la ville de Belo Horizonte. Au cours de cette période, elle a militée dans des mouvements politiques contre la dictature militaire ; dans le contact avec les travailleurs de les régions industrielles Barreiro, bairro das indústrias elle s'engage dans l'organisation de cours de formation/éducation d'adultes travailleurs, ce qui la fourni le sujet de son mémoire¹⁷³ et de sa thèse de doctorat¹⁷⁴.

La période où elle a écrit de son mémoire et de thèse de doctorat a été marquée par grands changements dans le scénario politico-socio-éducatif. Durant cette période, les Brésiliens ont vécu le processus qui a provoqué la fin de la dictature militaire et des transformations importantes dans le panorama éducatif.

Toute cette effervescence sociale a contribué à la formation des enseignants porteurs de conception d'éducation libératrice-consciencieuse, plus humaine et qu'amène l'apprenant au centre du processus éducatif. Cette conception d'éducation écolt en opposition aux conceptions d'éducation traditionnelle et techniques qui a été adoptées par le système éducatif brésilien comme la seule possibilité de scolarisation.

- **Comment l'évaluation est-elle conçue et perçue par la professeure ? Prescription/auto-prescription, réalisation**

La professeure prescrit la suivante évaluation dans son plan d'enseignement : il sera distribué 90 points (10 points à chaque jour de cour) pour la préparation et la participation en salle de cours, l'évaluation de cette tâche sera orientée d'un plan de travail (étude dirigée et étude des textes) et, il sera aussi valorisé la qualité de la réalisation du travail proposé. Au dernier jour de cours, il sera destiné 10 points pour l'auto-évaluation, là sera le moment pour que les étudiants réfléchis sur leur participation active dans le processus de formation, ils auront l'opportunité de se donner une note.

Cette prescription est conçu par la professeure comme : « de conflit de l'activité enseignante ». Selon elle, le conflit s'installe quand l'enseignant devra prescrire l'évaluation sachant que les « étudiants donne des sens à ce qu'il veut. » Cependant, au moment de prescrire, l'enseignant veut que l'élève donne du sens à ce que lui a été prescrit. On trouve ici, encore,

¹⁶⁸ Proposition présenté par Admardo Gomes Junior et Licy Moreira, intitulé: Implicações ergológicas sobre uma metodologia de pesquisa com o trabalho docente.

¹⁶⁹ Período de realização: Fevereiro a junho/2014

¹⁷⁰ Realizadas no ano de 2015

¹⁷¹ Realizadas no período de 2014 a 2016

¹⁷² Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

¹⁷³ **Trabalho e Educação: o cotidiano do operário na fábrica.** Defendida em 1985 na Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil, sob orientação de Carlos Roberto Jamil Cury.

¹⁷⁴ **Le savoir en travail. L'expérience de développement technologique par les travailleurs d'une industrie brésilienne.** Defendida em 1991 na Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis, PARIS 8, França, sob orientação de Bernard Charlot.

un débat de normes expérimenté par l'enseignant au moment de préparer ses cours et les évaluations qui vont être pratiquées.

- **L'évaluation qualitative saisie de l'enregistrement en vidéo :**

- La façon d'organiser la salle de cour : selon la professeure, la classe organisée en cercle facilite la participation. On a une meilleure interlocution quand voit le collègue qui parle (...)
- Des moments de conciliation/négociation de savoirs : la professeure agit pendant de la parole des étudiants qui au moment de s'exprimer, exposent leurs conclusions ou quand ils sont « brouillon » ou incohérent dans leurs conclusions. À ce moment, la professeure décide, dans un geste conciliant, la pertinence de ce qui est dit pour que l'étudiant ne dépasse pas le temps, permettant la participation des autres.
- Usage des diverses techniques d'enseignement et d'évaluation : la professeure utilise des techniques d'enseignement et d'évaluation comme l'exposition dialoguée pour introduire son cours, plan d'étude (étude de texte et étude dirigée) pour fomentier la participation individuelle et collective dans le processus éducatif et de l'auto-évaluation pour renforcer les actions métacognitives.

4)- En conclusion

L'ergoévaluation identifiée dans la pratique pédagogique de la professeure permet aux étudiants une possibilité d'interprétation personnelle des textes scientifiques, en favorisant la compréhension des concepts et la construction des savoirs. Pratiquer de l'ergoévaluation implique d'adopter une posture ergologique d'humilité, d'ergoformateur dans le *'ici et maintenant* du processus éducatif. Certes, l'intervention de la professeure n'a été pas agressive quand les interprétations ou les « lectures » des concepts énoncés dans les textes scientifiques n'étaient pas satisfaisantes.

L'enseignant pose, tout le temps, des questions aux élèves au cours du processus éducatif, là s'agit d'une exigence de l'évaluation de type diagnostique, nécessaire à une éducation qualitative. Les questions posées sont, parfois, qu'est-ce que vous savez déjà sur... ? Qui veut démarrer la discussion ? Qu'est-ce que vous avez saisi du texte ? Et, quand il manque l'exposition des éléments essentiels du texte, elle pose des questions plus directes comme : Quels sont, selon Ives SCHWARTZ, les trois sources d'inspiration quand de la création de l'Ergologie ?

Cependant, quand il s'agit de ce que l'étudiant a appris ?, la professeure, conscient que c'est à elle-même la tâche d'attester l'apprentissage, si mis en position d'inconfort intellectuel. Et, pour des raisons de valeur, après ses débats de normes, au sujet des notes qui devront figurer dans le relevé de notes, il reste ce qu'elle a dit dans l'autoconfrontation : « je n'aime pas noter, je n'aime pas évaluer ! Ce n'est pas que je ne sache pas évaluer ... ». Ainsi, comme elle le sait, nous savons évaluer. Nous connaissons les outils d'évaluation, et nous savons qu'ils sont inefficaces et injustes.

Août, 2016

ATELIER 8 - Former et travailler autrement

COMPRENDRE LE TRAVAIL DE SOCIÉTÉS AUTRES!

Edouard ORBAN¹⁷⁵

Si un débat de normes est commun à toutes activités humaines donc universel, un «ergologue» peut-il prétendre à une compétence universelle d'analyste du travail? C'est à partir des perplexités d'ordre méthodologique, épistémologique, praxéologique, rencontrées dans la recherche de compréhension de situations de travail d'Afrique subtropicale (Congo RDC – Sénégal) que nous répondons à cette question.

1° perplexité - l'écart prescrit-réel. Le travail du secteur « informel », 96 % de l'activité économique de la RDC (sources gouvernementales), ne peut pas ne pas être interrogé. Si «les mots et les concepts [...] constituent aussi une injonction sur les formes de pensée¹⁷⁶» il est intéressant de noter la difficulté à définir ce qu'est «l'économie informelle¹⁷⁷ » que certains appellent « économie populaire » ou « seconde économie¹⁷⁸ ». La non stabilisation du secteur informel participe à la difficulté de cerner les prescriptions dans le travail « informel ».

Avec A. Nouroudine, nous souscrivons que ce travail possède bien des formes et que l'absence de prescription est compensée par une saturation de normes sociales. C'est sur ce point que pour un observateur d'une culture différente un gouffre de perplexités s'ouvre. Comment comprendre une situation de travail sans en saisir tous les codes et normes? Pourquoi dans une coopérative maraîchère, mettant à disposition des coopératrices un lopin de terre et différentes semences, celles-ci cultivent toutes des cébettes, alors qu'une demande d'autres légumes plus rémunérateurs existe? Les raisons ne sont liées ni à la terre, ni aux semences. Elles peuvent être financières (renouvellement plus rapide du cycle de maturation). Mais derrière l'aspect financier se cachent d'autres déterminants sociaux: égalitarisme des productrices, rapports conjugaux (produire hors du contrôle familial, rapport de genre) etc. Déterminants qui interpellent la conception mimétique de l'individu dans le collectif ou qui ouvre le champ complexe des relations familiales africaines.

¹⁷⁵ Retraite PAST de l'Institut d'Ergologie.

¹⁷⁶ F. Daniellou, 27^e Congrès de la SELF « *Les évolutions des prescriptions* ».

¹⁷⁷ A. Nouroudine « Comment connaître le travail quand le travail n'est plus le travail », *Ergologie* n° 3, mars 2010

¹⁷⁸ De Villers G., (dir), 1992, « Le pauvre, le hors-la-loi, le métis », Les Cahiers du CEDAF, n° 6, Bruxelles

DE VILLERS G., (dir), 1994, « Economie populaire et phénomènes informels au Zaïre et en Afrique », *Les cahiers du CEDAF*, n° 3-4, Bruxelles

Puis si par bonheur l'ergologue arrive à une compréhension des enjeux il lui reste encore à approcher l'écart entre les différentes normes et le travail réel afin d'appréhender la « renormalisation ». Vaste programme.

2° perplexité la pluridisciplinarité. La 1° perplexité convie une multidimensionnalité des champs. Une situation concrète ne peut être analysée qu'en intégrant le contexte restreint où s'exerce l'activité au contexte médian qui prend en compte les dimensions sociales proches : relations, hiérarchie... et le contexte large relevant de l'État, du marché globalisé (A. Nouroudine)... La pluridisciplinarité s'impose.

a) *Des disciplines peu disponibles*

- Outre la rareté de l'enseignement supérieur en RDC: 12 universités et 13 centres universitaires, le nombre de disciplines enseignées est faible: 6 disciplines à l'université de l'Uélé (lieu de mon séjour) médecine, agriculture, droit, sciences politiques, économie et géologie.
- Absence de publications. L'accès à la documentation pour nombre de pays d'Afrique est nettement plus facile dans les bibliothèques et librairies européennes et états-uniennes que dans les pays mêmes.
- « Sur le plan institutionnel, la recherche au Congo ne dispose pas de ressources cartographiques, de statistiques ou d'autres banques de données fiables¹⁷⁹ ».
- « La réduction dramatique des subsides accordés à la recherche et à tout le secteur académique a fortement affecté les capacités des scientifiques nationaux à initier leurs recherches sans recours à des financements extérieurs. C'est dans une large mesure l'agenda des bailleurs et des « partenaires » qui définit les priorités et les modalités de la recherche ». « La marchandisation des enquêtes prive souvent celles-ci de toute originalité – ainsi que de toute pertinence sociale local »
- « Les bailleurs veulent souvent des enquêtes menées en très peu de temps, pour peu que le protocole paraisse sérieux et que les mots fétiches de la coopération (*empowerment*, développement durable, bonne gouvernance...) apparaissent manifestement dans les conclusions et recommandations ».
- « Le prototype du nouveau chercheur congolais est dorénavant celui de l'expert qui maîtrise les exigences développementalistes et technocratiques élaborées dans les institutions internationales : gérer un budget, respecter des échéances strictes, assimiler la logique du *project cycle management*, etc. ». « Au rêve du chercheur ou

¹⁷⁹ Pour un aperçu sur la recherche au Congo lire Pierre Petit et Theodore Trefon, « Introduction » *Expériences de recherche en RDC : méthodes et contextes, Civilisations* [En ligne], 54 | 2006, mis en ligne le 01 janvier 2009, consulté le 11 février 2016. URL : <http://civilisations.revues.org/285>

du jeune diplômé d'il y a une génération, de rentrer à l'université succède celui d'obtenir un contrat de consultance. Par ailleurs, vu leur effectif relativement restreint par rapport à la demande en consultance, les experts congolais s'engagent souvent sur plusieurs fronts, ceci à l'insu des bailleurs». Les études fondamentales ont très largement cédé la place à la recherche contractuelle plus rémunératrice.

Ainsi donc, sur quoi s'appuyer?

b) La pertinence des savoirs.

La nature des savoirs, notamment les nôtres eu égard à ces pays, sont à questionner. D'autant que l'enseignement supérieur congolais est une « école de la copie qui redoute l'autonomisation et l'indépendance de la pensée et du jugement, privilégiant le conservatisme et le conformisme », « école du mimétisme » qui « produit des diplômés, très peu débrouillard, très peu créatifs et donc incapable de contribuer à sortir le pays de ces multiples crises¹⁸⁰. (Cf. les thèses)

Deux exemples seront développés: l'ethnologie, la philosophie.

- Les études ethnologiques issues de l'époque coloniale ont ouvert la boîte de pandore d'une ethnisation de conflits tribaux parfois même suscités par l'occupant (cf. le Rwanda). Aujourd'hui les afro-pessimistes y trouvent la cause d'un difficile voire un impossible développement, les afro-optimistes y exploitent au contraire « la force du mtu » « la force vitale » qui participe aux utilisations des nationalismes africains. Mais surtout par des généralisations (cf. la critique du « travail à l'africaine » F. Doumbia, ETD Tlemcen) elles s'intéressent peu aux phénomènes de « métissage » entre les différentes ethnies et l'impact des cultures du monde (cf. la rumba kinoise).
- Un survol rapide des débats entre les philosophes africains sur l'existence d'une philosophie africaine sera présenté. La philosophie est-elle unique car universelle ou est-elle plurielle? Y a-t-il une ou des philosophies africaines noires? C'est de manière récente que des philosophes africains, totalement ignorés par les institutions en Europe, se sont affranchis de cette question (cf. S. Kodjo-Grandvaux).

Les disciplines sont ainsi plus à questionner qu'à être utilisées telles quelles.

3° perplexité, la position donnée au « chercheur blanc ». Sauf à être naïf et se laisser subjugué par l'accueil indéniablement chaleureux le « chercheur blanc ne peut se diluer et devenir invisible dans une société où la simple couleur de sa peau l'apparente aux anciens

¹⁸⁰ Richard Ngu B'usim Mpey-Nka « Pour que l'école de la copie cède le pas à l'école incitatrice, à la créativité des élèves » in Congo-Afrique n° 410, déc. 2006, p 486 – 502

colonisateurs. Cette position d'altérité le situe dans des statuts très variables selon le contexte, puisqu'il oscille entre le sympathique *noko* – l'oncle bienveillant –, le *Bula Matari* autoritaire et le *mutumbula* prédateur, dévoreur de la race noire ». Certes ce regard peut s'estomper, surtout dans les grandes villes, mais il faut savoir laisser au temps le temps.

4° perplexité le DD3P. Reste le repérage et la formalisation des savoirs investis. Ceux-ci sont partiellement observables et peuvent être dit par les protagonistes des activités de travail, avec néanmoins toutes les difficultés de parler de son travail auxquelles s'ajoute la barrière de la langue. Mais quid du débat avec les savoirs disciplinaires et avec l'épistémique du pôle éthico-épistémique?

Ce serait forcé le trait de penser que l'on est contraint à une aphasie. L'étonnement, l'incompréhension de « l'étranger » sont riches de questionnement et donc offrent une entrée dans le processus de connaissance. Mais entre questionner et comprendre / connaître se placent les multiples perplexités exprimées précédemment.

Pour conclure.

- Les perplexités évoquées ne sont que paroxystiques de celles rencontrées dans toutes analyses du travail, ici comme là-bas. De ce point de vue elles sont riches d'enseignement.
- Ces multiples perplexités ne sont pas rédhitoires. Une analyse collective impliquant nécessairement un alter-ego de « l'ergologue » issue de la culture interrogée doit être organisée. Comme dit ci-dessus l'étonnement, les questionnements de l'étranger participeront à la production de la connaissance recherchée.

Rien que pour permettre ce travail commun multi-culturel la SIE se doit d'exister.

ECONOMIA SOLIDÁRIA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS À ATIVIDADE DE GESTÃO ORGANIZACIONAL CONTEMPORÂNEA

Lucia Helena ALENCASTRO¹⁸¹

Em que pese os avanços tecnológicos e conhecimentos acumulados desde o início da revolução industrial até o presente, observamos que as formas de organização e gestão do trabalho não se distanciaram da sua forma original. Alguns dos princípios centrais de sustentação parecem permanecer os mesmos: a separação entre trabalhador, meios de produção e o resultado do seu trabalho.

Não obstante, defendemos que a Economia Solidária (ES) pode se configurar em uma proposta integradora do trabalho, porque apresenta características emancipatórias na medida em que pressupõe a centralidade do trabalhador no processo de gestão e organização do trabalho. Nesta perspectiva, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, que oficialmente data de 1984 e se funda na organização da luta pela terra. Ainda que este movimento não se trate diretamente de uma organização da ES, sua história funda bases importantes para articulações e aproximações com experiências organizativas pautadas sobre outras formas de gestão, alicerçado sob a luta pela dignidade e pela conquista do direito ao trabalho através do direito a terra. Assim, parte-se da hipótese *de que o contexto formativo concretizado na atividade de luta, resistência e conquista dos meios para realização do trabalho, gera condições favoráveis para alguns avanços em termos de gestão das cooperativas da ES, especialmente àquelas desenvolvidas dentro dos assentamentos do MST.*

Dessa forma, a presente comunicação se constitui de algumas reflexões iniciais do projeto de doutorado em andamento desde o ano de 2014, cujo objetivo central é compreender à atividade de gestão desenvolvida na Cooperativa Terra Livre tomando-se por base os processos de normatização e renormalização nela constituídos e os saberes implicados neste processo. Neste caso, recorreremos às noções teórico-metodológicas da ergologia (Schwartz, Y. e Durrive, 2008, 2010; Schwartz, 2010), que permitem a aproximação com o fazer dos trabalhadores para além do descritivo ou interrogativo.

Neste sentido, o trabalho vem se desenvolvendo junto à Cooperativa Terra Livre, fundada no ano de 2010 no Assentamento Contestado, localizado no município da Lapa – Estado do

¹⁸¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Paraná, região Sul do Brasil. O objetivo da Cooperativa é a produção de alimentos agroecológicos e a melhoria da qualidade de vida, por meio da produção, industrialização e comercialização de alimentos orgânicos. Atualmente a cooperativa conta com 266 cooperados, destes, 131 cooperados são assentados e assentadas da reforma agrária e os restantes são camponeses que residem em municípios da região. Até o presente participaram diretamente do nosso trabalho, sócios fundadores da Cooperativa, responsáveis pela administração e técnicos agrícolas responsáveis pela qualidade do trabalho.

Trata-se de uma população de origem camponesa, demarcado pela atividade de trabalho com a terra, porém em um contexto sócio cultural e histórico específico. Além disso, para a grande maioria dos cooperados, fundadores da Cooperativa, a terra representa uma conquista de direitos expropriados desde o princípio da colonização do nosso país, garantido somente por meio da organização e da luta do movimento que se realiza no país desde a década de 1980.

A princípio, na conversa com alguns dos sócios fundadores da Cooperativa, identificamos valores e saberes constituídos em um campo de restrições micro social, com base em vivências familiares de exclusão e de restrições determinadas. Neste caso, não estamos nos reportando somente às restrições de ordem material, do mundo físico, referimo-nos àquelas restrições exercidas pelas instituições sociais e que, portanto, encontram sustentação em um campo maior e mais amplo, ou as normas sociais que estruturam e organizam a vida e a sociedade. (DURRIVE, 2014). No entanto, percebe-se também que há a articulação destes saberes e destes valores micro sociais a fatores macrossociais por meio do engajamento no MST, resultando em uma formação política bastante significativa e determinante nas escolhas realizadas pela Cooperativa.

Ressalta-se que a Cooperativa Terra Livre inicia suas atividades com a decisão de romper com a lógica de cultura da terra pautada pelo desenvolvimento econômico, partindo para a produção de alimentos orgânicos. Isso sugere um exemplo importante de embate tanto interno como externo à Cooperativa, exigindo um longo processo de renormalização e a necessidade de descoberta de outras formas de pensar e de realizar à atividade de trabalho. Sabemos que é propriedade da atividade, a *renormalização* ou a capacidade de reinvenção do fazer, quando as normas existentes não dão conta, por qualquer motivo, de responder a realidade encontrada. (SCHWARTZ, 2011).

Além de uma forma diferenciada de produção, notamos que a organização e a gestão também apresentam características distintas. As normas internas, relacionadas à estrutura e ao funcionamento, foram surgindo e permanecem sendo construídas na medida da sua necessidade, sem maiores antecipações e com a participação dos diferentes atores envolvidos. Isso desde a concepção de projetos maiores que serão executados junto às instituições públicas, até a implantação destes projetos, na definição de decisões menores pela equipe administrativa.

Até o presente nos diálogos realizados abordando a constituição da Cooperativa, não houve menção aos espaços legais, como a exemplo das assembleias, mas ficou claro a existência de espaços coletivos criados para o diálogo e negociação acerca do funcionamento e da organização, criando assim condições para o engajamento das pessoas e um comprometimento coletivo sobre as decisões tomadas. Infere-se que este *comprometimento coletivo* remete a um patamar diferenciado de normas internas, pois empenha moralmente os participantes em torno de um compromisso coletivo para o bem comum. Neste caso, retomamos a noção de atividade compreendida como uma perspectiva de vida e de conhecimento, articuladas simultaneamente por meio dos conceitos de aderência, isto é, a atividade concreta ou a realidade presente do aqui e agora, e a desaderência, entendida como a capacidade de se distanciar da realidade para pensar e refletir sobre ela.

Assim, observamos que há em curso na forma de organização da Cooperativa a proposição quase que natural, e ao mesmo tempo essencial para sua organização, de espaços de discussão e reflexão do trabalho bastante próximo do chamado “*dispositivo dinâmico a três polos DD3P*”. (DURRIVE E SCHWARTZ, 2008, p, 03). A atual configuração organizativa da Cooperativa tem três setores: o setor da produção agrícola; setor da agroindústria e o setor administrativo. Nestes três setores foi possível identificar espaços de discussão, organização e de controle da qualidade e do trabalho de forma individual e também coletiva. Alguns mais estruturados e consolidados como os Núcleos de Certificação das famílias entre os agricultores. Outros determinados pelas demandas que surgem cotidianamente quando o “*bicho pega*” como diz uma cooperada se referindo à busca dos *conselheiros*, sócios mais antigos que são convocados para contribuir nas decisões mais imediatas e de maior peso.

A princípio, infere-se que a possibilidade de determinados avanços organizacionais e de gestão observados junto a Cooperativa Terra Livre decorrem principalmente do fato de

estarmos falando de uma Cooperativa constituída dentro de uma perspectiva solidária de organização e gestão da atividade, pertencente a um movimento mais amplo e com uma longa caminhada formativa. Parte-se ainda da premissa de que não ocorrem maiores rompimentos gerenciais em instituições que primam pela reprodução do modelo capitalista de organização e gestão do trabalho. É difícil pensar em avanços na gestão organizacional sem alterar em conteúdo a compreensão sobre o significado do trabalho. “Todo homem tem que ser sujeito de suas normas. A ilusão capitalista está em acreditar que as normas capitalistas são definitivas e universais, sem pensar que a normatividade não pode ser um privilégio.” (CANGUILHEM, 2001, p 120).

Compreende-se ainda que tais questões não são definitivas, pois também na Cooperativa existem conflitos e dificuldades relacionados à atividade de trabalho como em outros coletivos laborais. Além disso, a sustentabilidade da cooperativa vincula-se diretamente a relações comerciais, sob a regulação do mercado. Porém, a parceria com Programas oriundos de Políticas Públicas recentes no país, tem garantido uma fatia importante da sustentabilidade econômica da Cooperativa. Talvez até com certo grau de dependência, o que não é recomendável, principalmente tendo em vista o atual contexto político do nosso país, que não nos cabe explorar aqui, mas que remete a Cooperativa a um momento bastante complexo. Contudo, acredita-se que há nesta organização grande potencial para o desenvolvimento humano, assim como para importantes aprendizagens relacionadas à atividade de trabalho, o que temos buscado nestes últimos meses.

Referências

- DURRIVE, Louis – **Conferência de Abertura -Semaine internationale HETS, HES-SO Valais-Wallis, et IIe congrès de la Société Internationale d’Ergologie.** mai. 2014. Sierre/Suisse.
- CANGUILHEM, Georges. **Meio e Normas do Homem no Trabalho.** IN: Pro-proposições. v. 12, n. 2-3, jul-nov., 2001. p. 35-36.
- SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L.. **Glossário de Ergologia.** Revisões Temáticas. v. IV, n. 01, 2008. p. 23-28.
- SCHWARTZ, Y., DURRIVE, L.. **Trabalho & Ergologia – Conversas sobre a atividade humana.** 2ª ed.. Niterói, 2010.
- SCHWARTZ, Y. Manifesto por um ergoengajamento. Tradução de Jorge T. da Rocha Falcão. In: BENDASSOLL, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.). *Clínicas do trabalho: novas*

perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011, p. 132-166.

QUELLES CONDITIONS POUR UN DIALOGUE EGALITAIRE ENTRE SAVOIRS LOCAUX ET SAVOIRS EXPERTS? UN EXEMPLE DE PROJET DE DEVELOPPEMENT AU CONGO-KINSHASA.

Tine MANVOUTOUKA¹⁸²

Le champ du développement international met en présence une pluralité d'acteurs, une pluralité de normes, et une pluralité de configurations de représentations, qui interagissent dans un contexte d'inégalité marqué par des rapports de domination dans les pays du Sud. Schématiquement, les processus de développement font intervenir d'un côté des populations bénéficiaires, et de l'autre côté des institutions de développement et leurs opérateurs. Ces deux ensembles, absolument pas homogènes, s'opposent également en termes de savoirs, notamment entre des savoirs techniques (issus d'un système de savoirs technico-scientifiques cosmopolite et d'origine occidentale) et des savoirs expérientiels des populations bénéficiaires (techniques et non techniques). « Le développement consiste en effet à tenter de transférer certains savoir-faire associés aux systèmes de sens propres aux opérateurs de développement vers des populations dotées de systèmes de sens différents » (Olivier De Sardan, 1995).

Quels sont effectivement les espaces politiques et scientifiques dans lesquels se construisent les savoirs sur et pour le développement? Les savoirs utiles pour le développement sont ainsi communément divisés entre experts du développement - on parlera de savoirs experts - privilégiant une approche techniciste, et bénéficiaires du développement - on parlera de savoirs locaux - privilégiant une approche populiste. La production de savoirs sur le développement pose ainsi une question classique en philosophie, à savoir le rapport entre connaissance et action.

Dans l'agir, les hommes font appel à différents savoirs pour parvenir au but qui leur est fixé, ou qu'ils se sont fixés. Ces savoirs - pouvant être définis comme des éléments de connaissances sur le fonctionnement de l'homme et du monde - sont rattachés à des systèmes de références multiples. Si ces savoirs sont utiles et nécessaires pour l'action, ils ne peuvent néanmoins anticiper intégralement l'agir des individus, dans la mesure où toute expérience de vie est d'abord une gestion de la nouveauté. Il est donc pertinent d'englober dans la notion de savoirs autochtones, non seulement les savoirs locaux développés dans les lieux ciblés par les projets de développement, mais également les savoirs d'expérience, produits dans et par

¹⁸² Aix Marseille Université, CNRS, CEPERC UMR 7304 roth.tine@gmail.com. Membre associée Centre d'épistémologie et d'ergologie comparative.

l'activité des protagonistes (Faita, Donato, 1998). Nous proposons ainsi de mettre en dialogue des savoirs à travers le dispositif dynamique à trois pôles, qui est davantage une posture méthodologique qu'un modèle de fonctionnement, afin de mettre en visibilité les savoirs qui tentent d'anticiper l'activité et de comprendre les recentrements opérés dans l'activité.

L'orientation méthodologique de notre communication est la suivante: l'analyse des faits de développement passe nécessairement par l'analyse des mécanismes de leur mise en œuvre et des marges de manœuvre déployées par les acteurs. Et dans ce sens, l'analyse du travail comme activité est une bonne voie d'entrée dans les processus de développement. Au-delà de la définition du travail retenue, il est toujours le lieu où se concentre le plus de tensions normatives entre normes collectives, politiques, économiques, sociales, mais aussi individuelles et personnelles. C'est un espace de conflits où les arbitrages entre différents systèmes de normes et de valeurs se concrétisent. Et l'hypothèse avancée est que l'analyse de ces systèmes de normes pas toujours convergents permet de mieux comprendre la rencontre de différents savoirs et la création de nouveaux savoirs sur l'activité analysée (Schwartz, 2007).

Afin d'interroger la place des savoirs locaux dans les processus de développement, notre communication se propose d'analyser le travail de mise en place d'une formation universitaire et technique en « Gestion des ressources naturelles renouvelables » au Congo-Kinshasa. L'élaboration des formations s'inscrit dans un programme de développement qui a ceci de particulier, qu'il représente, par son importance financière et son champ d'action, un idéal-type de projet de développement impulsé par les institutions internationales de développement dans les pays du Sud. L'angle d'approche sera centré sur le processus de construction de connaissances comme dispositif permettant un dialogue entre des savoirs experts et des savoirs issus de l'expérience.

Le projet de formation en gestion des ressources naturelles s'inscrit ainsi à l'évidence dans une normalisation internationale du développement durable et de la préservation de l'environnement. Or, les discours et les dispositifs dits de développement durable sont, pour une grande part, construits dans un espace mondial de négociation sur lequel les pays à faible revenu ont peu d'influence (Boidin, Djeflat, 2009). D'une part, ils contribuent peu aux changements climatiques et environnementaux à l'échelle mondiale, et d'autre part, ils participent peu à la formulation des dispositifs internationaux de régulation environnementale.

Dès lors, quelle est la place des savoirs locaux dans un tel projet sachant qu'il repose de fait sur une neutralisation de ce que les acteurs locaux de développement se représentent comme désirable en termes d'environnement naturel et de développement durable?

Pour répondre à cette question, une analyse du travail du coordinateur local congolais de la cellule d'appui à la mise en place de la formation universitaire et technique servira de point d'ancrage. Comment gère-t-il les incertitudes, les aléas du quotidien dans un projet de développement soumis à une normalisation croissante et un durcissement des procédures? Cette personne occupe une place stratégique dans la mesure où elle se situe au carrefour d'une pluralité de normes plus ou moins convergentes: d'une part, des normes internationales relevant du développement durable, des normes standardisées de gestion de projet de développement, et d'autre part, des normes universitaires locales, notamment organisationnelles, relationnelles, etc.

Notre cadre méthodologique passe par une analyse des activités réelles des formateurs et des professionnels sur le terrain afin de concevoir un programme de formation en gestion des ressources naturelles et renouvelables utile et opérationnel. Si la formation des ingénieurs forestiers intègre toutes les normes environnementales internationales, ne doit-elle pas aussi passer par un ancrage dans des situations de travail concrètes? Une analyse de l'activité permettra d'identifier les modalités d'enseignements existantes en RDC pour la mise en œuvre d'une formation en gestion des ressources naturelles et les besoins réels des professionnels locaux du développement durable. Les questions de départ étaient les suivantes: quelles sont les différentes normes pratiques qui déterminent l'activité de travail du coordinateur local? En fonction des contraintes identifiées, comment s'organise concrètement son activité de travail? Quelles sont les normes et les valeurs qui favorisent, ou à l'inverse l'empêchent de faire son travail à la fois de coordination, de formation et de coopération?

L'analyse du travail du coordinateur nous permettra de mettre en visibilité les arbitrages qu'il opère entre différents systèmes de normes pour faire son travail de coordination, de formation et de coopération. Dans un tel contexte, la mise en place des formations renvoie aux enjeux de pouvoirs, c'est-à-dire à la capacité de négocier du coordinateur de la cellule d'appui et d'influer sur les décisions des acteurs locaux, enseignants et responsables politiques. L'avancement du projet est alors étroitement lié aux savoirs d'expérience du coordinateur qui doit ajuster les normes officielles au contexte local.

Tel est finalement l'objet d'une analyse de l'activité: à savoir rendre visible des normativités contradictoires à un niveau microsocial et faire émerger les solutions en connaissance des possibles. Si la justification d'un ancrage des projets de développement dans les situations concrètes de travail est une évidence pour ceux qui s'inscrivent dans une tradition ergonomique de l'analyse de l'activité, cette démarche d'intervention sociale, qui lie recherche et action, est toutefois absente dans le champ du développement, principalement en raison du contexte de l'aide et des contraintes temporelles, budgétaires, de conflits de pouvoir et d'intérêts. Cependant, un processus de développement qui passe par une analyse du travail réel est la clé pour mieux « comprendre ce qui détermine la vie de ceux et celles qui travaillent » (Teiger, Lacomblez, 2013).

Bibliographie

- BOIDIN B., DJEFLAT A. [2009], « Spécificités et perspectives du développement durable dans les pays en développement », *Mondes en développement*, n° 148, p. 7-14.
- CANGUILHEM G. [1999], *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 8^e éd., 226 p.
- Di RUZZA R., LACOMBLEZ M. [2014], « Ergologie, Travail et Développement. Quelques suggestions », *Ergologia*, n°12, p. 129-145.
- FAITA D., DONATO J. [1998], « Langage, travail: entre compréhension et connaissance » *in* SCHWARTZ Y. (dir.), *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*, Paris, PUF, p. 149-170.
- GIOVALUCCHI F., OLIVIER DE SARDAN J.-P. [2009], « Planification, gestion et politiques dans l'aide au développement: le cadre logique, outil et miroir des développeurs », *Tiers Monde*, n°199, p. 383-406.
- HOBART M. [1993], *An anthropological critique of development: the growth of ignorance*, London, Routledge, 248 p.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. [1995], *Anthropologie et Développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*, Paris, Apad - Karthala, 221 p.
- SCHWARTZ Y. [2007], « Du détour théorique à l'activité comme puissance de convocation des savoirs », *Education permanente*, n°170, p. 13-23.
- SINGER B. [2004], « Aide bilatérale contre aide multilatérale? Analyse comparative des politiques de coopération de l'Allemagne et du Royaume-Uni en matière de forêts tropicales », *Mondes en développement*, n°127, p. 45-60.
- SPITTLER G. [2003], « Savoir local et vitalité locale dans le contexte global » *in* DIAWARA M. *L'interface entre les savoirs paysans et le savoir universel*, Bamako, Le Figuier, p. 34-55.

TEIGER C., LACOMBLEZ M. [2013], *(Se) former pour transformer le travail. Dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail*, Laval, PUL, 764 p.

APPROCHES DE L'ACTIVITÉ EN TANT QUE PROPOSITION POLITICO-PÉDAGOGIQUE DANS LE RÉSEAU FEDERAL BRÉSILIEN D'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE, SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE

Wanilde FERRARI-AUAREK¹⁸³

Résumé. Les initiatives éducatives scolaires de formation et de qualification professionnelle peuvent-elles être mieux développées par le biais des approches de l'activité? Dans le cadre d'une recherche du pós-doctorat, en cours, que se fonde à la thèse que nous avons développée au doctorat on propose de réfléchir sur la richesse d'échange possible entre l'ergologie, l'ergonomie de l'activité, la didactique professionnelle et la formation professionnelle dans milieu scolaire brésilien. Cela sous une demande d'inter-locution interdisciplinaire entre les disciplines à portée propédeutique et les disciplines de la formation professionnelle aux fins de réduire les contraintes temporelles de l'activité des élèves. L'est établi un dispositif dynamique à trois pôles sur la base d'analyse de l'activité des élèves et des enseignants par la nécessité d'y inclure des concepts des disciplines à portée propédeutique au sein de l'applicabilité des concepts techniques relatifs à des aspects fondamentaux de la profession des techniciens formés dans une institution d'enseignement du Réseau d'Éducation Professionnelle, Scientifique et Technologique au Brésil.

Mots-clés: Education, Formation professionnelle, Apprentissage, Ergologie, Ergonomie, Didactique professionnelle.

Abstract. It could have important exchanges of knowledge between the vocational training in school and the approaches there which takes the activity as central axis of study? Within the framework of a pós-doctorate ongoing research and the research made in the doctorate we suggest reflecting about the possible exchange wealth between the ergology, the ergonomics of the activity, the professional didactics and the vocational training in the school. It under the demand of interdisciplinary interlocution between the disciplines of the general knowledge and training technical with a view to reduce the temporal constraints of the activity of the pupils. Shall be carried out the dynamic dispositive in three poles where it is necessary include concepts of the disciplines of the general knowledge and the technical formation within the applicability of the technical concepts there relative to fundamental aspects of the profession of the technicians formed in a school of Educational Network in Brazil.

Keywords: Education, Professional qualification, Learning, Ergology, Ergonomics, Professional didactic.

Les initiatives éducatives scolaires de formation et de qualification professionnelle peuvent-elles être mieux développées par le biais des approches de l'activité?

¹⁸³ Département d'Éducation Physique et Sportive du Centre Fédéral d'Éducation Technologique de Minas Gerais, CEFET-MG; Boursière de Post-Doctorat PNP/DCAPES du Programme de Post-Graduation Master et Doctorat en Éducation de l'Université de Santa Cruz do Sul, UNISC. Av. Amazonas, 5253, Belo Horizonte-MG, Brésil (wanildeferrari@gmail.com).

Les approches fondées sur le concept d'activité¹⁸⁴ considérées dans cette proposition de recherche sont: l'ergologie¹⁸⁵ et l'ergonomie de l'activité¹⁸⁶, alliées à des concepts de procédures de la didactique professionnelle¹⁸⁷. Ces derniers sont dénommés « approches de l'activité » dans le cadre de ce texte.

Rechercher une compréhension approfondie, à partir d'une étude pilote, sur les possibles contributions d'initiatives politico-pédagogiques innovatrices fondées sur le concept d'activité pour l'Éducation Professionnelle de Niveau Moyen (EPTNM) du Réseau Fédéral d'Education Professionnelle, Scientifique et Technologique¹⁸⁸ brésilien (RFEPC) est l'objectif de la proposition de recherche présentée dans ce texte¹⁸⁹. Cette proposition fait suite à une recherche en cours à caractère d'intervention participative dont les premiers résultats sont prévus pour la mi-2016.

S'agit d'une recherche qualitative et fait suite à notre expérience en tant qu'enseignante-chercheuse du RFEPC, ainsi qu'à la réalisation d'une thèse de doctorat¹⁹⁰. Cette dernière nous confère la base pour le développement de la présente proposition de recherche qui rassemble : des études de terrain dans l'éducation et l'ergologie auprès de deux¹⁹¹ institutions distinctes du RFEPC et de professionnels de différentes formations – pédagogie, assistance sociale et enseignants de divers domaines de connaissance (physique, chimie, biologie et éducation physique) – ainsi que de divers cours techniques – électrotechnique, électronique, équipements biomédicaux, environnement et hôtellerie. En plus des étudiant(e)s participant(e)s.

¹⁸⁴ L'activité est un élan de vie, de santé, sans borne prédéfinie, qui synthétise, croise et noue tout ce qu'on se représente séparément (corps/esprit; individuel/collectif; faire/valeurs; privé/professionnel; imposé/désiré; etc...). Vocabulaire ergologique (Schwartz et Durrive, www.ergologie.com) ou: [file:///C:/Users/ferrariauarek/Downloads/DURRIVE%20SCHWARTZ%20Vocabulaire%20ergologique%202001%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ferrariauarek/Downloads/DURRIVE%20SCHWARTZ%20Vocabulaire%20ergologique%202001%20(1).pdf). Voir également Schwartz & Durrive, 2009.

¹⁸⁵ Schwartz & Durrive, 2007.

¹⁸⁶ Güerin et al., 2001.

¹⁸⁷ Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006.

¹⁸⁸ Ce réseau est présent sur tout le territoire national brésilien et propose des cours de qualification, techniques, supérieurs de technologie, de licence, et des programmes de post-graduation *lato* et *stricto sensu*. Il a pour mission de qualifier des professionnels pour les divers secteurs de l'économie brésilienne, de réaliser des recherches et de développer de nouveaux processus, produits et services en collaboration avec le secteur productif. Actuellement, il rassemble 562 écoles en activité. Pour en savoir plus, redefederal.mec.gov.br.

¹⁸⁹ Proposition de recherche sélectionnée dans l'UNISC pour répondre à l'Appel Simplifié pour la Sélection de Boursier du Programme National de Post-Dotorat de la Coordination de Perfectionnement du Personnel de Niveau Supérieur (PNPD/CAPES UNISC-2015), dans le but de promouvoir la réalisation d'études de haut niveau et de renforcer les groupes de recherche brésiliens.

¹⁹⁰ Auarek, 2012. Adresse web http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9BWJ7B/tese_wanilde_m.ferrari_auarek.pdf?sequence=1

¹⁹¹ Le Centre Fédéral d'Éducation Technologique de Minas Gerais et l'Université de Santa Cruz do Sul.

Nous pensons que les approches de l'activité pourraient contribuer pour établir certaines directrices pour le projet politique pédagogique des cours d'EMI/EPTNM, en vue de développer des améliorations du débat (l'Ergologie), de la compréhension profond de l'activité enseignant/élève (Analyse Ergonomique du Travail) et des études sur la conceptualisation humaine (Didactique Professionnelle). Nous vous invitons à consulter le Tableau 1 pour penser la symbiose de possibles contributions des approches de l'activité à l'EMI/EPSTNM. Cela pourrait emmenant initiatives pour l'amélioration de l'intégration interdisciplinar entre les disciplines à porter propédeutique et les disciplines de la formation professionnelle.

Tableau 1 - Signalisations théoriques de la symbiose de possibles contributions des approches de l'activité à l'EMI/EPSTNM*

Approche de l'activité	Contributions possibles à L'EMI/EPTNM
L'Ergonomie	Permettre le raffinement de la compréhension de l'activité par l'AET, afin de guider le développement d'autoformation et des dispositifs « d'évolution professionnelle » ¹⁹² intégrés aux démarches de l'ergologie et de la didactique professionnelle.
L'Ergologie	Proposer des stratégies théoriques et méthodologiques pour faire dialoguer les savoirs académiques et les savoirs investis dans le domaine professionnel. Permettre l'expansion des concepts de l'ergonomie de l'activité vers d'autres domaines: dans la vie sociale.
La Didactique professionnelle	Développer les aspects de l'apprentissage dans la situation de travail liée à la formation, la qualification et l'évolution professionnelle de façon plus claire et plus ciblée par rapport aux difficultés et aux obstacles des professionnels formés.

* L'Enseignement Intégré de Niveau Moyen de l'Éducation Professionnelle Technique de Niveau Moyen du Réseau Fédéral d'Éducation Professionnelle, Scientifique et Technologique brésilien.

Un Dispositif dynamique à trois pôles (DD3P) sera mis en œuvre pour débattre des normes relatives aux nécessités de dialogues des concepts interdisciplinaires liés à une discipline clé¹⁹³ présente dans les programmes des trois cours techniques qui seront étudiés, à savoir: électrotechnique, électronique et équipements biomédicaux. L'activité des étudiant(e)s des premières et deuxièmes années de ces cours dans les disciplines étudiées sera mise en débat, dans la relation avec l'activité de leurs professeurs. Les professeurs n'intervenant pas dans les

¹⁹² MAYEN, Patrick et al., 2015.

¹⁹³ Sont considérées comme disciplines clé celles qui demandent comme pré-acquis l'apprentissage de certains concepts relatifs aux disciplines propédeutiques encore non abordées dans le cours en raison de l'organisation temporelle du programme. Elles se caractérisent encore par l'exigence de l'analyse et de l'applicabilité de concepts de tout ordre selon le biais pragmatique des fondements techniques de la future profession.

disciplines étudiées et les autres professionnels participants composeront le pôle académique du DD3P.

Comment se caractérise ce terrain scolaire ce que nous appelons? Ils sont les institutions d'enseignement de la REFPST. L'accent est mis sur les cours de l'Enseignements Moyen Intégrée de la l'Éducation Professionnelle Technique de Niveau Moyen (EPTNM). Ces cours sont offres pour les élèves en majorité de 15 à 18 ans.

Dans les cours l'EMI/EPTNM les opportunités pour l'enseignant et l'élève investissent ensemble dans une même activité, que nous appelons <<activité conjointe>> sont nombreuses. Quelques exemples de situations où l'élève et l'enseignant peuvent arriver à cette activité conjointe sont le montage et le démontage d'équipements dans le laboratoire. Nous considérons que ce phénomène d'engagement de l'enseignant et l'élève dans une activité conjointe>> peuvent résulter en une richesse d'interaction sociale, c'est-à-dire, de la <<qualité des relations de coopération¹⁹⁴>>. Donc, nous avons attiré attention pour ce terrain scolaire c'est-à-dire il est différent en présentant aux élèves, d'une façon simultanée et obligatoire, là la formation au portée propédeutique et la formation professionnelle que respectivement, il permet aux élèves: la poursuite d'études universitaires et ou l'exercice d'une profession.

Dans l'EMI/EPTNM élèves réalisent « deux courts simultanés », l'Enseignement moyen – à portée propédeutique -, et le cours technique. Cela se traduit pour eux par une charge horaire de cours hebdomadaires élevée – 38 heures en moyenne – à laquelle s'ajoutent les exigeantes et innombrables tâches extra-classées. Charge de travail que l'institution étudiée voudrait réduire. Les premiers donnes de cette recherche Pós-Doutorado sont prévus pour le mi-2016.

Pour la recherche au Pós-Doutorado dans l'EMI/EPTN nous étudions une demande de l'amélioration de l'intégration d'enseignement entre les disciplines porter propédeutique et les disciplines techniques au vu des relatives difficultés d'organisation de la séquence pédagogique et de l'interdépendance des contenus /concepts des diverses disciplines dans la cohérence et la cadence nécessaires des cours.

¹⁹⁴ La qualité des relations de coopération est comprise ici comme les contributions, en termes des changements de valeurs et savoirs entre les opérateurs d'une situation de travail donné, qu'ils faire grandir sa richesse opérationnelle, l'intellectuel, culturel. (...) [dans l'activité]" (SCHWARTZ, 2002, p. 125)

L'EMI/EPTNM est très représentatif de ce fait car il permet d'observer les aspects de l'activité liée à plusieurs professions. Nous avons ici distingué la possibilité d'expliquer des aspects de la réflexion sur la dimension pragmatique des activités professionnelles, et de définir ce qui est faisable pour que l'institution puisse offrir un terrain (une terre) avec de meilleures conditions pour l'analyse de la dimension pragmatique de ce que sont les endroits (places) de l'exercice de la profession.

Nous pensons plus particulièrement que l'EMI / EPTNM peut permettre d'approfondir les réflexions sur les « concepts pragmatiques qui sont de véritables organisateurs de l'action, en ce sens qu'ils permettent aux acteurs de faire un diagnostic de la situation dans laquelle ils se trouvent » (Pastré, 2002).

Il semble alors que l'EMI/EPTNM soit un contexte favorable pour une meilleure compréhension de la dimension constructive de l'activité, où il est possible de mettre en place des initiatives sans précédent en termes de transformation politico-pédagogique de la formation professionnelle scolaire dans le dialogue étroit avec le professionnel qui exerce la profession. Dans ce contexte, les transformations liées aux interactions sociales et aux « concepts pragmatiques » sont proéminentes.

Les approches de l'activité ont constitué les références méthodologiques utilisées pour l'accomplissement de base, la thèse du doctorat, dont les arguments sont ici présentés. Dans l'EMI/EPTNM se manifestent la richesse des possibilités données à la manifestation et à la reconnaissance des savoirs et des valeurs de l'activité conjointement aux innombrables possibilités de réalisation de la réflexion sur ces savoirs et valeurs.

Nous percevons les approches de l'activité comme une proposition stratégique de soutien au développement de la politique-pédagogique institutionnelle de l'EPTNM, ainsi que pour les autres cours du RFEPCT. C'est une opportunité de configuration de stratégies politico-pédagogiques innovatrices et émancipatrices. Innovatrices aussi bien en ce qui concerne sa relation avec: les connaissances et les concepts scientifiques, les savoirs scolaires, le programme, l'évaluation, la gestion scolaire; qu'avec les savoirs et les vies des étudiant(e)s, des professeurs et des techniciens-administrateurs porteurs de la fonction éducative propre aux institutions du RFEPCT, basée sur la formation humaine et professionnelle.

D'un autre côté ces stratégies politico-pédagogiques innovatrices et émancipatrices pourraient promouvoir le développement de connaissances et d'outils méthodologiques de l'ergonomie, de l'ergologie et de la didactique professionnelle. Une possibilité de développer l'échange nécessaire entre conceptualisation opératoire – pragmatique – et conceptualisation prédictive dans les situations de travail à partir de l'usage des approches de l'activité, principalement quand les situations d'exécution se mêlent à des situations de planification, ce qui est fréquent dans les travaux au sein des services et autres travaux considérés comme complexes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUAREK, W. M. F. *Éducation Professionnelle Technique de Niveau Moyen: circulation de savoirs et de valeurs dans l'activité de travail enseignant. Thèse de Doctorat*, Programme de Post-Graduation en Éducation, Connaissance et Insertion Sociale de la Faculté d'Éducation de l'Université Fédéral de Minas Gerais, Belo Horizonte. Thèse développée avec le soutien de la CAPES.
- GÜERIN, F. et al. *Comprender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 2001. 200 p.*
- PASTRÉ, Pierre. (2002). L'analyse du travail En didactique professionnelle. Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars, 9-17.
- PASTRÉ, Pierre, MAYEN, Patrick & VERGNAUD, Gerard. (2006). *La didactique professionnelle*. Revue française de pédagogies. 154, 145-198.
- SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. *Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité*. @ctivités *Revue électronique*, v., 4, n. 2, 2007b. (1998). Consultable sur le site : Consulté le 5 juin 2009.
- SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niteroi: EdUFF, 2007. 309 p.
- SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. *Disciplina epistêmica disciplina ergológica paideia e politeia*. Pro-Posições, v. 13, n. 1 jan./abr., p. 126-147, 2002.

O QUE MUDA NO TRABALHO COM A FORMAÇÃO?¹⁹⁵

Magda SCHERER¹⁹⁶;
Camila de OLIVEIRA¹⁹⁷;
Wania CARVALHO¹⁹⁸;
Marisa PACINI¹⁹⁹

A Atenção Primária à Saúde (APS), chamada no Brasil de Atenção Básica (AB) à saúde, e tendo como modelo prioritário a Estratégia Saúde da Família (ESF), deve ser a porta de entrada preferencial do sistema de saúde, trabalhando com território adscrito. Além disso, deve ser a coordenadora do cuidado, articulando as ações de promoção à saúde, prevenção de agravos, tratamento e reabilitação de forma interdisciplinar e em equipe. A Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) orienta a construção de relações de vínculo e responsabilização entre as equipes e a população e o estímulo à participação popular e o controle social. Entretanto, estudos sobre o processo de trabalho das equipes têm revelado dificuldades para que essa orientação se efetive: a predominância de práticas características do modelo biomédico dominante, a existência de uma relação assimétrica entre profissionais e usuários, hierarquia e desigualdade entre as diversas profissões, e tensão entre a clínica e a saúde coletiva.

Para consolidação do modelo proposto, importantes desafios precisam ser enfrentados tanto no que se refere à infraestrutura e as condições de trabalho. A ênfase em protocolos e normas, com foco nas tarefas e não nas potencialidades dos sujeitos e a existência de planejamentos individualizados e, conseqüentemente fragmentados exigem um novo olhar para a formação profissional.

A persistência de práticas orientadas pelo modelo biomédico e a desconexão entre trabalho e formação são apontadas como desafios para a APS no Brasil, que vêm sendo enfrentados pelo Ministério da Saúde e da Educação, desde meados da década de 1990, com cursos de especialização em saúde da família.

¹⁹⁵ Este texto é parte de artigo aprovado para publicação na Revista Interface – Comunicação, Saúde e Educação. Pesquisa financiada com recursos da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF), Brasil. Circulação restrita ao Comitê da SIE até a data do Congresso.

Ce texte fait partie de l'article approuvé pour publication dans la revue Interface - Communication, santé et éducation. Recherche financée avec des fonds de la Fondation de recherche du District fédéral (FAP / DF), Brésil. Circulation restreinte au Comité SIE jusqu'à la date du Congrès.

¹⁹⁶ Departamento de Saúde Coletiva, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade de Brasília, Brasil.

¹⁹⁷ Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Brasília, Brasil.

¹⁹⁸ Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde do Distrito Federal, FEPECS, Brasil

¹⁹⁹ Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde do Distrito Federal, FEPECS, Brasil.

Para trabalhar na APS, em que diferentes saberes e práticas são exigidos para se enfrentar problemas nem sempre tipicamente de saúde, é preciso agir com competência. Agir com competência implica em uma combinação dialética de diversos ingredientes integrando o saber agir “ter domínio das normas antecedentes”, o querer agir “estar motivado para aderir a um projeto coletivo” e o poder agir “ter capacidade de enfrentar os constrangimentos do meio”.

Considerando que não existe competência fora da situação de trabalho e que a formação só faz sentido quando se aproxima do mundo do trabalho, este estudo analisa as mudanças ocorridas no trabalho, decorrentes da formação em saúde da família e comunidade.

O estudo adotou como referência a abordagem ergológica de Schwartz sobre competências no trabalho e as prescrições contidas na PNAB.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa com caráter retrospectivo, realizado no Distrito Federal, de março de 2011 a julho de 2013, com egressos de dois Cursos de Especialização em Saúde da Família e Comunidade. O universo da pesquisa foi composto por 130 profissionais enfermeiros, médicos e cirurgiões-dentistas dos dois cursos, concluídos em 2006 e 2010.

Para a coleta de dados utilizou-se questionário eletrônico, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Os discursos produzidos foram submetidos à Análise de Conteúdo. A análise apoiou-se no quadro conceitual da abordagem ergológica de Schwartz e da PNAB e nos resultados optou-se por apresentar cada uma das duas categorias como grandes enunciados: 1) abriu-se um universo de conhecimentos; 2) um novo modo de fazer em um contexto de trabalho adverso. Entende-se que as categorias estão inter-relacionadas, pois nelas circulam, de maneira variada e em diversos graus, os ingredientes da competência desencadeadores das mudanças nas práticas profissionais.

O contexto é limitador, mas a formação teve potência para mobilizar um conjunto de ingredientes necessários para gerar a competência profissional.

COMPREENDER O “SOCIAL” E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO E NO SERVIÇO SOCIAL: EPISTEMICIDADE E INTERVENÇÃO

COMPRENDRE LE «SOCIAL» ET LES DEFIS POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DU ET DANS LE SERVICE SOCIAL: EPISTEMICITÉ ET INTERVENTION

Edna Maria Goulart JOAZEIRO²⁰⁰

PALAVRAS CHAVE: Serviço Social. Intervenção. Formação profissional. Saúde Pública.

INTRODUÇÃO

A análise tem como objeto de estudo, o trabalho no campo do Serviço Social na saúde, com ênfase para a experiência na atividade concreta de Supervisão Acadêmica e de Campo, atividades estas desenvolvidas tanto no espaço da Universidade, quanto na organização campo de estágio. Privilegiamos a análise da experiência concreta no exercício destas duas modalidades de supervisão por compreendermos a riqueza que advém desse “diálogo entre saberes” que nascem da articulação entre o processo formativo da profissão e os saberes indispensáveis ao exercício profissional em uma profissão cujo fundamento consiste em intervir nas múltiplas expressões da questão social. O caminho proposto visa problematizar a tendência ao uso exclusivo da ascese epistêmica para a compreensão da natureza dos saberes deste campo de conhecimento, fato presente na prevalência da separação entre teoria e prática, impondo limites à produção do conhecimento e, conseqüentemente, implicando na fragilização da formação e do exercício profissional. No recorte analítico, enfatizaremos as análises relativas às epistemicidades, posto que essa discussão pode contribuir para uma *ascese* epistêmica e ergológica no entrecruzamento de saberes presentes no campo da formação e da intervenção.

A supervisão, enquanto atividade concreta *do e no* Serviço Social, surgiu antes mesmo de a formação ser instituída na profissão, em 1899, nos Estados Unidos. O Serviço Social tem na questão social a base de sua fundação como especialização do trabalho (IAMAMOTO, 2007, p. 27), sendo que há uma centralidade das expressões da questão social como matéria desta profissão, com destaque para a mediação fundamental das políticas sociais no exercício profissional.

²⁰⁰ Docente e pesquisadora Programa de Graduação e Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Brasil. Membro do Projeto de pesquisa **Problemas e desafios no trabalho contemporâneo de profissionais de Saúde em Hospitais de Ensino**: Estudo comparado Brasil, França e Argélia (CNPq).

O estágio supervisionado tem um estatuto legal no processo de formação do assistente social, instituído desde a criação do curso no Brasil, em 1936. A prática no estágio, realizada concomitante ao curso, ocorre a partir da inserção do estudante no espaço sócio institucional tendo como objetivo capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional e, para tanto, demanda a existência de supervisão direta e sistemática tanto na unidade de ensino quanto no campo de estágio. A supervisão de campo e a acadêmica se instauraram no processo formativo no Serviço Social como uma decorrência da obrigatoriedade do estágio no âmbito da profissão (1953, 1957, 1993, 2008) e da legitimidade do estágio na legislação brasileira (1977, 1996, 2008). Esses fatores permitiram aos supervisores, acadêmico e de campo, realizarem *sua* atividade de trabalho de supervisão, atividade esta que tem no horizonte a formação e o compromisso no cuidado com a saúde. Nesse trabalho, os supervisores enfrentam o desafio de realizar uma atividade que nasce da articulação dos saberes epistêmicos e disciplinares (SCHWARTZ, 2002) da profissão, em face de vários saberes e dos saberes da experiência, na confluência entre o mundo do trabalho e o da educação (JOAZEIRO, 2002, 2008, 2012).

Serviço Social e o campo do “Social” e as políticas sociais

Nossa preocupação em colocar em questão os perigos de uma utilização exclusiva da ascensão epistêmica para produzir conhecimentos sobre a atividade humana no trabalho do assistente social levou-nos a entrecruzar as contribuições de nosso estudo sobre a relação entre saberes da supervisão acadêmica e de campo no Serviço Social e as especificidades presentes nesse campo de conhecimento e de intervenção. Cumpre destacar que a reflexão sobre a experiência do trabalho nas duas modalidades de supervisão é extraída da experiência em 14 Grupos de Encontro do Trabalho (GRT) com supervisores Acadêmicos e de Campo da região de Campinas, interior do Estado de São Paulo (JOAZEIRO, 2012, 2015). A experiência do estudante nos campos de estágio se pauta nos fragmentos de entrevistas com o universo dos estudantes estagiários bolsistas de hospital de ensino (JOAZEIRO, 2002) e a experiência da supervisão de campo é extraída de análise criteriosa de entrevistas com o coletivo dos supervisores de campo em nove anos de trabalho em hospital de ensino público, perfazendo um total de 12 participantes (JOAZEIRO, 2008, 2009, 2011).

Os depoimentos e narrativas dos profissionais foram analisados mediante o uso de conceitos e categorias analíticas da ergologia. Utilizamos os seis ingredientes da competência humana

industriosa (SCHWARTZ, 1998, 101-139) com o objetivo de analisar os tipos de saberes que são construídos pelo “sujeito” diante das provocações de um meio novo e infiel (CANGUILHEM, 1947) buscando uma alternativa de análise em oposição à difundida forma de compartimentar a competência em três níveis, “saber, saber-fazer, saber-ser” (MAGGI, 2000, p. 2) conhecida como a lógica da competência. Segundo Maggi, “a definição da formação como ‘saber, saber-fazer e saber-ser’ emana da psicologia francesa dos anos 70.

Ao analisarmos a atividade de trabalho do supervisor de estágio nas duas modalidades de supervisão tomamos como referência seu “**ofício**” de assistente social supervisor, no encontro entre experiência e conhecimentos vários requeridos, os da profissão, os da formação, os do social e os que se criam, no aqui e agora, na realização da atividade de trabalho. O campo da saúde se refere a uma realidade complexa que demanda conhecimentos distintos, sendo marcado pelo entrecruzamento de normas diversas e de saberes híbridos, com relações de interdependências recíprocas.

A polaridade presente nas situações de saúde e doença, tem relação direta com o ato de intervir quer no campo da saúde, quer no campo do social, posto que a intervenção no cuidado se relaciona com a necessidade de aprender a extrair de um fragmento de história de vida *de outrem*, ou seja, do doente ou de sua família, o conhecimento necessário para traçar um “plano de intervenção”, plano este que não se limita ao aqui e agora, mas dialoga com o histórico, com as características territoriais de um meio onde vive o “sujeito” e se liga também, tanto a aspectos da dimensão individual, quanto relacional e coletiva. Contudo esse “plano de intervenção” não se estabelece fundado na ótica e no sistema de valores de *quem atende*, mas do “sujeito” que vive a doença em seu corpo, esteja submetido ou não as múltiplas expressões da “questão social”.

Privilegiou-se na análise o processo formativo por entender que ele almeja ensinar o estudante a ser capaz de compreender a dinâmica social, as tensões e as contradições presentes na sociedade capitalista, as múltiplas dimensões presentes no campo do “social” e as categorias analíticas que perpassam as relações sociais, a dimensão conceitual do trabalho no espaço da universidade e no campo de estágio, bem como a dimensão sócio-territorial e as políticas sociais existentes e as em vias de serem consolidadas. Contudo ensinar a intervir pressupõe e exige acima de tudo à capacidade de estabelecer uma relação interpessoal com o usuário e sua família, a construção de trabalho coletivo sinérgico com os demais profissionais da saúde e a

capacidade de realizar uma análise de conjuntura que torne o estudante capaz de fazer escolhas pertinentes. Estamos no âmago da discussão do trabalho do Serviço Social, na análise de suas múltiplas racionalidades, de *seu corpus* conceitual na intersecção da experiência *do e no* trabalho concreto e da formação para o trabalho no campo do “social” no espaço da Saúde Pública.

Supervisão e Saúde: Formação, trabalho e intervenção na “vida do outro”

A saúde como política pública de caráter universal no Brasil tem valor fundamental, sendo tensionada por múltiplas racionalidades e temporalidades que a constituem, ao mesmo tempo, como um espaço de produção do cuidado, e de luta pela defesa da vida e da cidadania. O profissional no momento da intervenção precisa compreender a relação entre a temporalidade da intervenção na intersecção entre o tempo do aqui e agora; a dimensão do tempo do relógio e o tempo da dinâmica assistencial da instituição e de sua organização administrativa e burocrática.

O valor da presença do supervisor no momento do acompanhamento do estudante estagiário foi inúmeras vezes destacado no decorrer dos encontros dos GRTs (SCHWARTZ, 2007; DURRIVE, 2010), tanto pelos supervisores de campo quanto pelos supervisores acadêmicos. Nas duas modalidades de supervisão em Serviço Social, o assistente social utiliza a escuta e a observação da realização da atividade com o objetivo de “decifrar” o quantum de saberes que o estudante estagiário já possui, ao mesmo tempo, que visa identificar *sua* incultura parcial sobre os saberes necessários ao exercício da profissão, ou seja, os saberes necessários para a intervenção no campo do “social” e nas suas interfaces com o campo da saúde e da política social. Para tanto, em ambas as modalidades de supervisão é demandado que o profissional não se prenda somente às palavras ditas pelo estudante estagiário, mas que busque entender a relação entre o dito e o não dito, entre o que o olhar e a escuta intenta compreender do movimento do “sujeito” nesta travessia.

O supervisor de campo, na atividade de orientação ao estudante-estagiário, afirma que “*precisa esmiuçar os nexos e os diversos sentidos do que lhe é narrado*”, contudo não pode se satisfazer com a narrativa, pois, explica,

[...] É preciso sempre estar atento às palavras ditas pelo estagiário. Expressões como eu ‘penso que’, ou ‘pode ser que’ podem indicar que o estagiário não retirou sua

análise diretamente da narrativa do usuário. Por isso costumo perguntar: ‘Como você percebeu isso?’ 2º GRT A – 3º Supervisor de Campo

O percurso de preencher os não saberes com matéria oriunda do pensamento implica sempre um risco para as profissões de natureza interventiva, onde os saberes são extraídos da “relação com o outro” mediados pelo uso da palavra de *quem* demanda a intervenção, ou seja, do “sujeito”, do *corpo-si*. Nessa perspectiva, na intervenção esse uso de preencher o não saber com matéria oriunda do pensamento pode significar um risco posto que a coerência *da* e *na* intervenção exige uma leitura pertinente da história de vida do “sujeito” e não uma simples operação de construção lógica, mas sim de coerência no recorte da história, do tempo e da vida do outro.

A atividade de ambas as modalidades de supervisão acontece num mesmo tempo, contudo, elas se realizam em espaços diferenciados, numa relação de extraterritorialidade, quer seja na universidade e na instituição campo de estágio, intimamente ligada à intervenção na vida da população usuária da saúde. Nessa *trama* (DANIELLOU, p. 2) os fios estão ligados a um processo técnico, aos instrumentos de trabalho da profissão, a seus objetivos, aos recursos técnicos e materiais, a políticas vigentes ou em vias de consolidação, marcadas por modos próprios de operacionalização num certo tempo da história. Contudo, esta atividade se liga também à *urdidura*, aos saberes do “sujeito”, ao seu modo de pensar e conceber seu próprio trabalho, ao histórico de um coletivo de trabalho, as relações de poder e de saber presentes na vida de homens e mulheres com os quais vivem e trabalham.

Os supervisores de campo ao falarem sobre a atividade de "escuta" disseram também da necessidade de “falar com” o usuário, sendo necessário nessa escuta saber indagar sobre os outros sentidos, buscando compreender no tempo presente, os traços de sua história, buscar compreendê-la em profundidade. Essa compreensão é tecida mediante um diálogo ancorado no *seu* campo de saber, o campo das relações sociais e humanas cujo conhecimento é inerente à atividade dessa profissão. O assistente social, ao mesmo tempo que realiza “a escuta”, efetua a categorização para si mesmo, contudo, de imediato, não expressa sua opinião. Mas, o tempo todo o assistente social precisa estar ciente que nessa escuta o “sujeito” pode se recolocar frente a sua própria narrativa.

No depoimento, os verbos ouvir, escutar, olhar, perguntar, analisar, compreender, “pinçar”, fazem parte do processo que o supervisor denomina como sendo o de “filtrar o que for

importante”. Estamos aqui no âmbito do processo que Schwartz denomina como triângulo saber–Atividade–Valor (SCHWARTZ, 2007).

Um Supervisor de Campo no GRT afirma que é necessário decidir “o *que perguntar* [ao estudante-estagiário]? Esse saber se funda na experiência *do e no* trabalho porque requer “*fazer as perguntas certas!*” Nessa filtragem, é necessário que o protagonista da atividade tenha a capacidade de “fazer escolhas, de gerir a escuta, com vista a empreender a análise e a intervenção”. Mas ao fazê-lo é requerido que o profissional permaneça fiel ao fato de que se trata “da busca da compreensão e da intervenção na ‘vida do outro’” (SCHWARTZ, 2007).

Outra dimensão a ser analisada refere-se a um tipo de “necessidade de conhecimento” que requisita uma dupla dimensão de saber. Em primeiro lugar, remete a necessidade do entendimento da política pública vigente, de seu traçado, mas também a efetividade dos usos e das instâncias que a regulam e a implementam num dado tempo e lugar. O aprendizado *desse* “saber ancorado no tempo no espaço” requisita do protagonista da atividade a capacidade de tecer um diálogo com as normas antecedentes da política pública, do direito sucessório e igualmente ter rigor no trato da informação e da documentação vigente, requer ainda, saber em que medida essa documentação é passível de ser fornecida num dado tempo e lugar. A atividade demanda do protagonista da atividade, igualmente, a possibilidade de fazer um diálogo com seus saberes sobre um território específico e seu pertencimento a regiões administrativas circunscritas ou não ao julgo de certos organismos de defesa ou salvaguarda de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso do conhecimento necessário à intervenção do campo do “social” revelou a utilização frequente de saberes híbridos, cujo ensino se inicia pelo *corpus* de conhecimento do ingrediente 1, mas que no curso da assistência ao usuário, o trabalho exige do protagonista da atividade a utilização do ingrediente 2 – e ao longo do processo de orientação do paciente, seu campo de saber se ancora nos diversos conhecimentos necessários para tecer um diálogo detalhado e circunstanciado indispensável a uma intervenção pertinente – ingredientes 3, 4, 5 e 6 (SCHWARTZ, 2000, p. 485 et seq.)

Torna-se importante destacar a contribuição que ambas as modalidades de supervisão conferem a este processo de escolha conjuntural, sendo a supervisão acadêmica, [re]convocada para situar as escolhas de saberes construídos ao longo do contínuo do tempo na história da profissão, da operacionalidade dos usos de saberes e de compromissos tecido ao longo do tempo. Já a supervisão de campo, requisita os saberes dos coletivos de trabalho, além dos saberes requeridos no aqui e agora na atividade, na ancoragem entre história do usuário e família e as ínfimas gestões de situações indispensáveis para gerir o trabalho de modo criterioso na relação direta com o ECRP (SCHWARTZ, 2000; 2002).

Na análise das memórias dos supervisores organizadas sobre a linha do tempo, revela-se uma multiplicidade de marcos legais, sociais, políticos e de mudanças conjunturais e de lógicas que impactaram e se fizeram presente nas suas narrativas, mudanças estas que influenciaram a intervenção profissional no decorrer do tempo.

Ao demarcar cada um dos marcos tivemos a intenção de explicitar como estes profissionais estiveram atentos ao fato de que, de uma forma ou de outra, estes acontecimentos incidiram sobre a história e sobre o *corpus* de saber da *sua* profissão, fato que os obrigaram a ter um “ponto de vista” sobre esse conjunto de circunstâncias históricas, legais e sociais que tiveram implicações no modo de viver, de pensar, de compreender e de intervir no campo do “social” e que os levaram a [re]convocar diuturnamente as diversas políticas sociais que atravessam esse campo do conhecimento.

Destacamos a relação de interpenetração e de interdependência indispensáveis ao exercício da atividade de trabalho nas duas modalidades de supervisão no Serviço Social, atividades estas marcadas pelo compromisso de trabalhar níveis de saberes e de epistemicidades. Diante destes múltiplos desafios para o tratamento da variabilidade e da busca de coerência intrínseca entre o devir do *corpus* conceitual da profissão e o possível singular presente em cada situação de atendimento se coloca como desafio ao protagonista da atividade de Supervisão Acadêmica e de Campo a necessidade de pensar sobre esse “espaço conceitual entre o trabalho, a atividade, a vida [...] as continuidades e as distinções que os amarram e os opõem” (SCHWARTZ, 2000) posto que a atividade é “uma matriz permanente de convocação ao saber e, simultaneamente, de desconforto intelectual”(p. 60-61).

REFERENCIAS

CANGUILHEM, G. Milieu et normes de l'Homme au travail. **Cahiers Internationaux de Sociologie**. Éditions du Seuil, v. III, cahier Double, Deuxième Année, 1947, p. 120-137. Disponible en portugais: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/3536-artigos-canguilhemg.pdf>

DANIELLOU, F. Questões epistemológicas levantadas pela ergonomia de projeto. In: **A Ergonomia em busca de seus princípios**. São Paulo: Edgar Blücher. 2004, p. 181-198.

DURRIVE, L. Les Groupes de Rencontres du Travail: une illustration de la démarche ergologique, mimeo, février 2010.

IAMAMOTO, M. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

JOAZEIRO, E.M.G. **Estágio Supervisionado: Experiência e conhecimento**. Santo André, SP: ESETec, 2002.

JOAZEIRO, E.M.G. **Supervisão de Estágio: Formação, Saberes, Temporalidades**. Santo André, SP: ESETec, 2008.

JOAZEIRO, E.M.G. Supervisão de Campo no Serviço Social: *locus* de formação e de ressingularização de saberes. **Serviço Social & Saúde**. Ano 7-8 (nº 7-8) 2009, p. 49-74.

JOAZEIRO, E. M. G. Supervisão de Estágio no Hospital de Ensino Público: tensão entre saberes e temporalidades. *Tempus - Actas de Saúde Coletiva. O Trabalho em Saúde*. Vol. 5, nº. 1 (2011), p. 159-174.

JOAZEIRO, E. M. G. **Supervisão de Estágio Acadêmica e de Campo no Serviço Social: Interpenetração e [in]dissociabilidade de saberes e de temporalidades da e na formação**. 2012. 190 p. (Pós-doutorado em Serviço Social, Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

JOAZEIRO, E. M. G. Social Work and professional training: tension among rationalities, temporalities and relationships “between knowledge” In: SILVA, A. M. C.; APARICIO, M. T. **International Handbook of Professional Identities**. USA: Scientific & Academic Publishing, 2015, p. 318-342.

SCHWARTZ, Y. C'est compliqué In: **Travail et Philosophie: convocations mutuelles**. Toulouse: Octares Éditions, 1992, p. 67-82.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, XIX (65): 101-139, dez. 1998.

SCHWARTZ, Y. **Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe**. Toulouse: Octares, 2000.

MAGGI, B.(Dir.) **Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation**. Paris: PUF, 2000.

SCHWARTZ, Y. Disciplina epistêmica, disciplina ergológica. *Paideia e politeia, Pro-Posições*, 13, 1 (37): 126-149, jan. /abr. 2002.

SCHWARTZ, Y. Do «desvio teórico» à «atividade» como potência de convocação dos saberes. **Serviço Social & Saúde**, Campinas, SP, ano VI, n. 6, p. 1–19, maio 2007.