HAL
open science

Activité et situation dans le ”récit d’expérience”

Philippe Astier

▶ **To cite this version:**

Philippe Astier. Activité et situation dans le ”récit d’expérience”. Éducation permanente, 1999, Apprendre des situations, n° 139, pp. 87-97. hal-02279871

HAL Id: hal-02279871

https://cnam.hal.science/hal-02279871

Submitted on 5 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Philippe Astier

Activité et situation dans le « récit d'expérience »

La reconnaissance des effets formateurs de la pratique est ancienne, et l'on peut en saisir la trace tant dans les discours et dans les représentations que dans nombre de dispositifs institutionnels et de pratiques sociales. Depuis l'affirmation que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » jusqu'à l'organisation, par des groupes professionnels par exemple, de véritables « parcours d'expériences » permettant aux « novices » d'élaborer progressivement leur maîtrise du métier, on peut penser que l'exercice de l'activité professionnelle, dans certaines conditions, a été conçu comme une des voies essentielles de formation.

Toutefois, de nombreuses situations soulignent également les difficultés et les limites de ces apprentissages dans et par les situations de travail. En effet, il peut en résulter autant une dynamique de développement des compétences dans la confrontation au réel — qui résiste de multiples manières à l'action des sujets — , qu'une dépendance de ceux-ci par rapport aux contextes, les empêchant d'en percevoir les variations ou les conduisant à réduire la complexité des situations à ce qu'ils en maîtrisent. Ainsi, en regard des dynamiques de développement, cette « nécrose de l'expérience », que l'on retrouve par exemple sous le terme de « routine », pointe l'ambivalence des rapports entre activité de travail et apprentissage.

Dès lors, d'autres cadres ont été socialement construits pour organiser les apprentissages, mettant les apprenants dans des situations spécifiques de construction de compétences, différentes de celles dans lesquelles ils seront appelés à les mobiliser. L'enseignement général et technique et la formation des adultes sont fréquemment organisés sur cette distinction entre différentes situa-

Philippe Astier est attaché temporaire d'enseignement et de recherche à l'université Paris 13 (CNAM, Centre de recherche sur la formation).

tions et les connaissances et compétences qu'elles permettent de construire. Un tel fonctionnement constitue un problème central : celui du transfert des compétences et de leur transformation. La formation professionnelle s'est donc voulue « permanente » pour accompagner ces changements d'une itération « continue » des sujets entre situation de production et situation de formation. Enfin, depuis une quinzaine d'années, on assiste à une prise en compte croissante des effets formateurs des situations de travail, et donc à la mise en place de dispositifs variés installant la formation au cœur même de l'activité productive (Barbier, 1992) ou valorisant l'expérience acquise au cours de parcours professionnels.

Ces éléments soulignent l'idée que, en complément des dispositifs institutionnels et sociaux qui fournissent un cadre, des enjeux, des ressources et des contraintes, l'activité du sujet est au centre de cette dynamique puisque, in fine, c'est sur elle que pèse la charge de l'élaboration des connaissances à partir des situations. Cette élaboration, qui ne paraît toutefois ni systématique ni assurée, semble un trait fondamental de l'engagement du sujet dans la situation de travail pour pouvoir construire son activité mais aussi parvenir à se « dégager » de celle-ci pour analyser ou anticiper ses variations, conduire des raisonnements, faire face à des situations inédites...

La notion de situation ainsi conçue est loin d'être simple et de se limiter aux caractéristiques matérielles, techniques, sociales qu'un observateur peut identifier. En effet, le sujet opère des « redéfinitions » de la tâche et de la situation pour agir (Leplat, 1997). De plus, il les perçoit au travers des significations multiples qu'il y attache selon sa position, ses buts, ses motifs. Dès lors, la notion de situation est à envisager dans sa réalité externe au sujet, mais aussi dans la représentation que le sujet en élabore en réorganisant ces éléments du point de vue de ses enjeux, de ses ressources, de ses manques. C'est dans cette perspec-tive qu'il a paru opportun de s'attacher aux représentations que les sujets donnent des situations d'apprentissage en situation de travail.

De nombreux travaux ont souligné l'importance de celles-ci, d'une part en mettant en évidence les différences entre « novices » et « experts » (Mariné *et al.,* 1992), d'autre part en soulignant les activités que le sujet développe en fonction des variations de la situation de travail (Hoc, 1991) ou de son état (Volkoff *et al.,* 1997). Cette relation entre activité et construction de connaissances est d'ailleurs centrale en psychologie (Piaget notamment) ainsi que dans de nombreuses pratiques pédagogiques. Certaines recherches ont développé cette approche en soulignant la spécificité des processus mobilisés et en insistant sur la dynamique de conceptualisation à l'œuvre, permettant de mettre en évidence « au fond de l'action, la conceptualisation » (Vergnaud, 1996). D'autres travaux, dans le champ de la didactique professionnelle, soulignent le rôle des « concepts pragmatiques » dans l'organisation des activités des opérateurs (Samurçay et Pastré, 1995 ; Pastré, dans ce numéro).

D'autres recherches, en psychologie du travail, insistent sur le fait que cette activité a lieu dans le cadre et parfois malgré l'organisation du travail prescrite (Clot, 1995). La réalisation de l'activité se « paye » alors du « coût » de la transgression ou, dans le renoncement, de celui d'une régression du développement possible du sujet.

Ces deux approches convergent pour insister sur le rôle du sujet dans la situation de travail. Loin de n'être que l'« exécutant » d'un travail conçu et pensé ailleurs et par d'autres, il procède, pour le rendre possible, à la « redéfinition » singulière de la tâche précédemment évoquée. Celle-ci est dynamique et permet de traiter à la fois les variations de la situation de travail et celle de l'état interne du sujet. Elle « signe » (Faïta *et al.,* 1996) l'activité de chacun et marque le sens qu'il lui confère, en même temps qu'elle manifeste la distance qu'il prend avec la prescription pour rendre le travail possible, efficace, adapté voire esthétique. Dans une telle perspective, l'apprentissage est une dimension de l'activité du sujet. Certes, l'organisation peut prescrire ou proscrire cette activité, mais le sujet peut tout aussi bien s'y engager ou s'y dérober. L'objet de cet article est de présenter quelques éléments relatifs à la représentation que les sujets construisent à propos de ces situations dans lesquelles ils estiment avoir vécu ce processus de construction ou de transformation de compétences en situations de travail. Ces dernières ne sont pas organisées dans une visée didactique. Il s'agit, on le verra, de situations « ordinaires » sans doute, mais également présentant certaines spécificités.

Matériau empirique et méthodologie

Les réflexions qui suivent se fondent sur une étude[1] menée à partir de l'analyse de « récits d'expérience » présentés dans le cadre de la procédure de validation des acquis professionnels instituée, en France, par la loi du 20 juillet 1992. Celle-ci permet, pour des candidats à des formations préparant à un diplôme, d'obtenir la dispense des enseignements et des examens pour la partie du cursus correspondant à des connaissances qu'ils ont acquises au cours de leur activité professionnelle ou sociale. La loi affirme donc l'existence de deux voies, sinon deux modes de construction des connaissances : l'une par la formation et l'autre par l'expérience. La procédure exige que le candidat présente un dossier étayant sa demande, et un jury se prononce sur les acquis qu'il reconnaît et les validations qu'il accorde. L'étude a été conduite auprès du bureau de la validation des acquis professionnels du Conservatoire national des arts et métiers (Paris). Cette institution, qui a une longue tradition de formation d'adultes, s'attache à prendre en compte l'expérience professionnelle des « audi-

1. Etude réalisée dans le cadre du DEA « Formation des adultes : champ de recherche », sous la direction de Jean-Marie Barbier.

teurs ». Elle a d'ailleurs mis en place un dispositif spécifique d'aide à cette démarche. Il comprend notamment l'intervention d'un conseiller ayant pour but plus particulier de favoriser la « mise en mots » de l'expérience au regard des dispenses de formation sollicitées. En effet, le dossier est constitué, en majeure partie, d'une analyse des situations dans lesquelles le candidat estime avoir mobilisé les compétences exigeant les connaissances dont il demande validation. Ce sont ces textes, d'ampleur et de nature très variable, qui constituent le corpus de cette étude. Il comprend 96 dossiers présentés entre 1996 et 1997 et ayant bénéficié de l'accompagnement du même conseiller.

Il est certain que, en raison de la situation dans laquelle ils sont produits et des enjeux pour les personnes, ces textes sont spécifiques et leur contenu structuré autour de l'intention argumentative (Galatanu, 1996) qui est la leur, face au jury. Ce point ne sera toutefois pas abordé ici, la question de ce qui a été appris par les personnes et celle de l'argumentation n'étant pas notre objet. On se limitera à relever la représentation des circonstances de l'apprentissage, sachant que ce point n'est au centre ni de la procédure ni de la validation. Il s'agit donc, à travers ces textes, des représentations *a posteriori* que le sujet élabore dans le cadre d'un récit. Les enjeux de cette forme, et particulièrement ceux de la « mise en intrigue » (Ricœur, 1990) et de l'« analyse narrative de la réalité » (Bruner, 1996) permettent, dans la démarche adoptée, de saisir cette relation, « refigurée », du sujet à l'activité dans le cadre d'une démarche réflexive.

Cette analyse s'effectue à partir de « traces » (documents, réalisations, productions diverses, témoignages...) laissées à l'appréciation du candidat. Il s'agit donc, pour construire le récit, de conduire une « auto-analyse rétrospective guidée » de certains aspects et moments de l'activité du sujet. Le texte est le résultat d'une activité complexe : l'analyse d'une situation reprise dans la construction et la communication d'une interprétation de ce passé, au sein d'un réseau de significations permettant de lui donner sens et cohérence. Il faut insister : la représentation à laquelle on accède directement est bien celle que le sujet a élaborée dans la situation de construction du récit, et non celle construite dans la situation professionnelle de référence pour agir.

Dans ces récits, quatre catégories ont été relevées selon la méthode d'analyse thématique de contenu (Bardin, 1998) : le cadre, l'occasion, les acteurs et les actions évoquées. On a ainsi pu constituer les différentes configurations caractérisant les sujets et les situations d'apprentissage. Dès lors, il a été ensuite possible de conduire une réflexion à deux niveaux, sur la représentation ainsi construite et sur l'activité que le sujet conduit à cette occasion. Les lignes qui suivent détaillent le premier aspect en prenant en compte d'une part les caractéristiques de la situation présentée et d'autre part l'activité du sujet par rapport à celle-ci.

La situation d'apprentissage dans le « récit d'expérience »

Dans le récit, la situation apparaît sous la forme des circonstances de l'apprentissage. Parmi elles, deux éléments sont particulièrement récurrents : les acteurs, que l'on peut identifier dans les situations évoquées, et les activités qui sont le cadre et fournissent l'occasion de l'apprentissage.

Les acteurs[2]

Les catégories d'acteurs les moins mentionnées sont les plus institutionnelles : l'unité de travail (36 mentions, 17 sujets) comme les collectifs institutionnels ; instances, comités, groupes... (30 mentions, 22 sujets). Ce résultat peut être souligné, en rappelant les limites tenant au caractère limité de la population concernée et à la spécificité des circonstances de formulation. En effet, ces éléments s'écartent sensiblement de nombre d'autres représentations qui font coïncider cadre institutionnel et situation d'apprentissage. Ce point est corroboré par le fait que le lien hiérarchique n'apparaît pas, non plus, comme particulièrement promoteur d'apprentissage. Le supérieur n'est mentionné que 42 fois comme acteur de la situation d'apprentissage, et le subordonné ne recueille 69 mentions qu'à condition d'inclure — c'est ce que font les rédacteurs — les « stagiaires » qui viennent dans l'entreprise effectuer un temps de formation et font bénéficier leurs « tuteurs » de leurs connaissances.

Deux catégories d'acteurs sont largement dominantes. Il s'agit tout d'abord des « fonctionnels » (203 mentions, 75 sujets) ; ce sont d'autres opérateurs, appartenant à la même organisation et sans lien hiérarchique avec le sujet. Ils peuvent se situer dans des positions très variées et même, dans certains cas, ne pas intervenir directement dans l'activité de production du sujet. Très généralement, ce sont des personnes et non des groupes (9 mentions) dont la caractéristique est d'être en lien avec le sujet et de pouvoir l'aider, en des circonstances particulières, à surmonter les difficultés que lui posent l'activité.

Il s'agit, ensuite, des « tiers » à l'organisation (137 mentions, 32 sujets). Dans cette catégorie, se retrouvent des acteurs formellement extérieurs à l'entreprise mais qui, d'une certaine manière, sont intégrés à la situation de travail et qui, par certains aspects, prennent part à l'activité du sujet. Deux groupes illustrent bien les mutations de l'organisation du travail dans le secteur industriel et des services : les « consultants et experts » et les clients, le plus fréquemment évoqués. Dans cette situation, le sujet remobilise, dans son activité, des éléments extérieurs à sa pratique et à son organisation : ce sont souvent des

2. Le cas particulier où le sujet se représente comme unique acteur de la situation d'apprentissage existe, dans le corpus, mais en rupture avec les situations de travail, notamment dans le cadre de la « vie privée

remarques sur les conséquences de son activité dans un champ qui n'est plus la situation de travail mais celle d'un tiers. Il en résulte que l'apprentissage s'étaye non seulement sur l'activité conduite réellement dans la situation de travail, mais encore sur la mobilisation d'éléments relevant d'autres logiques, d'autres espaces, et qui dépendent principalement de la relation que le sujet entretient avec les « tiers » ou les « fonctionnels »

Ces résultats, s'ils sont limités, permettent toutefois quelques considérations sur la situation d'apprentissage dans l'organisation telle qu'elle se dessine dans ces représentations. En décalage avec la prescription, la situation d'apprentissage chevauche les services, les lignes hiérarchiques, les unités instituées ; elle malmène l'organigramme en quelque sorte, soit en faisant intervenir des sujets n'en faisant pas partie, soit en reconfigurant ses éléments. Par ailleurs, cet espace paraît plus interindividuel que collectif : les groupes, alors même qu'ils constituent une référence importante des expériences managériales, sont peu évoqués ; ce sont des personnes caractérisées, parfois nommées, qui apparaissent dans les textes.

Ces rencontres se jouent dans un espace optimum par rapport au sujet, ni trop près ni trop loin en quelque sorte : consultants, clients, fonctionnels choisis illustrent bien cette qualité qui leur permet d'être à la fois dans et hors l'es-pace de production, du moins dans la redéfinition opérée par le sujet et dans la formulation qu'il en fait. L'espace d'apprentissage serait celui où l'on peut, dans une certaine souplesse due notamment au décalage par rapport aux règles institutionnelles, rencontrer des « autres » suffisamment proches, en termes relationnels mais aussi de communauté de travail, de savoirs..., aborder les difficultés rencontrées dans la situation de travail et les solliciter. Cette dimension « proxémique » de l'apprentissage introduit l'idée selon laquelle il supposerait de trouver ou de créer, d' utiliser ou de co-construire un espace où la relation puisse se situer à « bonne distance », c'est-à-dire ni totalement immergée dans l'action de production ni totalement étrangère à celle-ci, pour pouvoir communiquer à son propos. Cette « bonne distance » serait alors une variable extrêmement personnelle de chaque sujet et dépendrait, pour une part, de la redéfinition qu'il effectue de la tâche, de la distance qu'il peut prendre par rapport à celle-ci et à ses exigences.

On pourrait alors émettre quelques hypothèses quant à l'absence des hiérarchiques dans cette représentation : à la fois « trop loin » et « trop proches », le lien hiérarchique empiéterait, oblitérerait cet espace, en le parasitant avec d'autres exigences. Ce n'est que dans les cas où des variables personnelles ont permis une rencontre entre les sujets, au-delà de leurs positions institutionnelles, que ceux-ci apparaîtront comme acteurs des situations d'apprentissage.

En revanche, les catégories les plus évoquées — fonctionnels, clients, consultants, fournisseurs — correspondent bien, sous réserve des variables

individuelles qui rendent possibles les « rencontres », à ces positions ni trop éloignées ni trop proches et qui permettent que la relation ne soit ni prescrite ni impossible. C'est alors dans cet écart allant d'une « proximité pas trop proche » pour être supportable et bénéfique à une « différence pas trop grande » pour demeurer familière, que se situe la première dimension de l'espace d'apprentissage dans l'organisation.

Les activités

La formalisation de l'activité du sujet exige de sa part une intense activité d'élaboration. La construction de la représentation à laquelle il procède relève à la fois d'une dynamique de mise en représentation qui lui permet de s'abstraire du contexte de son activité et d'une dynamique de production de sens lui permettant de se situer par rapport à l'activité et au récit qu'il en fait. Il « refigure » (Ricœur, 1990) les éléments de son vécu dans une organisation visant à son intelligibilité. Ce faisant, il se « met en intrigue » à la fois comme acteur et comme narrateur.

Les activités évoquées dans le corpus sont certes diverses mais elles sont largement dominées par une catégorie particulière : celles ayant pour effet d'inviter ou de contraindre le sujet à se représenter son activité et, dans la plupart des cas, à en communiquer à autrui une représentation. Il s'agit notamment des pratiques d'écriture et de formalisation (rapports, notes de synthèse, comptes rendus, nomenclature et codification, formalisation de procédures : 21 mentions), des activités d'études et de recherche (21 mentions), des relations avec les pays étrangers (expatriations, voyages professionnels, négociations internationales : 13 mentions), des pratiques d'innovation (13 mentions), des formations où le sujet occupe la fonction de formateur à propos d'activités qu'il exerce (11 mentions), des activités d'expertise et de conseil (7 mentions), et enfin de la supervision ou de l'encadrement d'apprentis ou de stagiaires (5 mentions).

De telles activités semblent solliciter, voire exiger, la mise en œuvre d'une réflexion socialisée, socialement sanctionnée, sur l'activité, en complément des processus de réflexion individualisée sur celle-ci. Dans de telles pratiques, l'intention didactique est généralement absente. Ce sont soit la prescription organisationnelle soit les exigences de la tâche qui y conduisent le sujet. On retrouve alors une situation d'analyse réflexive de la pratique, à finalité opératoire, mais dont un des effets importants serait l'apprentissage. Ceci n'est pas pour surprendre dans la mesure où de nombreux dispositifs didactiques utilisent cette analyse réflexive de l'activité à des effets de formation. Il apparaît bien que cet effet ne dépend pas de la construction d'une situation de formation ; mais que les sujets le retrouvent dans les situations de travail, au moins dès qu'elles « contraignent » le sujet à s'en « déprendre ». Cela introduirait, entre le sujet et

l'action, un espace où il pourrait, si les circonstances sont favorables, déployer une activité de production de connaissances et de significations nouvelles.

L'organisation peut créer de telles conditions d'invitation des opérateurs à ce « détour réflexif », elle peut être attentive aux multiples façons que chacun a de transformer la tâche pour rendre l'activité efficiente. Elle peut même assurer dans ce cas reconnaissance sociale, institutionnelle, matérielle. Elle peut, tout aussi bien, s'en tenir à la prescription ou feindre l'ignorance sur cet engagement des sujets dans l'activité. Cela ne les empêche nullement de s'y livrer, parfois avec bonheur, parfois dans l'inquiétude et la souffrance dues au manque de soutien institutionnel, à la méconnaissance, voire à la déconsidération, de cette partie de leur activité. Enfin, l'organisation peut la proscrire, enserrant l'activité du sujet dans un corset étroit de prescriptions opératives.

Il en résulte, pour notre propos, que la dynamique d'apprentissage dans l'organisation suppose, du point de vue du sujet, un double déplacement pour aller trouver et construire un espace de relation avec autrui, et prendre, à l'égard de sa propre activité, une certaine distance. Dans cette perspective, situation de travail et situation d'apprentissage ne se recouvrent pas exactement ; elles restent en écart mais non à l'écart l'une de l'autre, comme si le sujet posait ainsi la marque de son activité.

La situation d'apprentissage : dispositions organisationnelles et élaboration subjective

Cet écart par rapport aux dispositions organisationnelles, si récurrent dans les récits, semble fondateur de la représentation construite par les sujets. Non parce qu'on ne pourrait apprendre qu'en « fraude », par une sorte de « braconnage » de l'intelligence sur les territoires du travail, ce que le corpus dément, mais parce qu'une telle activité supposerait l'engagement du sujet dans le processus, à la fois pour construire des connaissances et pour élaborer un cadre approprié. En effet, dans une telle démarche, rien n'est assuré, et la part des hésitations et des échecs est aussi importante que celle de la réussite. De telles exigences conviennent mal aux processus de production, non seulement parce qu'ils sont centrés sur leur efficacité mais aussi parce qu'ils exigent la coordination d'activités multiples, interdépendantes, et pour certains, le respect impératif de normes, de sécurité notamment. Ceci expliquerait la nécessité de créer des espaces où ces impératifs puissent être, pour un temps, allégés ou différés, ou du moins être rendus compatibles avec la dynamique de développement que le sujet engage. Il faut alors rappeler que, étant donné les informations réunies, ce n'est pas à la réalité des situations d'apprentissage mais à la représentation qu'en communiquent les sujets que nous avons accès. On en vient alors à l'hypothèse selon laquelle la représentation de l'espace d'apprentissage comme distinct

de la situation de travail tout en y étant fortement lié est l'indice d'une activité spécifique du sujet associée non pas à l'apprentissage lui-même mais à l'élaboration du cadre le permettant.
En effet, plusieurs solutions sont envisageables pour permettre les apprentissages évoqués. Il est possible, comme le fait fréquemment la formation profession-nelle, de distinguer temps et espace de production et d'apprentissage afin de garantir au second, en le soustrayant aux exigences du premier, les qualités qui lui sont spécifiques (Bourgeois et Nizet, 1997). Par ailleurs, d'autres pratiques visent à créer des situations de simulation fondées sur une analyse de l'activité et permettant au sujet de construire, à son rythme et sans risque, les connaissances dont il a besoin pour optimiser son activité (Pastré, 1994). On retrouve, sous des formulations différentes et des pratiques qui le sont tout autant, la notion d'« espace protégé » (Bourgeois et Nizet, 1997) comme condition de l'apprentissage. Cette protection résulte d'agencements institutionnels et de l'organisation du dispositif de formation.

Mais sur l'ensemble des dossiers étudiés, on relève que les sujets disent apprendre dans et par les situations de travail, en l'absence même de tels aménagements. Par ailleurs, des transformations de compétence en situation de travail ont été soulignées, hors de tout espace didactique, par de nombreux travaux en ergonomie ou en psychologie du travail. On formulera donc l'hypothèse que la construction d'un tel espace comme espace protégé, pourrait revêtir au moins deux modalités : elle pourrait être le fait d'un agencement organisationnel, ainsi qu'on vient de le voir précédemment, qui « offre » au sujet le cadre et l'occasion de son développement au travers d'un système de protection externe au sujet. Elle pourrait être, également, le fait des sujets eux-mêmes qui « s'emparent » des potentialités de la situation pour y construire un espace protégé de développement. Connu et reconnu ou non par des tiers, cet espace serait, avant tout, défini par ceux qui s'y rencontrent et protégé par eux.

La construction de l'espace d'apprentissage est alors à concevoir comme le résultat de l'activité psychique et matérielle des sujets qui élaborent ensemble des occasions de développement dans et au travers de la prescription de la tâche et de l'organisation du travail. Ils parviendraient alors, notamment chaque fois qu'un retour réflexif est possible, et avec l'aide d'autrui, à créer les conditions de communication et d'élaboration nécessaires à la construction de connaissances pertinentes pour leur activité, réelle ou projetée, actualisée ou relatée. Pareille conception conduit ainsi à faire l'hypothèse que, dans un tel cas, la protection de l'espace d'apprentissage pourrait être une activité psychique des sujets, à leur initiative, leur permettant de construire ainsi les situations de travail en situation d'apprentissage, en l'absence même des aménagements institutionnels évoqués précédemment.

Un tel espace n'est donc pas distinct de la production et encore moins de l'activité des sujets en situation de travail. Ceux-ci l'en distinguent, puisqu'il est le résultat d'une partie de leur activité. On en retrouverait la trace dans les « récits d'expérience » sous la forme des représentations et mises en intrigue qui ont été recueillies. En effet, au-delà de la question de la conformité de ces représentations au réel, elles attestent de l'activité psychique du sujet qui pourrait, c'est du moins l'hypothèse que l'on propose, aussi bien que les dispositifs institutionnels et sociaux, permettre aux sujets d'apprendre en situation de travail. Cette fonction de protection serait éminemment singulière, chaque sujet, selon ses caractéristiques personnelles, redéfinissant différemment la tâche et conduisant donc une activité spécifique. Par là, elle varierait avec lui et ne serait mobilisée que lorsque cela lui est nécessaire, éventuellement dans un étayage particulier sur des activités ou des acteurs spécifiques. En ce sens, l'apprentissage serait bien une fonction, éventuellement mobilisée, de l'activité. Cette capacité de protection, interne ou externe au sujet, apparaîtrait alors comme un des aspects du développement et une des conditions de l'apprentissage et se représenterait, dans les récits, sous la forme d'une situation spécifique, c'est-à-dire que le sujet aurait construite comme telle. Il en résulterait que les « situations potentielles de développement », pour reprendre l'expression de P. Mayen dans ce numéro, supposeraient, pour s'actualiser en occasions de développement, que les sujets puissent trouver et construire le cadre présentant les qualités que l'on vient de détailler.

Conclusion

De telles perspectives nous conduisent à poursuivre les recherches sur les rapports entre l'activité des sujets, les représentations qu'ils en formulent et les situations où ils les actualisent et les verbalisent. Le « récit d'expérience » est un discours produit dans une situation de communication définie à propos d'une situation de référence qui est, dans ce cas, une situation de travail. Il ne fournit donc pas un accès direct à cette dernière, mais seulement aux réélaborations que le sujet en donne au travers de son discours. Dès lors, on doit sans doute considérer que la prise en compte de ce récit suppose, outre son analyse et son interprétation, une attention particulière d'une part aux traces de l'activité sur lesquelles il s'appuie et à propos desquelles il développe une argumentation et d'autre part aux dynamiques d'élaboration qui sont mobilisées au travers de cette activité discursive. C'est dans le cadre de ce tryptique réunissant l'activité, le discours relatif à celle-ci et les situations de parole et de pratique qui y correspondent, que l'on envisage de pouvoir progresser quelque peu dans la compréhension de cette « expérience » dont le sujet nous fait, parfois, récit.

Bibliographie

BARBIER, J.M. ; BERTON, F. ; BORU, J.J. 1996. *Situations de travail et formation.* Paris, L'Harmattan.

BARDIN, L. 1998. *Analyse de contenu.* Paris, PUF.

BOURGEOIS, E . ; NIZET, J. 1997. *Apprentissage et formation des adultes.* Paris, PUF.

BRUNER, J.1991. *Car la culture donne forme à l'esprit.* Paris, Eshel.

BRUNER, J. 1996. *L'éducation, entrée dans la culture.* Paris, Retz.

CLOT, Y.1995. *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie.* Paris, La Découverte.

FAÏTA ,D. *et al.* 1996. *Signer la ligne. Les aspects humains de la conduite de trains.* Paris, Rapport SNCF/CCE SNCF.

GALATANU, O. 1996. « Analyse du discours et approche des identités ». *Education permanente.* N° 128, pp. 45-61.

HOC, J.M. 1991. « Effets de l'expertise des opérateurs et de la complexité de la situation dans la conduite d'un processus à long délai de réponse : le haut-fourneau ». *Le travail humain.* Vol. 54, n° 3, pp. 225-249.

LEPLAT, J. 1997. *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à une psychologie ergonomique.* Paris, PUF.

MARINÉ *et al.* 1992. « Etude comparative expert-débutant lors de l'élaboration d'un pré-diagnostic ergonomique ». *Le travail humain.* Vol 55, n° 2, pp. 97-118.

PASTRÉ, P. 1994. « Variations sur le développement des adultes et leurs représentations ». *Education permanente.* N° 119, pp. 33-63.

RICŒUR, P.1986. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique. II.* Paris, Le Seuil.

RICŒUR, P. 1990. *Soi-même comme un autre.* Paris, Le Seuil.

SAMURÇAY, R. ; PASTRÉ P. 1995. « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences ». *Education permanente.* N° 123, pp. 13-31.

VERGNAUD, G. 1996. « Au fond de l'action, la conceptualisation ». *Dans :* Barbier, J.M. (dir. publ.). 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris, PUF.

VOLKOFF, S. *et al.* 1997. « Effectuer des gestes précis dans le travail, est-ce plus difficile avec l'âge ? » *Le travail humain.* Vol. 60, n°1, pp. 33-59.