

## L'AVENIR RADIEUX DE L'INGENIERIE

Hugues LENOIR

Ce texte s'inscrit dans un cadre théorique pluridisciplinaire. Il se réfère, en particulier aux travaux de Marcel Lesne, Jean-Pierre Boutinet, Cornélius Castoriadis, René Kaës, Jacques Ardoino et à ceux de quelques autres dans la pensée desquels j'ai largement puisé pour construire ma réflexion sur la nécessaire analyse des pratiques d'ingénierie de formation. Il est le résultat et le produit de textes régulièrement revisités et associés au cours du temps.

Nous entendons par ingénierie de formation l'ensemble des pratiques de conception, de construction, de planification, de conduite et d'évaluation. Elle tend en règle générale à englober l'ensemble du processus de formation. Elle est une pratique d'anticipation et de concrétisation d'un projet, considéré comme *"l'intention d'une transformation du réel fondée par une représentation de cette transformation prenant en considération les conditions réelles et animant une activité"*<sup>1</sup>. Mon propos vise à interroger le désir d'une totale maîtrise de l'action par le formateur et à souligner les dangers potentiels d'une ingénierie trop bien pensée qui, souvent, se révèle enfermante.

---

1 Castoriadis C. (1975), p. 106.

Pour nous l'ingénierie et le projet qu'elle porte, comme le souligne Serge Blondeau, à la suite de Jean-Pierre Boutinet, sont le "symptôme" et la manifestation de quelque chose en latence, symboliquement présent, explicite ou non, et qui renvoie à la question de l'auteur. Il s'agit donc de s'interroger sur cette latence et de se demander "*de quels voeux inconscients (...) le projet est-il l'accomplissement*"<sup>1</sup> car, au-delà de la volonté de rationalisation, de socialisation et d'explicitation des intentions du formateur, "*Je*" y est à chaque fois"<sup>2</sup>.

De plus, nous souhaitons faire un parallèle entre "terrorisme du projet" que l'on impose aujourd'hui à tout apprenant et "terrorisme de l'ingénierie" qui s'impose à tout processus éducatif et qui vise à l'endiguer. Nous postulons que cette nécessité d'une "ingénieuse ingénierie" "*s'apparente à une certaine forme de terrorisme. Cela signifie éventuellement pour l'individu (ou le groupe) concerné, culpabilisation, violence morale et psychologique de la part de l'entourage et de l'environnement institutionnel*"<sup>3</sup>. En cela, nous affirmons, sans nier les vertus de l'ingénierie dans certaines circonstances, qu'il faut se préserver de penser que toute intention éducative, a besoin de cadre défini *a priori*. En cela, nous nous inscrivons dans une pensée pédagogique qui se revendique de la *Liberté pour apprendre*<sup>4</sup>.

---

1 Blondeau S. (1996), p. 89.

2 Expression empruntée à Mireille Cifali : "Transmission de l'expérience, entre parole et écriture", *Education permanente*, n° 127/1996-2, p. 188.

3 Léauté M., "Le Terrorisme du projet", *Education permanente*, n° 109-110, 1991, p. 7.

4 Allusion à l'ouvrage de Carl Rogers, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1971.

Dans une première partie, nous évoquerons la nécessité d'une analyse des pratiques d'ingénierie de formation afin de savoir éviter, quelquefois, son pouvoir contraignant et les échecs qu'il induit. Dans une seconde, nous nous efforcerons de montrer en quoi cette analyse de pratiques participe de la construction identitaire des formateurs.

### **Lire les pratiques d'ingénierie**

Nous aimerions dans cette première partie sensibiliser les formateurs à la nécessité d'une lecture distanciée, analytique de leur propre pratique de construction de dispositifs de formation afin qu'ils évitent de tomber, par inconscience ou volonté de bien faire, eux et les apprenants qu'ils y insèrent, dans des formes voilées de dictature de l'ingénierie. En effet, un excès de rationalité, un abus de prévisionnisme entraînent à l'évidence les volontés formatives dans les ornières bien connues des planifications rigides. A vouloir, sans souplesse maîtriser le réel de l'action, on ne parvient qu'à obliger l'action à se dérouler dans un cadre précontraint, souvent contradictoire avec ses propres principes. Comment en effet se réclamer de l'autonomie des apprenants dans des dispositifs très largement définis en dehors d'eux ?

Ainsi, si l'on accepte comme prémisse que toute ingénierie, comme tout projet, est porteuse "*d'un sens qui est à déchiffrer (et qui) dit quelque chose sur l'acteur qui le produit et sur son environnement*"<sup>1</sup>, il est indispensable de s'interroger, comme utilisateur d'ingénierie, sur les

---

1 Boutinet J.-P., *Le Concept de projet et ses niveaux d'appréhension*, Education permanente, n° 86, 1986, p. 7.

valeurs dont elle se nourrit et qui immanquablement s'y projettent. Sans ce questionnement sur la nature des outils que l'on se propose d'utiliser, sans ce questionnement sur soi et sur ce que l'on donne à voir, l'usage et un amour immodérés de l'ingénierie peuvent se retourner contre les volontés affichées de l'auteur.

Jean-Pierre Boutinet nous propose, pour analyser les pratiques qui visent à structurer "*methodiquement et progressivement une réalité à venir pour laquelle on n'a pas encore d'équivalent exact*"<sup>1</sup>, de repérer "*deux paramètres (qui) peuvent donner à un projet, (donc à son ingénierie), un caractère coercitif, voire contraignant : le programme qui l'inspire, la méthodologie susceptible de le mettre en oeuvre*"<sup>2</sup>. Au-delà de ce nécessaire questionnement, il nous livre deux critères d'appréhension d'une ingénierie. S'agit-il d'une ingénierie "molle", saturée de relations humaines, sacrifiant au verbalisme, qui met en péril la définition et l'atteinte d'objectifs éducatifs ? S'agit-il d'une ingénierie "dure", encombrée d'une logique structurante et organisationnelle qui nuit à toute créativité et qui empêche les apprenants d'habiter le dispositif et de l'adapter, au profit d'objectifs exogènes non partagés ?

Ce souci récent du formateur de maîtriser l'action, de faire en sorte de tout contrôler, n'est-il pas le résultat de l'idéologie dominante, des visées utilitaristes et strictement adaptatives de la formation ? N'a-t-il pas pour conséquence que, la plupart du temps, le projet de formation soit "*une hypothèse de travail proposée aux populations visées*"<sup>3</sup>, que la formation échappent aux apprenants eux-mêmes et qu'en cela de telles pratiques portent en elles les causes de leurs piètres effets. Cet abus d'ingénierie ne va-t-il pas à

---

1 AFITEP, *Le Management de projet*, AFNOR, Paris, 1991.

2 Boutinet J.-P. (1987), p. 9.

3 Boutinet J.-P. (1987), p. 14.

l'encontre de ce qu'une ingénierie coopérative pourrait permettre d'atteindre ? Ne doit-on pas alors s'interroger sur les formes des dispositifs que nous construisons et qui, à notre insu ou avec notre complicité, portent des valeurs qui ne sont ni les nôtres, ni celles des apprenants et qui, à terme, donnent de la formation une image d'outil d'adaptation, fidèle aux maîtres, soumises à des impératifs de rentabilité ou de paix sociale ? Tout acte d'ingénierie est porteur de sens : de la fixation des objectifs à la mesure des pré-requis, en passant par le choix des méthodes et des procédures d'évaluation. Derrière les masques de la pédagogie et *a fortiori* de l'ingénierie se dissimulent parfois les multiples visages de l'économie, de la politique et de l'idéologie. N'est-il pas temps de réfléchir à ce trop bel outillage méthodologique qui s'impose à nous et surdétermine nos pratiques sans que nous en ayons toujours une analyse ou une conscience claires ? Ne doit-on pas oser quelquefois, contre les idées reçues, proposer "une école sans mur et sans contenu"<sup>1</sup> où l'architecture du dispositif, les modes d'acquisition et les savoirs à acquérir se co-définissent et se co-construisent avec les acteurs en dehors de toute velléité de planification *a priori* ? Ne doit-on pas renoncer, au profit du projet éducatif, à cette volonté suspecte de toute puissance sur l'action ? Il convient donc, sans pour autant renoncer à analyser ce qui se joue, de rompre avec des pratiques d'ingénierie exogène, celles du formateur ou de l'institution et des pouvoirs qu'ils représentent, au bénéfice d'une ingénierie endogène portée par les apprenants et co-produite avec eux. Il est grand temps de renouer avec des formes, bien connues en leur temps, d'ingénierie participative, voire

---

1 Slogan emblématique de l'Ecole nationale de gestion des ressources humaines, d'un grand service public, à sa fondation.

mieux coopérative<sup>1</sup>.

Les formes autoritaires et non négociées d'ingénierie nient souvent l'apprenant dans ce qu'il est, anticipent sur son propre projet d'apprentissage, annihilent ou nuisent à sa motivation. Ces formes de prise de pouvoir sur le désir et le savoir de l'autre légitiment et éclairent toutes les résistances à la formation et tous les désengagements (désenchantements) individuels. Elles expliquent aussi bien souvent l'échec de nombreux dispositifs à l'ingénierie<sup>2</sup>.

Heureusement, tout n'est pas prévisible et l'ingénierie la plus fine devra se plier aux aléas du réel et faire avec l'émergence du désir du formé. Elle est donc destinée "*à voguer entre le réalisme du présent et l'illusionnisme du futur*"<sup>3</sup> qui se chargeront d'ouvrir aux apprenants des espaces de liberté. Espaces qui leur permettront, sauf coercition manifeste, de se réapproprier, pour une part, un dispositif contraint. Grâce à l'imprévisible, la réification totale de l'apprenant n'est pas

---

1 Se reporter aux travaux de Guy Le Boterf et à Hugues Lenoir, "Du style coopératif de la formation-action", *Etude et réflexions*, n° 15, mars 1993.

2 Pour donner un exemple récent d'ingénierie pleine de noble intention qui se retourne contre les apprenants, je citerai l'exemple d'un dispositif multimédia ambitieux mis en place dans un lieu de détention du Sud de la France, et qui a pour effet, au nom de l'individualisation, de négliger l'important conflit socio-cognitif, mais surtout, en ce lieu de faire disparaître un espace de discussion et de maintien du lien social. En prison, la formation n'est quelquefois qu'un prétexte ou un moyen pour rester un être humain.

3 Boutinet J.-P. (1986), p. 9.

possible. C'est en jouant des aléas et du non prévisible qu'il peut échapper aux rigidités du système et peut-être redevenir acteur de son propre apprentissage en se soustrayant ainsi à une ingénierie infantilissante où ceux qui savent, choisissent pour ceux qui ne savent pas. Faute de réappropriation partielle, quelle que soit l'efficacité supposée de l'ingénierie, le projet autoritaire succombera pour une large part au génie des individus et à l'alchimie des groupes car la réussite d'un projet, au-delà de sa structure et de ses mécanismes, *"signifie d'emblée que le groupe possède un système de valeurs suffisamment intériorisé par l'ensemble de ses membres pour donner au projet ses caractéristiques dynamiques. Un tel système de valeurs pour exister doit s'arc-bouter sur une ou des représentations collectives, sur un imaginaire social commun. Il ne s'agit pas uniquement de vouloir ensemble (ou pour l'autre), il s'agit de sentir ensemble, d'éprouver la même nécessité de transformer un rêve ou un phantasme en réalité quotidienne (ou en savoir) et de se donner les moyens adéquats pour y parvenir"*<sup>1</sup>. Faute de se voir partagée l'ingénierie cultive son propre échec et obère la réussite de tout projet éducatif.

L'ingénierie est une expression du rapport au savoir du formateur-concepteur. Elle est aussi une manifestation de son pouvoir, celui de donner la forme. Il est donc opportun d'interroger ses pratiques d'ingénierie et de tenter de les analyser afin d'échapper à ses propres démons, mais pour cela faut-il encore être persuadé, pour paraphraser Jacques Ardoino, qu'il n'y a pas d'ingénierie sans projet. Il est grand temps de renoncer à des dispositifs à courte vue prônant, au nom de l'efficacité, plus institutionnelle que pédagogique d'ailleurs, la mise en place de dispositifs de formation dont l'ingénierie, conçue en dehors des acteurs et bien souvent uniformisante, est présentée comme devant répondre à toutes les situations.

---

1 Enriquez E. (1992), p. 101.

L'analyse du contexte, la définition de besoins (de qui ?), le repérage des contraintes sont trop souvent et trop systématiquement réalisés par les institutions et les formateurs en fonction de leurs places et de leurs exigences du moment, sans consultation des intéressés. Une telle pratique révèle le paradoxe de l'ingénierie. Cet ensemble de pratiques, cette tentative de rationalisation de l'action qui auraient pu et/ou dû, favoriser les dynamiques d'apprentissage, en se mettant au service des apprenants se développent dans bien des cas, si ce n'est à leur détriment, en autosuffisance. L'ingénierie de formation fonctionne trop souvent pour elle-même (ou pour le formateur) parce qu'elle est un bel objet méthodologique sans se soucier de sa destination première. L'analyse des pratiques d'ingénierie doit nous conduire à remettre en cause cette utilisation paradoxale. Elle peut favoriser, en évitant que la construction raisonnée des dispositifs échappe aux apprenants, le développement et la relance de formes d'ingénierie coopérative, hors des logiques économicistes et/ou technocratiques qui dominent aujourd'hui. En bref, l'analyse des pratiques conduit à réinterroger l'ingénierie au regard de la pédagogie, comme une aide à l'apprentissage, et à ne plus accepter, sans débat, une logique "induite" et toujours discutable de rentabilité et d'optimisation. Une fois remise sur ces pieds, l'ingénierie de formation revêtira les formes que les acteurs eux-mêmes voudront bien lui donner, des plus prescriptives aux plus auto-gouvernées.

## **Ingénierie et identité**



Pour le praticien, analyser sa pratique de montage d'action de formation favorisera, au-delà d'une meilleure maîtrise de son action, une plus grande compréhension de ce qui s'y joue et de ce qu'il y joue. L'analyse de la pratique revêt un enjeu essentiel pour qui souhaite faire évoluer son activité et gagner en professionnalisme. Elle offre des clefs de compréhension sur l'agir, elle met à jour ce qui ne se donne pas à dire et à voir *a priori*. Elle permet, par la distance sur l'action, de mieux comprendre son implication dans le désir de faire accéder l'autre au savoir, de mieux s'expliquer le choix des moyens mobilisés à cette fin, de mieux appréhender pourquoi, dans bien des cas, l'autre est absent de la construction qui lui est destinée, voire imposée. Elle est un révélateur qui donne sens à l'action, un éclairage incontournable pour qui veut comprendre ce qui se trame dans les coulisses de l'ingénierie de formation. Elle incite à mieux se connaître soi-même (vaste programme) et à mieux mesurer les soubassements des actions engagées. Lire ses pratiques d'ingénierie de formation, c'est pour le formateur-concepteur se positionner en sujet et en acteur dans des dispositifs qui lui sont bien souvent soufflés par les pouvoirs publics ou une entreprise et fréquemment déjà pré-pensés, sinon enfermés, dans un cahier des charges rigide. C'est aussi pour lui l'occasion de questionner la nature de son implication dans des pratiques éducatives où il se donne, de fait, une place centrale, un rôle prépondérant et organisateur, habilement dissimulés, consciemment ou non, derrière le discours séduisant et rassurant de l'apprenant au centre de ses apprentissages. Discours qui, dans bien des lieux et bien des cas, n'est que de façade et fait fonction de leurre.

Ainsi l'analyse de sa propre pratique, seul ou avec un tiers, participe de la construction identitaire du formateur. Elle lui offre la possibilité de comprendre et de savoir s'il se reconnaît, lui et les valeurs qu'il porte, dans les

dispositifs qu'il conçoit où s'il se perd dans un espace qui lui est étranger. Elle est un levier de compréhension de ce qu'il engage de lui-même dans l'action et une réflexion, quelquefois douloureuse, sur la cohérence entre lui-même, ses représentations du formé et du groupe, sa conception de l'apprentissage. Elle implique de s'interroger sans concession sur ce qui, sous prétexte d'expertise, est présenté à l'apprenant comme un chemin de la connaissance adapté à ses besoins. Elle incite à interroger le "ce vers quoi" le formateur prétend conduire l'autre. Elle oblige à se poser la question de l'éternel "qui suis-je" ? Ce questionnement légitime autorise à dépasser la satisfaction narcissique d'une belle ingénierie et aide le formateur à percevoir ce qu'il projette de lui-même dans le projet de l'autre qu'il structure et organise avec ou sans lui.

L'analyse de pratiques révèle en quoi une ingénierie "dure" rassure et en quoi une ingénierie "molle" inquiète ou inversement. Elle favorise l'explication d'un "choix" ou d'un autre et de faire évoluer les pratiques, de mieux s'y retrouver et de mieux s'y construire. Elle permet d'interroger les craintes d'une ingénierie auto-organisée et du pouvoir à y perdre, des gains d'image à y gagner et de mesurer les rôles à y jouer. Elle est une incitation, cruelle parfois, à remettre en cause ses choix et ses certitudes et à étudier ses peurs "du jamais assez" ou du "trop" organisé.

Lire et analyser les pratiques, c'est travailler à déconstruire ses représentations afin de les faire évoluer. Cet exercice salutaire de structuration-déstructuration et d'observation de soi et de son action est à l'évidence un travail délicat, souvent difficile à conduire seul mais dont on peut penser, qu'à terme, il renforce et équilibre l'image et l'identité professionnelles du formateur-concepteur qui, par un tel exercice, est amené à mieux se re-connaître, à mieux s'assumer et s'accepter. C'est sans doute à partir de là aussi qu'il s'autorisera à partager avec les apprenants le pouvoir de concevoir et à s'engager dans des formes coopératives d'ingénierie.

L'analyse des pratiques d'ingénierie, par le travail sur soi et les actions qu'elle suppose, est aussi une occasion pour le formateur de se former. En engageant une réflexion sur le faire et les outils qu'il emploie, le formateur améliore, s'il les conserve, ses méthodologies et augmente ses possibilités intellectuelles. Ainsi, lire les pratiques d'ingénierie, comme l'a montré Marcel Lesne, c'est non seulement *"pouvoir répondre à la question "qu'est-ce que je fais quand je forme" et qu'est-ce que j'y engage ?* Mais c'est aussi se retrouver en situation d'apprentissage. Cette fonction euristique de l'analyse de la pratique, déjà évoquée par Jean-Marie Barbier dans le précédent volume<sup>2</sup>, apparaît comme fondamentale et participe de la légitimation de cet exercice professionnel en lui conférant un statut d'exigence quasi déontologique, voire même éthique. Pour le formateur, analyser ses pratiques permet *"de mieux les connaître (pour) favoriser une participation davantage maîtrisée (...) à leur déroulement"*<sup>3</sup> et l'engage de la sorte, naturellement, dans un processus salutaire d'autoformation. En cela, il devient *"son propre théoricien d'action, c'est à dire un artisan intellectuel qui a toujours quelque chose à apprendre d'un corpus établi de méthodes, mais aussi quelque chose à perdre, c'est-à-dire l'intelligence de son action, et ce d'autant plus aisément que ces théories d'action "prêtes à penser" (cultivent) l'illusion d'un savoir vrai"*<sup>4</sup>.

L'analyse des pratiques d'ingénierie est une occasion de gagner en lucidité sur ce qui se joue dans son rapport à l'apprenant et au dispositif que l'on construit, de renforcer son identité professionnelle, de produire et renforcer des savoirs. Face à un tel constat, les résistances qu'elle

- 
- 1 Lesne M. (1984), p. 233
  - 2 Barbier J.-M. (1996), pp. 27-49.
  - 3 Lesne M. (1984), p.229.
  - 4 Ibid., p. 18.

pourrait produire et légitimer tombent d'elles-mêmes.

Avant de conclure, nous aimerions mettre l'analyse des pratiques d'ingénierie dans la perspective d'un texte de René Kaës qui permet de mieux cerner en quoi l'identité du formateur s'y donne à lire, mais aussi en quoi les pratiques d'ingénierie s'y donnent à comprendre comme un jeu bien souvent illusoire. Illusion de soi et du pouvoir que l'on exerce sur l'autre, sur celui que l'on imagine conformer pour le formateur ; illusion de créativité et de maîtrise de l'action, pour le concepteur de dispositif, quand il ne s'agit bien souvent, pour l'un et l'autre que d'une délégation, d'une mise en actes des injonctions du maître. Trop souvent en effet, l'apprenant est pensé *"sous l'aspect (d'un) objet à former, barré à toute accession au statut de sujet (...c'est ici) que se présente au formateur un champ illimité pour la réalisation de son fantasme d'omnipotence, de son pouvoir magique de métamorphoser selon la fantaisie de son seul désir"*<sup>1</sup>. Mais il ne s'agit là que d'un mirage de puissance, que d'une illusion permettant l'auto-reconnaissance identitaire et la construction de soi comme sujet. Un artifice pour s'accepter comme formateur ou plutôt se penser comme acteur pouvant exercer souverainement sur l'autre, en toute liberté et en toute bonne foi, son pouvoir de transmettre et de lui faire acquérir des savoirs pensés en dehors de lui. Illusion essentielle sans laquelle, le formateur aurait conscience d'être fort souvent lui-même au service de l'ingénierie. Mais, l'ingénieur et/ou le formateur-concepteur n'est-il pas aussi victime du même aveuglement, d'une même représentation erronée de sa place et de sa capacité à faire faire ? Pour lui aussi *"la figure du forgeron est*

---

1 Kaës R. (1975), *Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de former*, p. 40.

*archétypale. Il est bien celui qui forge et soude, qui constitue l'être (le dispositif) à partir du non-être (l'intention). (Mais s'il) a reçu la connaissance et le pouvoir de maîtriser le feu et le métal d'un créateur, (...) il n'est que l'assistant et l'instrument"*<sup>1</sup>. Les pratiques d'ingénierie, au-delà de la logique de rationalisation dans laquelle elles se drapent, cachent et renforcent le fantasme de toute-puissance. Elles favorisent l'oubli de l'injonction du pouvoir, le sens de détermination des actions décrit par Marcel Lesne. Elles occultent une double impuissance, celle du concepteur sur les politiques des entreprises et des institutions et celle du formateur, jamais complètement persuadé que l'on n'apprend pas en se substituant à l'autre. Bien souvent formateur et concepteur se retrouvent dans la posture d'un Prométhée sacrifié qui, en imaginant offrir le feu émancipateur de la connaissance, n'organisent que la soumission aux puissants.

Un tel constat légitime la réflexion sur d'autres formes d'ingénierie qui ne se substitueraient plus au sujet apprenant et ne seraient plus la traduction d'objectifs surdéterminés. Il ouvre la voie à l'ingénierie coopérative où l'ingénieur-facilitateur mettrait à disposition des apprenants les ressources éducatives nécessaires à leurs acquisitions de savoirs. Il incite à la remise en cause d'une ingénierie "dure" qui renforce l'illusion du pouvoir et bien souvent l'exclusion de ceux qui, prétendument, occupent le centre de leur apprentissage. Il engage donc à des pratiques empathiques et endogènes d'ingénierie qui, seules, permettent de ne pas se substituer à l'autre et à son désir d'apprendre. Mais ici encore une question et un regard analytique s'imposent : de quel fantasme l'ingénierie coopérative relève-t-elle ?

---

1 Kaës R., Ibid., p. 77

### **L'avenir radieux**

Il nous apparaît donc urgent pour de nombreuses raisons de développer des espaces d'analyse des pratiques d'ingénierie de formation. L'analyse des pratiques professionnelles est en soi un outil très productif. D'abord, par son caractère euristique, elle est un élément de professionnalisation et de production de savoirs nécessaires à l'expertise. Ensuite par le travail réflexif sur soi, elle est une occasion de conscientisation, au double sens du mot, qui constitue ou renforce l'identité de ceux qui s'y engagent. Ce travail d'analyse est une saine gymnastique de l'esprit sur ce qui gouverne nos actions, un regard critique et une distanciation salutaire sur nos propres constructions et sur notre propre implication. Elle offre des possibilités fortes de se construire et de mieux se connaître, donc de se reconnaître dans ses oeuvres. Enfin cette indispensable "*clinique de la conduite professionnelle*"<sup>1</sup> impose d'aller au-delà de l'explicite, pour interroger l'implicite et découvrir les systèmes d'intentions qui guident et innervent les dispositifs de formations. Elle invite à dépasser une volonté (une angoisse) totalisante, vite totalitaire, de maîtrise absolue du réel, qui bien souvent ne conduit qu'à "un avenir radieux" historiquement et individuellement contre-productif.

---

1 Blondeau S. (1996), p. 68.

## **Bibliographie**

Barbier J.-M.(1996), *L'analyse des pratiques : questions conceptuelles*, in *L'Analyse des pratiques professionnelles* coordonné par Blanchard-Laville C. et Fablet D., Paris, L'Harmattan, 264 p.

Blanchard-Laville C., Fablet D. coordination (1996), *L'Analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 264 p.

Blondeau S. (1996), *Dispositif d'analyse clinique de la conduite professionnelle* in *L'Analyse des pratiques professionnelles* coordonné par Blanchard-Laville C. et Fablet D., Paris, L'Harmattan, 264 p.

Boutinet J.-P. (1986), *Le Concept de projet et ses niveaux d'appréhension*, Education permanente, n° 86.

Boutinet J.-P. (1987), *Le Projet dans le champ de la formation entre le dur et le mou*, Education permanente n° 87.

Boutinet J.-P. (1990), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 307 p.

Castoriadis C. (1975), *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 503 p.

Enriquez E. (1992), *L'organisation en analyse*, Paris, PUF, 331 p.

Kaës R., Anzieu D., Thomas L.V. (1975), *Fantasme et formation*, Paris, Dunod, 174 p.

Lesne M. (1984), *Lire les pratiques de formation*, Paris, Edilig, 238 p.



Hugues LENOIR est co-directeur du Centre d'Education Permanente de l'Université de Paris X-Nanterre. Il anime les séminaires "Actualité et Economie de la formation" du DESS "Cadres pédagogiques de la formation" (Paris X) et "Ingénierie de la formation" du DESS "Concepteur-Réalisateur de la formation" (Lyon II).