

Introduction

L'enjeu de cet ouvrage est d'analyser les formes de sélection, de hiérarchisation et de médiation des savoirs sur « la communication » dans la formation professionnelle. Il s'agit d'investir le lien entre deux types d'idéologies : celle de l'efficacité performative promise par les formations et celle de la communication vue comme une logistique à gérer et à optimiser en vue de sa maîtrise. Ce choix de la formation professionnelle à la communication est lié à l'hypothèse que la formation est un lieu de cristallisation des idéologies et des normes sur la communication. L'entrée par la formation professionnelle permet de questionner les fonctions attribuées aux savoirs sur la communication au sein des organisations, car la formation professionnelle correspond à une logique d'adaptation à la demande des organisations. D'où le questionnement qui anime cet ouvrage : comment l'impératif d'efficacité travaille-t-il la médiation des savoirs sur la communication dans la formation professionnelle continue ? Il s'agit de voir en quoi la promesse d'efficacité est liée à des conceptions *behavioristes*, logistiques, instrumentales et gestionnaires de la communication et à des attendus scientifiques¹ (Jurdant 2009, p. 5) vis-à-vis des savoirs. Cette problématique permet d'appréhender des formes d'ingénierie contemporaines de la communication, « la façon dont divers acteurs sociaux s'emparent de l'ensemble de ces processus pour produire du pouvoir et de la valeur » (Jeanneret 2014, p. 32).

Cet ouvrage vise à faire ressortir la construction de conceptions de la communication dans le domaine de la formation professionnelle à la communication. Il sera donc marqué par une réflexion sur cette discipline, ses enjeux, ses modes de visibilité sociale

1. Dans *Les problèmes théoriques de la vulgarisation scientifique*, Baudouin Jurdant explique que le scientisme est un certain type de rapport social aux savoirs. Posture idéologique, le scientisme est une attitude, construite idéologiquement, qui consiste, pour répondre à une demande sociale, à penser qu'un « savoir de la vérité » est possible.

et ses relations avec le monde socio-économique. Travailler sur l'élaboration de savoirs professionnels sur la communication conduit à des questionnements sur les relations entre savoirs académiques et savoirs considérés comme pertinents, efficaces dans la pratique professionnelle. Le concept de *savoir* peut recouvrir des savoirs aux statuts très différents. Selon les approches, d'aucuns produiront des catégorisations : savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoirs d'expérience, savoirs informels, etc. Notre propos n'est pas de discuter ces formes de catégorisation, ni d'en produire de nouvelles, mais de voir ce qui, en formation professionnelle, est constitué en savoirs d'action (Barbier 1996, p. 16). Comme le souligne Michel Foucault, « un savoir, c'est ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par-là spécifiée » (Foucault 1969, p. 246). Dès lors, « il y a des savoirs qui sont indépendants des sciences (qui n'en sont ni l'esquisse historique ni l'envers vécu), mais il n'y a pas de savoir sans une pratique discursive définie ; et toute pratique discursive peut se définir par le savoir qu'elle forme » (Foucault 1969, p. 247).

Quels sont les savoirs considérés comme « utiles », « pratiques », « opérationnels », dans la formation professionnelle à la communication ? Ces questionnements sont liés aux modalités d'instrumentalisation des savoirs au sein de la formation professionnelle et, plus globalement, aux attentes de certitude (Dewey 2014) à l'égard des savoirs dispensés. D'autre part, les formations professionnelles courtes – et pas uniquement celles dédiées à la communication – mettent particulièrement l'accent sur l'élaboration et le partage de « bonnes pratiques » issues de l'expérience concrète des formateurs ou des formés, ce qui nous permet d'appréhender la casuistique (Passeron et Revel 2005) comme un processus communicationnel de médiation de savoirs issus de l'expérience concrète et élaborés en cas exemplaires. Si la formation professionnelle n'est pas le seul cadre dans lequel l'élaboration de cas participe activement à la circulation de normes sur la communication, il s'agit d'un champ de pratiques privilégié pour investir cette question.

Cet ouvrage se situe à la croisée des travaux sur la communication organisationnelle, sur la médiation des savoirs et sur l'industrialisation de la formation. Or, comme le souligne Jacques Bonnet, le champ de la médiation des savoirs organisationnels (Bonnet 2015) reste un axe de recherche relativement peu exploré :

« La médiation des savoirs est un processus qui n'est pas naturellement associé aux objets de recherche inhérents au champ de la communication des organisations. Davantage située en proximité voire en interdisciplinarité avec les Sciences de l'éducation, elle est pourtant au cœur des enjeux info-communicationnels de l'action collective entrepreneuriale, associative ou administrative. » (Bonnet et Galibert 2016, p. 5)

Pour Jacques Bonnet et Olivier Galibert, cette perspective doit se situer « au-delà d'une vision fonctionnaliste du management de l'information, de la gestion des connaissances ou de l'apprentissage organisationnel » (Bonnet et Galibert 2016, p. 5) telle qu'abordée en sciences de gestion, afin d'appréhender les formes et les enjeux de la médiation des savoirs organisationnels en termes de processus. Cette recherche vise ainsi à contribuer à structurer cet axe de recherche et à montrer l'intérêt de ce type d'approches appliquées au champ des organisations. Pour Yves Jeanneret, « cette approche de la communication à partir des prétentions qu'elle mobilise se révèle particulièrement cruciale pour qui entend procéder à une lecture construite de la manière dont s'instituent et se transforment les procédures, compétences et métiers qui font de la communication une réalité professionnelle » (Jeanneret 2014, p. 249).

Comme le montre le numéro 2² de la revue *Communication et Professionnalisation* paru en 2014 et intitulé « Pratiques et réflexions autour des dispositifs d'apprentissage et de formation des communicateurs » (Lépine et David 2014), les relations entre pratiques professionnelles et formation en communication montrent à quel point il est complexe de vouloir poser un socle de compétences commun pour les métiers de la communication qui sont à la fois très divers et en évolution :

« L'approche communicationnelle, loin de se superposer à l'épistémologie, devient le centre de l'interrogation sur la production, la reconnaissance, la mise en publicité des savoirs et, inversement, leur refoulement. Il n'est pas étonnant que dans un tel cadre théorique, la réflexion porte davantage sur les sciences que sur la science : elle ouvre désormais une investigation nouvelle sur ce qu'on peut nommer une anthropologie des savoirs, posant la question de la légitimation des savoirs dans un cadre plus large que la seule catégorie de la scientificité. » (Jeanneret 2004, p. 21)

La recherche part d'un premier choix : celui de se concentrer sur les organismes de formation, et ce pour plusieurs raisons. La première est qu'en France, mais aussi dans la plupart des pays d'Europe et d'Amérique du Nord, la formation professionnelle est principalement assurée par ces organismes qui proposent des stages de formation. Il est pertinent de s'interroger sur les manières dont ces organismes se positionnent, assoient une expertise, découpent en « gammes » la communication, promeuvent leurs offres et

2. Les articles qui composent ce numéro ont été sélectionnés parmi l'ensemble des contributions présentées au colloque international « Entre réflexif et prescriptif : analyse des dispositifs d'apprentissage et de formation des communicateurs » qui s'est tenu dans le cadre du 81^e congrès de l'ACFAS « Savoirs sans frontières » à Montréal les 9 et 10 mai 2013 sous la responsabilité scientifique de Marc D. David et Valérie Lépine.

mettent en œuvre des prétentions à maîtriser les processus de communication. La seconde est que les organismes de formation eux-mêmes n'ont que peu fait l'objet de recherches alors qu'ils sont des acteurs centraux dans la formation professionnelle tout au long de la vie. Or, pour Éric Delamotte, « si l'on s'accorde pour reconnaître une mutation de type industriel dans les représentations sociales qui fondent la pratique et le développement du champ de la formation et pour en rendre compte, il convient aussi de construire une observation autour du principal acteur de l'industrialisation, à savoir l'organisme de formation » (Delamotte 1993).

Si le terrain d'étude concerne des formations en France, les formations étudiées sont des formations qui sont proposées, avec des contenus très similaires, par les organismes de formation dans de nombreux pays. En effet, tout d'abord une partie des organismes de formation étudiés déploient leurs offres à l'international, de plus, notre observation a pu montrer que les contenus de ces formations sont assez proches d'un organisme à un autre et s'appuient beaucoup sur les mêmes modèles (comme le SWOT ou la roue de Deming), modèles conçus aux États-Unis et promus par de nombreuses agences ou cabinets de conseil en communication à travers le monde.

La formation professionnelle à la communication fait intervenir des structures très diverses (organismes généralistes, organismes spécialisés, grandes écoles, associations, indépendants) et surtout est constituée d'offres très disparates. De ce constat découle un parti pris de la recherche : celui de ne pas délimiter le terrain *a priori* en se basant sur une définition de « la communication », mais de prendre en compte ce que les instances de formation nomment les « formations à la communication ». En analysant la segmentation et la construction des offres de formation professionnelle courtes à la communication, nous verrons que la communication entretient des rapports étroits avec le marketing, le management et le développement personnel. Or cette question de la perméabilité des frontières semble particulièrement intéressante à investir pour appréhender les conceptions de la communication à l'œuvre et les normes qui s'y réfèrent.

Ce travail est issu d'une triple démarche méthodologique : une analyse de corpus de catalogues d'organismes de formation et de supports mobilisés en formation, une enquête par entretiens et une enquête ethnographique³. Afin d'analyser les discours des organismes de formation, leurs offres de formation à la communication, leur segmentation et leur positionnement, j'ai étudié un corpus de catalogues 2017-2018 de huit structures de formation et j'ai réactualisé cette analyse en la comparant aux offres de 2023-2024. L'analyse de ces catalogues permettra d'interroger la pluralité des arguments de

3. Dans cet ouvrage, les propos issus des entretiens et les propos issus de l'observation sont distingués car, dans le premier cas, il s'agit de propos suscités par le chercheur dans une situation d'entretien, et dans l'autre cas de propos recueillis en situation et s'adressant à un groupe de participants dans le cadre d'une formation.

légitimation des structures de formation et la construction des promesses relatives aux offres s'inscrivant dans les gammes liées à la communication comme compétence transversale et dans celles dédiées aux professionnels de la communication. L'appréhension du positionnement des prestataires de formation, des modes d'élaboration des offres ainsi que des spécificités des formations à la communication est par ailleurs également analysée à partir d'entretiens menés auprès d'acteurs de la formation professionnelle⁴. Enfin, l'ethnographie des pratiques de la formation professionnelle à la communication est au cœur de ce travail de recherche. Elle vise à observer la manière dont les savoirs sur « la communication » sont hiérarchisés, légitimés, transmis et mis en pratique au sein des différentes formations à la communication. Tout comme le fait Laurent Petit dans son ouvrage d'habilitation à diriger les recherches (HDR), je dirai que les « cas » étudiés pour cet ouvrage sont des construits de la recherche qui permettent d'éclairer des questionnements différents (Petit 2013).

Pour l'enquête ethnographique, étant donné l'étendue et la variété des offres, nous avons fait le choix d'observer deux grands types d'offres de formation : les formations à la stratégie et au plan de communication, et les formations à la prise de parole en public. En effet, outre le fait que ces deux types d'offres sont celles qui sont les plus demandées (qualifiées de « best » par les organismes de formation), elles permettent d'appréhender deux cadres de déploiement de la médiation des savoirs sur la communication : celui, destiné à des professionnels de la communication, dans lequel les savoirs sur la communication sont associés à des compétences « métier » ; et celui, destiné à des publics beaucoup plus larges, dans lequel les savoirs sur la communication sont associés à des compétences « transversales »⁵. Notre hypothèse est qu'il existe des différences notables entre l'économie des savoirs sur « la communication » dans la formation des communicants⁶ et celle des savoirs sur « la communication » dans la formation aux « techniques de communication »⁷, mais qu'il y a aussi un réel enjeu à les analyser conjointement afin de voir les conceptions communes de la communication et les normes associées qui sont mobilisées.

4. Dix entretiens semi-directifs d'environ une heure et trente minutes ont été menés avec différents acteurs de la formation professionnelle : directeur de structure, responsable de gamme, directeur de la veille, formateur.

5. Huit formations ont été observées, ce qui correspond à 18 jours d'observation. Deux formations en *mediatraining* (à titre exploratoire et celles-ci ne seront mobilisées que ponctuellement), trois formations à la prise de parole en public, et trois formations à la stratégie et au plan de communication ont été menées.

6. Formations au plan de communication, aux relations presses, au *community management* ou encore à l'audit de communication.

7. Formations au *mediatraining*, à la prise de parole en public, aux techniques de rédaction ou encore à la conduite de réunions.

Notre posture est celle d'un participant observateur (Flamant 2005, p. 137-152) qui ne tente pas d'effacer sa place dans les situations de communication, mais qui, au contraire, souhaite la penser comme structurante dans les modalités d'élaboration des savoirs issus de l'enquête. Pour Bastien Soulé, cette expression souligne « la primauté de l'implication interactionnelle et intersubjective sur la prétention à l'observation objective » (Soulé 2007, p. 131) et montre le passage de l'observation de « l'autre » à l'observation de la relation humaine – nous dirions des situations de communication que le chercheur contribue à configurer. Cette posture de recherche qui assume sa subjectivité va à l'encontre de certaines conceptions idéalisées du chercheur s'effaçant face à son objet de recherche. Nous pensons, entre autres, à cette méthode du « shadowing ». Introduite par Seonaidh Mac Donald, professeur en psychosociologie à Aberdeen, la modalité d'enquête qualifiée de « shadowing » consiste à suivre une personne « comme son ombre » en postulant qu'avec le temps la personne nous oubliera et que ceci produira « une distance détachée avec les informateurs qui diminue l'influence de notre présence » (Mac Donald 2005, p. 32). Nous croyons qu'au contraire cette méthode contribue à escamoter les médiations par lesquelles est prise l'enquête et à se priver des savoirs qui justement sont le fruit de cette réflexion. Loin d'être en retrait et encore plus « une ombre », j'ai été impliquée dans les débats au sein des formations et j'en ai suscité certains. Associée à l'observation participante des formations, j'ai constitué un corpus de supports pédagogiques (fiches, diaporamas, livrets, documents téléchargeables, quiz, etc.). Il s'agit d'une méthode de collecte de corpus relative aux situations de communication liées à l'enquête ethnographique. Elle permet de penser la place (ou l'absence) d'outils et de médias éducatifs (Mœglin 2005) dans la formation courte à la communication, et de voir en quoi ils matérialisent certaines conceptions des savoirs « utiles » sur « la communication ».

Cette enquête permet de questionner les modalités et enjeux de projets de maîtrise de la communication, de construction de normes et de guides d'action sur ce qu'est une « communication efficace », et les conceptions afférentes – logistiques et gestionnaires – de la communication. Or, ceci relève d'une problématique relative à l'industrialisation de la formation.

La notion d'industrialisation est complexe et l'objectif de l'ouvrage n'est pas d'en donner une définition unique, mais d'en identifier et d'en analyser les composantes, les lignes de force. L'ouvrage collectif dirigé par Pierre Mœglin *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)* (Mœglin 2016) distingue trois marqueurs interdépendants de l'industrialisation de la formation : la technologisation, la rationalisation et l'idéologisation. La technologisation se distingue de la technicisation en ce que les dispositifs « ajoutent la dimension des usages qu'ils prescrivent et des pratiques qu'ils modèlent à la dimension matérielle des outils et médias qui leur est intrinsèque » (Mœglin 2016, p. 55). « De fait, un effet de cadrage ou de formatage (au sens de mise en forme

de l'information) est présent dans la technologisation, ce qui n'empêche évidemment pas ce cadrage de rester relativement ouvert, en fonction de la richesse de la "gamme d'usages" prescrits par ces dispositifs » (Mœglin 2016, p. 57). On peut distinguer deux niveaux de technologisation : celui de la promotion et de l'accès aux offres de formation (*via* des moteurs de recherche sur leur site et la mise en place de catalogues « interactifs »), et celui de l'offre de formation elle-même. Au niveau de l'offre de formation elle-même, depuis une quinzaine d'années, on assiste au développement des formations *e-learning* et *blended learning*, ou encore à la mise en place de classes virtuelles. Il faut cependant distinguer la technologisation éducative additive de la technologisation substitutive (Mœglin 2016, p. 22). Or, comme nous le verrons dans l'ouvrage, ce sont surtout, dans la formation professionnelle à la communication, des offres de *blended learning* qui se développent, c'est-à-dire des formes de technologisation additive même si les offres de formation à distance se sont développées, notamment depuis la pandémie de Covid-19.

Le deuxième marqueur est la rationalisation. La notion de rationalisation est appréhendée à partir du sens que lui donne Max Weber dans *Le savant et le politique* (Weber 1959), ouvrage qui contient deux conférences données en 1919, l'une sur « Le métier et la vocation de savant » et l'autre sur « Le métier et la vocation d'homme politique ». Pour Yolande Combès :

« Le dernier argument qui confirme la rationalisation, et qui va dans le sens de l'industrialisation, concerne la pénétration d'une logique gestionnaire dans le milieu éducatif. Le savoir dans sa généralité devient peu à peu l'objet d'une production réglée sur le modèle performatif de l'action instrumentale (spécialisation et sectorisation des formations, différenciation quant à la structuration des contenus en fonction de publics ciblés, mise en place de mécanismes de standardisation et nouvelles formes de production du savoir). » (Combès 1993, p. 42)

Cette question sera centrale dans la dernière partie de l'ouvrage lorsqu'il sera question de l'extension du régime gestionnaire. Pour Gaëtan Tremblay, « la rationalisation [est] entendue au sens wébérien et habermassien, comme recherche constamment poursuivie d'efficacité, de rendement, de productivité, d'ajustement des moyens par rapport à une fin » (Tremblay 1998, p. 45). À ce propos, Jean Gadrey, dans son travail sur la caractérisation des transformations contemporaines ou de la « modernisation » d'activités et d'organisations de services, distingue la rationalisation professionnelle des services à la rationalisation industrielle (Gadrey 1994). Pour l'auteur, le secteur de la formation, comme d'autres secteurs de services, est à la recherche d'efficacité, c'est-à-dire d'un ajustement des moyens par rapport à une fin en fonction d'un calcul économique coût/efficacité. Mais, selon lui, des freins à la fois cognitifs et organisationnels s'opposent à

la rationalisation industrielle qui vise une production massive et standardisée de marchandises et qui se base sur une organisation du travail très taylorisée :

« La stratégie de rationalisation professionnelle vise [...] à rendre plus précises et plus systématiques la typification des cas, la formalisation des méthodes correspondantes et leur décomposition en “routines”, afin de faire progresser l’efficacité (à la fois au sens du gain de temps et de la qualité de la réponse) des procédures du travail professionnel. Mais elle n’associe pas à une gamme de cas une gamme de consignes opératoires prescrites mécaniquement [...] Elle privilégie par ailleurs, en matière de jugement des performances, l’évaluation des effets ou impacts des services sur les utilisateurs, plutôt que la mesure de gains de productivité directe. » (Gadrey 1994, p. 186)

Même si on observe certaines tendances de standardisation dans les offres de formation, il est vrai que la rationalisation à l’œuvre est, comme nous le verrons au travers de la place des études de cas en formation, surtout de la rationalisation professionnelle.

Enfin, le troisième marqueur, l’idéologisation, est repris du travail de Jürgen Habermas, *La technique et la science comme idéologie* (Habermas 1973), lui-même inspiré des théories d’Herbert Marcuse sur l’idéologie du capitalisme. Pour Pierre Mœglin, cette notion d’idéologisation est centrale pour comprendre ce qui mène les acteurs vers la technologisation et la rationalisation. En effet, « la notion d’idéologisation désigne ici le processus par lequel [...] des acteurs rationalisent la rationalité de leurs stratégies » (Mœglin 2016, p. 60). Questionner les processus d’idéologisation conduit à appréhender le sens que les acteurs donnent à leurs actions, les justifications qu’ils y apportent. « Autrement dit, ils justifient le volontarisme de leurs stratégies modernisatrices et se convainquent de la légitimité de la priorité qu’ils accordent à l’optimisation des moyens par rapport aux fins, au détriment de toute autre considération » (Mœglin 2016, p. 60).

Cette volonté d’optimisation des moyens par rapport aux fins est justement au cœur de la question de l’efficacité qui guide cet ouvrage. C’est pourquoi c’est autour de ce marqueur – l’idéologisation – que se noue le questionnement. Le terme d’idéologisation, plutôt que celui d’idéologie, permet de mettre l’accent sur des processus plutôt que sur des états considérés comme stabilisés. Or, si l’idéologisation est appréhendée en tant que processus d’élaboration et de mise en visibilité de représentations sociales qui orientent l’activité, il est dès lors possible de voir le primat de la recherche d’efficacité comme une forme d’idéologisation :

« Les efforts d’amélioration et de rationalisation sont à l’origine du processus d’industrialisation, celui-ci pouvant être défini comme une manière d’opérer des choix techniques et organisationnels pour abaisser les coûts

par unité de produit, en vue de dégager des revenus et des profits. Rappelons que, quelles que soient les connotations, les notions de performance et d'efficacité sont centrales en économie : «ce sont les maîtres-mots qui résument toute problématique économique» (De Bandt 1991). » (Delamotte 1993, p. 68)

Nous voyons à quel point poser la problématique du déploiement de l'impératif d'efficacité conduit à s'interroger en termes d'industrialisation.

Si l'on se penche sur les aspects étymologiques, le terme d'*efficacité* vient du latin *efficax* qui signifie agissant, qui produit l'effet attendu. Il s'agit, par ailleurs, de distinguer l'efficacité de la performance. Si l'efficacité implique une bonne exploitation des moyens et le fait de bien remplir la fonction pour laquelle l'action, la chose, l'individu ou l'organisation ont été prévus, la performance implique, quant à elle, une idée de dépassement et, dans le domaine sportif, d'un exploit remarquable (Erenberg 1994). La performance se situe du côté du résultat qui est considéré supérieur aux résultats précédents. Revenant après Bernard Stiegler sur l'étymologie du terme « performance », Nicole Aubert note qu'« il renvoie, au départ, au processus de la perfection en train de se faire » (Aubert 2006, p. 340). L'efficacité ne semble pas liée à cette question de la perfection, elle semble plus liée à celle de l'optimisation. Elle se situe du côté de la *praxis* et se rapproche de la définition que donne Aristote à l'habileté dans *Éthique à Nicomaque* : « Il existe une certaine puissance, appelée habileté et celle-ci est telle qu'elle est capable de faire les choses tendant au but que nous nous proposons et de les atteindre » (Aristote 2014, p. 174).

Dans son *Traité de l'efficacité* (Jullien 1996), le philosophe et sinologue François Jullien propose d'appréhender l'efficacité sous l'angle de la stratégie, de la politique et de la philosophie, à travers l'histoire de la tradition culturelle européenne et chinoise, et ce afin de dégager deux modes de pensée différents. Selon lui, l'efficacité peut se penser au travers de deux logiques : celle de la modélisation européenne, et celle du processus chinois. D'un côté, elle est conçue comme un aboutissement d'une action programmée, et de l'autre comme la maturation d'un processus de transformation basé sur l'adaptation aux situations et aux circonstances⁸. Pour F. Jullien, la pensée européenne, issue de la philosophie grecque, se base sur le schéma moyens-fins ; l'efficacité est conçue comme la réalisation d'un but (*telos*), modélisé et érigé en idéal (*eidōs*) que nous ne pouvons tenter d'atteindre qu'à force de volonté. *A contrario*, la pensée chinoise se base selon lui sur le modèle conditions-conséquences, et l'efficacité, ou plutôt l'efficacité,

8. Cette question de l'adaptation aux situations, au fait de se plier à ce qui advient, est selon F. Jullien l'une des spécificités de la pensée chinoise qu'il développe dans un autre de ses ouvrages, *La propulsion des choses* (Jullien 1992).

est pensée comme un processus et non comme un résultat : « Bref, au lieu d'imposer son plan au monde, s'appuyer sur le potentiel de la situation » (Jullien 1996, p. 37).

De ce fait, par exemple, la force et la faiblesse ne sont pas des qualités intrinsèques à tel ou tel être humain, mais elles sont une affaire de situation. Pour F. Jullien qui analyse cette différence entre pensées européenne et chinoise à travers l'analyse des textes sur l'art de la guerre, le général chinois « ne demande donc pas à ses hommes d'être naturellement courageux, comme s'il s'agissait là d'une vertu intrinsèque, mais, par la situation de péril où il les jette, il les contraint à l'être » (Jullien 1996, p. 41). L'efficacité, dans son sens européen, implique quant à elle une volonté de maîtriser, de prédire, de contrôler afin de « mettre en conformité exacte ses moyens et ses buts, sans en faire trop ou pas assez » (Jullien 1996, p. 67). Comme le soulignent également Luc Boltanski et Laurent Thévenot, « l'efficacité s'inscrit dans une liaison régulière entre cause et effet. Le bon *fonctionnement* des êtres prolonge le présent dans un *futur*, ouvrant la possibilité d'une prévision » (Boltanski et Thévenot 1991, p. 254).

L'efficacité se situerait du côté de la rationalité instrumentale ou rationalité en finalité, qui, selon Max Weber, « ordonne les objectifs et les moyens les mieux adaptés aux buts poursuivis » afin « d'atteindre les buts qu'il s'est donné avec une efficacité optimale » (Weber 1959, p. 29). M. Weber oppose la rationalité instrumentale à la rationalité axiologique ; or, pour John Dewey, cette dichotomie mérite d'être discutée afin d'explorer plus largement « la normativité immanente de l'agir » (Dewey 2001, p. 46). En effet, pour J. Dewey, qui prône une approche empiriste, les valeurs peuvent s'observer, elles ne sont pas de l'ordre des idées abstraites. L'efficacité peut-elle être pensée comme une valeur au sens de Dewey, et comment, dans ce cas, en examiner les conditions de sa formation ? Comme nous le verrons au fil des pages, c'est peut-être justement ici que se situe le nœud du problème : l'impératif d'efficacité, en déplaçant les questions de la finalité, et par là même les questions éthiques, au profit des moyens à mettre en œuvre, ne risque-t-il pas d'empêcher de se questionner justement sur les finalités ? En d'autres termes, si l'efficacité est érigée en valeur qui se suffit à elle-même, comment peut-on poser la question du *pour quoi* ?

Afin d'analyser ce que cet impératif d'efficacité produit sur la médiation des savoirs sur la communication, le chapitre 1 analyse comment la communication est structurée en gammes et sous-gammes qui posent la question des frontières avec d'autres champs de formation, tels que le marketing, le management et le développement personnel. Le chapitre 2, en posant la question de la professionnalisation en communication ou par la communication, questionne les formes d'expertise sur la communication. Le chapitre 3, en analysant les boîtes à outils et les normes enseignées en formation, fait ressortir les normes du « bien communiquer ». Le chapitre 4, en se penchant sur les formes de sélection, de hiérarchisation et sur les modalités pédagogiques de la médiation des savoirs

sur la communication, montre la manière dont les formations à la communication mobilisent des savoirs hétéronomes aux sciences humaines et sociales, lesquels témoignent d'une approche instrumentale de la communication animée par une quête de certitude. Enfin, le chapitre 5, en montrant comment la communication est particulièrement aux prises avec l'évaluation, questionne la prépondérance des modèles gestionnaires pour penser la communication.