

La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation

Jean-Michel Baudouin
Université de Genève

Nous voudrions indiquer dans notre contribution en quoi l'étude des compétences constitue en formation des adultes un programme de recherche fructueux, en particulier dans une perspective didactique.

Certes, la notion ne va pas sans équivoque. Nous n'ignorons pas qu'elle fait l'objet de soupçons légitimes dès lors qu'elle prétend à la détermination rigoureuse des qualités des personnes, en reproduisant d'ailleurs les impasses de la psychotechnique d'avant guerre et en épousant un souci humaniste que cette dernière inaugurerait déjà (Clot, 1998, pp. 189-206). Nous n'ignorons pas non plus ses ambiguïtés lorsqu'elle est portée au rang de modalité de gouvernement politique des pratiques d'enseignement, en paraissant disqualifier les dimensions formatives des savoirs constitués (Ropé & Tanguy, 1994). Nous n'ignorons pas enfin que le soupçon peut devenir franche défiance lorsque la compétence est utilisée comme instrument de gestion du devenir des hommes et des femmes dans les organisations, en se substituant aux conventions d'ajustement collectivement négociées, lesquelles portaient sur les *qualifications* (Dubar, 1996 ; Stroobants, 1998).

Quelle position peut adopter le chercheur soucieux des prolongements sociaux et politiques des programmes de recherche auxquels il collabore ? Faut-il camper dans la perspective critique (une fois encore) ou assumer, toute honte bue, les ambiguïtés de la notion ? Faut-il prendre son tour dans la défense d'espaces protégés de formation, où des identités seraient au travail hors du travail et de ses contraintes, espaces déjà idéalisés par le geste même de les prémunir de l'emprise économique, pour mieux dénoncer

les méfaits d'un libéralisme hégémonique imposant sa norme jusque dans les critères d'appréciation des programmes de formation ? Certains y excellent, mais opposer l'école au monde de la production des biens et des services est commode, car il reste à démontrer que l'avènement contemporain du second soit possible sans le concours passé de la première : c'est une hypothèse forte que nous ne soutenons pas. Que l'on nous comprenne bien. Nous sommes convaincus que les espaces d'éducation et de formation, dans la perspective qui est la leur et qui est de faciliter des apprentissages, doivent présenter des caractéristiques spécifiques non réductibles à celles qui prévalent dans le monde de la production des biens et des services (voir Bourgeois et Nizet, 1997, pp. 139 et ss.), précisément pour remplir leur mission éducative. Mais dans le même temps, ces espaces de formation sont aussi des espaces de travail dont on voit mal *a priori* pourquoi il faudrait s'interdire de les penser à la fois conjointement et distinctement. En particulier, pourquoi les conceptualités « forgées », si l'on ose dire, pour rendre compte de ce qui se noue dans le rapport des hommes et des femmes au travail, et que la notion de compétence tente de saisir, seraient brusquement inopérantes et inconséquentes dès lors que l'on tente de comprendre ce qui ne se dénoue pas toujours dans les situations éducatives ?

Inutile de polémiquer. Pour notre part, nous aimerions décrire, dans une perspective didactique, ce qui serait perdu comme question vive si l'on renonçait au chantier théorique ouvert par le thème de la compétence depuis quelques vingt ans, en particulier dans le champ de la formation des adultes.

COMPÉTENCE, TRAVAIL ET ACTIVITÉ

Ce n'est pas le moindre paradoxe que ce soit dans la période où les formes du travail humain stabilisées par le salariat se délitent (Castel, 1995) que l'activité laborieuse ne soit plus abordée dans les seules figures de l'aliénation et de l'exécution pure de prescriptions élaborées par d'autres. Car c'est bien l'effort de description empirique et de compréhension systématique des constituants multiples de l'activité au travail qui a conduit à remettre en cause le schéma estimé trop simpliste d'une action pensée dans l'ordre de la seule application de savoirs constitués et de procédures préétablies.

Certes, la formation des adultes a mis quelques temps à reconnaître combien « l'énigme » du travail polarisait son intervention (Jobert, 1993), au même titre que l'appropriation des savoirs par les adultes, appropriation qui est aux fondements de son action. Mieux comprendre ce qui est engagé par l'activité au travail constitue ainsi un enjeu susceptible de redéployer les composantes éducatives propres à la formation des adultes : la notion

de compétence, devenant le titre d'un problème, définit précisément le chantier théorique ouvert par le redimensionnement de l'analyse de l'activité. Observons que cette ouverture de la formation sur le travail ne définit pas que les seuls cursus techniques courts. Elle est très repérable dans les formations supérieures, en particulier lorsque celles-ci s'adressent à des adultes déjà insérés professionnellement. On pourrait également évoquer maints cheminements de doctorants.

Le modèle d'expertise se définit ainsi par un mouvement de bascule irréversible, dès lors que la logique des savoirs à elle seule ne suffit plus à le fonder, parce qu'il s'enrichit des logiques d'action qui trouvent leurs cours dans le champ pratique, lesquelles disposent de leurs rationalités propres qu'il reste à honorer. L'expertise apparaît comme une combinaison de deux régimes de familiarité, à des savoirs et à des milieux d'activité. Les formateurs d'adultes sont confrontés en permanence dans leur intervention à cette double logique de l'expertise, celle des registres des savoirs et celle des registres de l'action au principe même de leur intervention et de ses finalités, et que recouvre à nos yeux le thème de la compétence.

Car tous les travaux propres à la formation des adultes et dédiés à l'analyse de la compétence insistent en permanence sur la composante active de la notion : Malglaive (1990) définit la compétence comme une « totalité complexe et mouvante mais structurée, opératoire, c'est-à-dire ajustée à l'action et à ces différentes occurrences » ou encore comme « structure dynamique dont le moteur n'est autre que l'activité » (p. 30). Gillet évoque « un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace » (Gillet, 1991, p. 69). Perrenoud (1996), de son côté et pour le domaine scolaire, note que « penser en terme de compétence, c'est penser la synergie, l'orchestration de ressources cognitives et affectives diverses pour affronter un ensemble de situations présentant des analogies de structure » (p. 16). Si nous élargissons l'enquête à la psychologie ergonomique, nous observons avec Leplat (1997) que si « la notion de compétence reste peu aisée à cerner », elle présente cependant quelques « traits caractéristiques », en particulier « qu'une compétence est toujours une compétence pour... ; elles [les compétences] sont donc *opératoires* et *fonctionnelles* » (p. 141, c'est l'auteur qui souligne). Enfin, ce tour d'horizon rapide et loin de prétendre à l'exhaustivité ne peut ignorer les recherches de Schwartz (1997), posant que le « glissement qualification/compétence » permet d'ouvrir

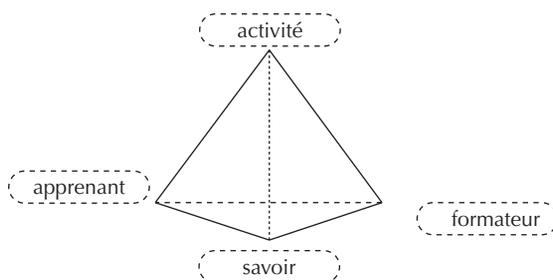
la boîte de Pandore, par où seraient mieux appréciées les « dramatiques » qui convoquent tous les êtres industriels (...) [:] le registre de ce qui paraît entrer aujourd'hui dans la « compétence » couvre un champ beaucoup plus large, humainement parlant, que les référents plus circonscrits, précis, étroits, liés à une logique de « postes de travail », caractéristique du langage de la qualification (p. 11).

Ainsi les travaux portant sur la compétence sont-ils indissociables d'une confrontation majeure au thème de l'activité : totalité *opératoire*, ajustée à l'*action*, identifiant une *tâche-problème*, affrontant un ensemble de *situations* et permettant une résolution par *actions efficaces, dramatiques, convoquantes*, etc. C'est cette thématique de l'activité, enrichie et renouvelée par les recherches portant sur la compétence, que nous souhaitons transporter dans le champ didactique.

DIDACTIQUE ET ACTIVITÉ

En effet, l'orientation didactique des disciplines affirme traditionnellement le rôle central joué par les contenus de savoir et la marque qu'ils impriment aux processus d'apprentissage et aux pratiques d'enseignement qui les concernent : le foyer du développement des sujets est repéré dans la confrontation aux connaissances constituées. Or, dans le champ défini par les recherches didactiques en formation professionnelle, la référence n'est pas tant le savoir que l'activité, telle que les investigations portant sur le travail permettent de l'appréhender (Bouthier, Pastré & Samurçay, 1995) : l'analyse de l'activité constitue ainsi une démarche de base dans l'identification des compétences effectivement mobilisées par les agents.

Dès lors, le triangle didactique classique « savoir-apprenant-formateur » ne peut suffire à caractériser de manière satisfaisante les situations d'apprentissage propres à la formation des adultes. Il est nécessaire d'intégrer la dimension de l'activité et de transformer le fameux triangle en une figure pyramidale redistribuant les cadres standard de l'analyse didactique. Nous nous proposons d'effectuer, dans le cadre de cet article, une première exploration systématique des ressources descriptives de cette modélisation didactique, laquelle présente l'intérêt d'offrir un cadre commun d'analyse des situations de travail et des situations de formation et d'offrir ainsi des perspectives de recherche sur lesquelles nous reviendrons.



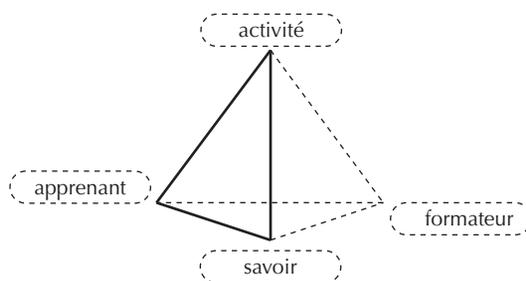
Le tout premier commentaire à tenir concerne l'approche de l'activité ici retenue. Elle ne se confond pas avec le concept de *pratiques sociales de référence* (Martinand, 1986) qui est d'usage fréquent dans les didactiques disciplinaires, lequel désigne certaines dimensions professionnelles à la source de la transposition didactique et orientant les inflexions éducatives. Préférer le vocable d'activité obéit à plusieurs motifs. Il s'agit en premier lieu de prendre en compte les leçons de l'ergonomie qui introduit une distinction majeure pour notre réflexion entre travail prescrit et travail réel, entre tâche codifiée et planifiée et activité effective déployée par un agent singulier (Clot, 1995 ; Jobert, 1999 ; Leplat, 1997 ; de Montmollin, 1986). La prescription nourrit l'accomplissement pratique sans jamais le recouvrir totalement. *L'analyse de l'activité dans une telle perspective tente de mieux cerner la contribution véritable des sujets qui permet l'obtention ou la production de la performance attendue.* Elle n'exclut pas que cette obtention soit possible par la mobilisation de ressources non protocolées ou non prévues par le schéma de planification ou la séquence des tâches. Elle invite à une approche toujours située et contextualisée du cours d'activité, intégrant les caractéristiques locales des environnements techniques et relationnels, dont le traitement contribue à déterminer les opérations mises en œuvre. Le point essentiel tient donc en ce que l'activité est pensée aussi comme le produit d'une singularisation et d'un localisme fort par son caractère précisément situé. Elle introduit une tension entre la détermination d'éléments standards qui permettent sa conception et son organisation et l'indétermination de toute réalisation en situation pratique comportant nécessairement du contextuel, de l'historique et de l'aléatoire (Schwartz, 1997). L'activité peut ainsi être pensée comme l'effort d'ajustement jamais stabilisable en permanence entre détermination (la tâche codifiée) et indétermination (éléments circonstanciels d'un contexte d'action). Les pratiques sociales de référence, évidemment utiles pour la planification du curriculum, ne permettent pas une conceptualisation suffisamment fine des cours d'activité réels. Elles introduisent déjà une sorte de totalisation de ce que précisément l'analyse de l'activité tente de dissocier et de restituer dans une approche à grain fin.

On notera que la prise en compte du caractère situé de l'activité ne referme par le contexte sur lui-même. Tout d'abord parce que toute situation est le produit de transactions antérieures ou concomitantes qui contribuent à sa structure particulière et qui la chargent d'alternatives potentielles. L'activité de la personne est toujours le contrepoint d'autres activités, que ce soit en synchronie, si l'on peut dire, au plan d'un collectif distribué, mais également au plan des ressources matérielles à disposition, des équipements présents, qui sont eux aussi la résultante de transactions antérieures et qui contribuent à configurer les réalités du travail. Enfin, l'activité sollicite la personne en des dimensions multiples et qui ne sont pas sans lien avec son histoire propre, ses inclinations, ses expériences antérieures

et qui, au détour d'un problème inattendu ou d'une difficulté, peuvent connaître de brusques potentialisations dans l'exercice même de l'action. La compréhension de l'activité contribue ainsi à une intelligence plus aiguë des formes de sollicitation et de contribution du sujet, qui ne peut plus être abordé comme récepteur passif ou pur exécutant.

Cet article propose une analyse des différentes configurations produites par le modèle didactique soumis à la réflexion. La démarche retenue consiste à prendre en compte chacun des trois nouveaux triangles que définit notre figure pyramidale : il s'agit d'envisager celle-ci selon les différentes perspectives qu'elle permet et d'examiner ainsi les structurations nouvelles suscitées par l'introduction de l'activité dans le modèle didactique initial.

L'ACTIVITÉ DANS SON RAPPORT AU SAVOIR ET À L'APPRENANT



Il est important d'observer que l'activité n'exclut pas le thème du savoir ni ne le déprime. Ce point est central. Tout d'abord parce que l'activité ne peut être comprise comme une sorte de réinvention permanente des démarches de travail, des procédures, des manières de faire. Elle a besoin d'une économie interne de ses ressources propres qui est aussi pour le sujet une manière de s'économiser dans la visée même de l'efficacité. Les savoirs sont des repères pour l'action, des prises de distance, des incitations réflexives, des mises en lien permettant des apparentements d'expériences différenciées. *L'activité ne déprime pas le savoir car elle l'appelle quand elle ne le suscite pas.* Mais elle le complique, elle l'exécède, le critique, le soumet à l'effort de la preuve ou de la discussion. Elle rattrape l'ancrage pragmatique dont procède tout savoir formalisé mais qui, par son processus réglé de décontextualisation, efface son passé d'action : *toute connaissance est une action oubliée* (Rastier, 1998), que l'activité remémore en des formes renouvelées, déplacées, détournées. Insistons, tout savoir est marqué de l'écho d'un faire (Baudouin, 1993).

Je me suis beaucoup interrogé sur l'oubli de l'activité dans la formalisation de la situation éducative proposée par le fameux triangle didactique. Fameux parce que précisément cette modélisation continue d'être largement commentée ou en arrière-plan des discussions techniques propres au champ de la recherche didactique (par exemple Audigier, 1996 ; Chatel, 1997 ; Jonnaert, 1996 ; Lenoir, 1996 ; Schubauer-Leoni, 1996) et n'est donc aucunement tombée en désuétude. L'avantage indéniable du triangle didactique est de porter l'accent sur deux caractéristiques fondatrices des apprentissages : elle suppose confrontation à des savoirs constitués, elle est affaire d'acteurs, de personnes, d'agents, (le vocabulaire à ce plan de l'analyse est indifférent). Elle attire fondamentalement l'attention sur le fait que le principe de la formation et du développement (dans une acception vygotkienne) est dans l'asymétrie.

L'activité dispose d'une histoire ancienne dans la réflexion pédagogique qui couvre le siècle (Hameline, 1999). On comprend que l'on hésite à réveiller les controverses suscitées par l'engagement militant pour les méthodes actives. Or, observons que les ouvrages didactiques traitent massivement d'activité, par le jeu des séquences didactiques, la mise en œuvre de situations-problèmes, la planification de tâches diverses. *Mais tout se passe comme si l'activité dans la conceptualisation didactique ne pouvait prétendre à la légitimité scientifique accordée au savoir, alors même qu'il n'y a pas d'accès à la connaissance sans la médiation d'actions effectuées.* L'activité est un non-lieu dans la conceptualisation didactique et n'accède pas à la dignité des objets fondateurs de sa juridiction épistémique : le Savoir, le Professeur et l'Élève, oui. Mais l'Activité, non (à quelques exceptions notables, voir par exemple Bautier, 1997, 1998 ; Bronckart, 1996 ; Dolz & Schneuwly, 1997).

Or encore, c'est précisément l'analyse de l'activité qui peut fonder une base commune entre situations de formation et situations de travail. On peut décrire la conjonction de la manière suivante : les didactiques professionnelles, dans le développement de leurs recherches portant sur la compétence, rencontrent le thème de l'activité au travail comme un trait spécifique des formations qu'elles contribuent à organiser. Ce thème peut être cantonné à son origine première (les didactiques professionnelles) et fournir de multiples éléments à l'analyse. Il peut aussi faire retour sur la situation éducative *en tant qu'elle est aussi situation de travail* et donc redevable de la même enquête, du même questionnaire et d'une conceptualité semblable. L'activité, comme trait surplombé par l'analyse didactique dans le champ professionnel, est aussi un trait caractéristique des situations éducatives.

Dès lors, deux programmes de questionnement s'ouvrent à la réflexion. Le premier, dans la logique de ce qui vient d'être évoqué, conduit à analyser *la formation comme activité*, redevable d'une approche identique à

celle qui prévaut dans les champs professionnels, et prenant en compte la distinction entre travail réel et travail prescrit. Elle invite, en première approximation, à enrichir la spécification didactique d'une perspective clinique prenant en compte les « résidus » de son élaboration propre, de ce qui est tenu comme anecdotique, non pertinent ou hors du champ. Pourquoi ? Parce qu'il n'y a pas apprentissage sans activité, c'est-à-dire, par rapport à la tâche didactique prescrite, sans mobilisation d'un sujet à un certain moment de son histoire, dans un horizon d'attente particulier, et dans une contextualité resingularisée par les agents en présence et l'histoire de leurs relations, tout élément hors de la spécification didactique.

Ce propos ne vise pas à disqualifier la prescription – la tâche prescrite – base nécessaire à toute rationalisation de l'action en vue d'une efficacité accrue. Mais il s'agit de prendre la mesure de ce qu'elle ne peut prétendre recouvrir la totalité de l'activité, dans une sorte d'asepsie illusoire et trompeuse qui contrôlerait ou éloignerait tout ce qui ne ressort pas de son empan ou génie propre. Il y a donc un programme de recherche à reprendre et à approfondir sur les situations didactiques et qui ambitionne d'explorer l'activité effective des « apprenants ». Nous songeons aussi bien aux *entretiens d'explicitation* de Vermersch (1994) – permettant la mise en mots d'actions passées, qu'à *l'instruction au sosie* d'Odonne que Clot (1995) porte jusqu'à nous – permettant à un sujet de transmettre à un « sosie » les informations nécessaires pour qu'il puisse se substituer à lui dans une séquence d'activité sans que cette substitution ne soit repérable, ainsi qu'aux pratiques d'*autoconfrontation* (Clot, 1999b) – où un agent commente l'enregistrement vidéo de son activité en situation réelle, toutes ces démarches reposant sur des méthodologies disposant de règles précises.

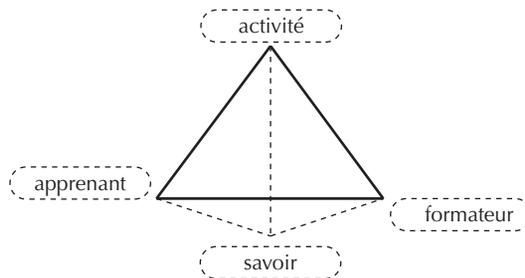
C'est alors le second programme de questionnement qui s'ouvre ici, en tant que *l'activité est source de développement* (nul irénisme à ce niveau de l'analyse, car l'activité peut être source d'involution du sujet : ce qui importe ici est bien que l'activité est l'espace même de (re)constitution/formation du sujet). Sa dimension anthropologique donne la base d'une problématisation commune aux situations formelles de formation et aux situations de travail. Les « genres » d'activités (Clot, 1999a), leurs structures, leurs rationalités propres, les sens dans lesquels elles peuvent être appréhendées ou reprises par les personnes sont à prendre au moins autant au sérieux que les savoirs dont elles visent l'appropriation ou dont elles suscitent la décantation, sue ou insue.

L'activité formelle de formation introduit toujours un décrochage par rapport aux pratiques sociales de référence. Dans les dispositifs d'alternance ou de formation sur le lieu de travail (Baudouin, Hellier, Mesnier & Ollagnier, 1992), l'activité est comme mise à distance, par l'introduction de nouveaux interlocuteurs (les formateurs), et la substitution des critères de régulation de l'activité où tendanciellement le souci du vrai, de l'attesté, des hypothèses

multiples, du généralisable (propre à la situation d'enseignement) l'emporte sur celui de l'efficacité immédiate (propre aux situations de travail).

Plus généralement, et nous tenons là un prolongement intéressant pour les formateurs bien vu par Clot (1999b), les démarches d'analyse de la pratique professionnelle utilisées comme démarche de formation sont à aborder comme activité nouvelle, où l'action des sujets entre dans le jeu d'une double indexation, celle de la situation de référence – objet de l'analyse, et celle propre au dispositif de formation ou de recherche. La variété et la multiplicité des interlocuteurs, selon leur degré d'expertise par rapport à la tâche considérée, contribue à restaurer les choix latents correspondant à tout cours d'activité, les actions esquissées ou esquivées, les pondérations retenues, les inflexions apportées : l'activité *seconde* de formation (seconde mais absolument plénière comme la situation de référence) déplie les strates constitutives de l'activité *première*, laquelle, dans un tel contexte de reprise, apparaît aussi comme une édition possible parmi d'autres, aspect caractéristique du travail de choix permanent que le cours d'activité suscite. La mise au travail de l'activité première dans un second système d'activité, à distance, avec les ressources d'interlocutions nouvelles, permet de dégager les significations à l'œuvre dans les cours d'action et favorise une relance des sens possibles de l'activité.

L'ACTIVITÉ DANS SON RAPPORT À L'APPRENANT ET AU FORMATEUR



Comme on vient de le voir, l'analyse de la formation comme activité exhibe le thème de l'interlocution. La prise en compte de cette dimension invite à aborder une face nouvelle de la « pyramide » didactique que nous soumettons à la réflexion et qui met en avant les rapports entre formateurs et adultes par rapport à l'activité de formation. Deux points vont retenir l'attention, car l'activité se joue ici dans l'interaction de deux catégories d'acteurs différenciés. Il y a donc une caractéristique de l'action éducative à décrire par rapport à d'autres genres d'activité. Ensuite le thème de la

coordination est dans cette perspective à regarder avec soin et conduit à examiner l'aspect communicationnel propre à l'activité considérée.

Structure de l'action éducative

En adoptant une perspective générale, on observera que l'intervention formative relève d'une action structurée selon une double articulation. Elle est action intentionnelle sur des sujets visant à la formation de leur capacité de faire œuvre, donc à l'élaboration de leur propre puissance d'action. Dans une approche davantage resserrée, on peut décrire l'effort didactique par la proposition d'activités qui visent à la maîtrise progressive de capacités opératoires et à l'appropriation de connaissances et de données. *L'action éducative présente ainsi une duplicité constitutive, en tant que l'efficace de l'intervention formative dépend principalement et constitutivement (et non pas de manière contingente) de l'action de l'apprenant.*

L'appropriation des savoirs passe par des activités réglées et organisées qui conduisent à établir que le primat de l'apprentissage est du côté de l'effectivité du faire. Les caractéristiques de cet agir sont dès lors à prendre en compte pour elles-mêmes, et posent le problème de leur degré de rupture – la formation est dans l'asymétrie, la distance, la différence – par rapport aux activités habituelles de l'adulte apprenant. Le caractère exogène de l'action éducative définit la condition même de son potentiel formateur, tout en présentant une fragilité indéniable, puisque son assomption dépend également de facteurs de régularité permettant l'indispensable familiarisation. L'efficace de l'action éducative dépend ainsi des reprises que l'apprenant peut en faire ou non, dans des contextes autres que ceux de leur initialisation première. Cette observation très coutumière est exacerbée en formation des adultes où les temporalités brèves de l'intervention formative appellent le redéploiement ou la potentialisation des temps libres hors de l'espace de formation formelle. L'action éducative est ainsi radicalement dépendante, pour son efficace propre, d'une temporalité qui excède son moment même d'effectuation et qui appartient absolument à la gestion et à l'initiative de l'apprenant. On est ainsi amené à un regard « aval » sur l'apprentissage par la prise en compte de ces phénomènes de reprise, nécessairement dans d'autres contextes de vie, qui apparaissent comme le complément indispensable à l'effort de formation.

Mais on peut également développer un regard « amont » qui conduira alors à poser une question de possibilité de l'apprentissage, dès lors que celui-ci se définit comme rupture nécessaire – seule à même de garantir un développement véritable – dont les vertus dépendent de sa réduction aux proportions d'un écart surmontable par rapport à ce que l'apprenant sait déjà d'une part et peut faire en autonomie d'autre part. Une activité

nouvelle est impensable sans la potentialisation de ressources provenant d'autres actions antérieures ou connexes propres au sujet. La rupture (structure de l'intervention véritablement formative) nécessaire au développement n'est jouable que dans la résolution dans l'écart consenti à de plus justes proportions (conditions de possibilités de l'intervention formative) : l'intervention formative voit ainsi son influence dépendre d'une sorte d'inertie formative du biographique dans lequel elle s'insère (Bourgeois & Nizet, 1997, 1999 ; Dominicé, 1998). Sa puissance ne peut ainsi qu'être liée à un redéploiement biographique que l'apprenant consentira ou pourra consentir, et dont il reste à apprécier la mesure.

Action éducative et communication

La duplicité interne à l'intervention éducative, analysée en termes de double articulation, conduit à l'aborder comme *coactivité*, dont les dimensions communicationnelles vont nécessairement jouer un rôle considérable dans la régulation de sa réalisation en termes de coordination permanente. Le point important à noter ici est que la coopération des personnes est à la fois régulée et médiatisée par des interactions langagières (Bronckart, 1996, pp. 31 et ss.), lesquelles peuvent être, sur la base des travaux de Habermas (1987), analysées comme un *agir communicationnel*.

On peut reprendre dès lors le thème des *prétentions à la validité* comme une entrée dans les phénomènes pragmatiques (en situation effective) de communication. On examine ainsi les rationalités différenciées qu'elles contribuent à définir dans tout cours d'activité et les interactions langagières auxquelles il donne lieu, en prenant en compte les dimensions plus spécifiques à l'intervention formative.

En premier lieu, l'analyse de la coordination dans l'action donne accès au plan des subjectivités, lesquelles se négocient, se confrontent et contribuent ainsi à des infléchissements sensibles de l'activité et des significations qu'elle recelle potentiellement, significations qui sont toujours le produit d'un travail subjectif des agents. Se dessine ainsi un premier plan à la fois conatif et sémantique de la mobilisation de soi dans l'action qui contribue au déploiement toujours singulier de l'activité (et qui est repérable dans les recherches portant sur les compétences : de Terssac, 1996 ; Wittorski, 1998). Sans doute ici convient-il de rappeler après Léontiev (voir Clot, 1999a, pp. 176 et ss.) la différenciation introduite entre la *signification* de l'activité, qui renvoie à la rationalité interne des savoirs constitués ou des procédures dont on vise l'appropriation, et le *sens* que l'activité présente pour l'adulte apprenant, lequel sens prend appui sur les représentations actuelles de l'adulte, ses savoirs stabilisés, mais également les valeurs et les convictions qui contribuent à la détermination d'une activité

significative, cohérente ou valorisée à ses yeux. Le formateur ou l'enseignant proposent des activités dans des situations qui sont toujours par nature saturées de subjectivités. Constaté cela n'est en aucun cas céder à un subjectivisme extravagant, mais au contraire tenir compte du fait que des subjectivités sont toujours sollicitées par l'action et que d'ailleurs elles sont nécessaires au déploiement de celle-ci. La subjectivité n'est pas à aborder comme une dimension à éradiquer dans la perspective des objectivations dont on vise l'appropriation ou la compréhension, mais plutôt comme un plan crucial de la mobilisation de soi, soi dont on escompte la mise au travail et qui sera transformé en retour. L'action

ne change pas seulement un état de chose extérieur, mais elle modifie celui qui l'accomplit, [...] elle est pour l'agent une révélation ; elle ne l'instruit pas seulement sur le monde, elle lui fait découvrir une part de lui-même que, sans elle, il aurait ignorée (Saint-Sernin, 1995, p. 239).

La formation exacerbe souvent les enjeux de reconnaissance pour les personnes confrontées aux vicissitudes des apprentissages (et sur ce point, observons que nulle taxonomie ne peut permettre de construire une échelle des enjeux de reconnaissance, qui sont relatifs aux sens qu'ils prennent pour le sujet et non à la difficulté intrinsèque des objets d'apprentissage) où la subjectivité est à prendre absolument comme une ressource plutôt que comme un obstacle : c'est ici que se soutient le sujet, et c'est cela qui sera transformé par le développement au fondement de l'effort didactique. Pour notre part, nous avons cru pouvoir soutenir que dans de nombreux cas, en formation des adultes, *il ne pouvait y avoir connaissance sans reconnaissance* (Baudouin, 1994).

En deuxième lieu, l'entrée par la coordination conduit à analyser les formes de régulation des manières de faire, des procédures mises en œuvre, du temps consenti, des négociations conflictuelles permanentes entre diverses activités réelles que l'aménagement des espaces nécessaires à la formation introduisent et requièrent. *Comment lire après 23 heures et avant 50 ans ?* s'exclame un matin une participante d'un cycle de longue durée de formation continue de formateurs¹, et laissant entendre ici que la mise en œuvre de travaux universitaires dans le cadre d'une vie professionnelle et familiale chargée impose des choix quotidiens souvent douloureux. Comment concilier des impératifs investis et complémentaires dont la simultanéité dans le temps les métamorphose en exigences antagonistes et rivales ?

Ces régulations convoquent des rationalités mêlées par l'agir que les échanges peuvent tenter de différencier. Parmi celles-ci, on observera tout particulièrement celles qui relèvent de logiques « déontiques », en tant

1. Certificat de Formateur d'Adultes (Cefa), Université de Genève.

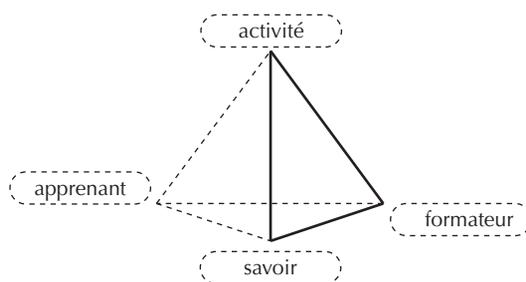
qu'elles sont productrices de normes d'action sur ce qu'il convient de faire ou ne pas faire, et qui sont en permanence potentialisées dans l'agir humain et objet de négociation et de conflit. Elles contribuent à solliciter les subjectivités en des types d'investissement, de désinvestissement voire parfois de souffrance qui sont à clarifier et décrire (Dejours, 1998). Se dessine alors un plan éthique et normatif de l'activité qui configure les formes sociales de son déploiement. Son enjeu est considérable pour les espaces de formation et de travail car il est dans l'expérience commune souvent rabattue sur le plan des subjectivités (« *c'est tout lui* »), parce que les valeurs ou leurs transgressions sont toujours au quotidien portées à nous, ainsi comme incarnées, par des personnes. Cette caractéristique favorise une lecture affective ou psychologique de processus dont la logique n'est pas que personnelle, mais également sociale dès lors que ces normes sont reliées à des formes de vie partagées génératrices de valeurs qui peuvent s'explicitier et se mettre en discussion. L'autonomisation de la sphère éthique est liée à un travail de distanciation subjective qui permet la compréhension de différents régimes de légitimation et de normativité. Elle définit une dimension critique portant à la fois sur le sujet, et la légitimité propre de ses choix, et sur des rationalités normatives que l'on peut décrire et comprendre sans d'ailleurs nécessairement toujours les accepter ou les tenir comme raisonnables.

Car la coordination de l'action, dans les tâches éducatives, qui mobilise des sujets et des règles déontiques, des subjectivités et des normes, opère sur des plans concrets ou abstraits objectivés qui déterminent à la fois le cadre et la visée de l'activité d'apprentissage. Celle-ci porte sur du « réel » historique, symbolique, mathématique, technique, etc. Elle nécessite des accords sur des plans de description, des états de chose, des procédures, des mécanismes, des processus qui sont d'une nature pouvant être radicalement différente des rationalités subjectives ou sociales. Ces plans de savoirs objectivés sont abordés initialement par les sujets inexperts à partir de ces valorisations subjectives et sociales, qui fonctionnent dès lors comme des schèmes indexant les savoirs selon leur hégémonie propre. Ne pas tenir compte des dimensions subjectives et normatives dans les activités de formation revient toujours à leur donner un pouvoir exorbitant. Or l'apprentissage porte sur des termes où les critères d'exactitude et d'efficacité forment la base opérative de l'activité : il porte la plupart du temps sur des savoirs tenus pour vrais et/ou efficaces au moment de leur sélection et de leur transmission.

La perspective particulière de la figure que nous venons d'examiner conduit à considérer le contrat didactique comme portant à la fois sur les savoirs et les activités retenues pour permettre leur appropriation. Il suppose une discussion effective dans la mesure où les significations de l'activité s'appréhendent à partir des subjectivités et des sens qu'elles développent dans leurs logiques propres.

On ne saurait en cet endroit mésestimer les ressources d'une sémantique ordinaire de l'action (Anscombe, 1957 ; Ricœur, 1977) qui semble pouvoir fournir la rationalité première de tout effort de compréhension : pourquoi ? dans quel but ? Elle est en permanence en arrière-plan des questionnements des apprenants lorsqu'on leur laisse la possibilité de formuler leur appréciation portée sur les objets d'enseignement et les activités proposées. Elle constitue en fait une sorte d'herméneutique primitive et fondamentale qui est à la racine de la mobilisation de soi. L'explicitation et la clarification des intentions et des motifs conduit à spécifier l'agir en terme de raison et à l'aborder ainsi en des formes de causalité appropriée.

L'ACTIVITÉ DANS SES LIENS À L'ENSEIGNANT ET AUX SAVOIRS



Cette nouvelle face de notre pyramide didactique nous confronte à deux tensions majeures qui concernent les plans didactiques et épistémologiques.

Au plan didactique, elle est marquée par les rapports souvent antagonistes entre logique des savoirs et logique de l'action, entre rationalité conceptuelle et rationalité pratique. Les savoirs objet de formation sont par définition mis en mots, structurés, organisés. Ils visent tendanciellement à l'exhaustivité. Ils sont certes composites, de type déclaratifs ou procéduraux, reposent sur des arrière-plans différenciés qui peuvent être typologiques ou hypothético-déductifs, à des degrés divers d'abstraction, de spécification ou de généralisation. Mais ils présentent un caractère de systémativité, de cohérence logique ou de règles d'usages. Ils sont en principe toujours marqués par une visée d'exactitude.

L'action relève d'une logique qui n'est pas celle du concept (Barbier, 1996 ; Schwartz, 1997). Elle vise avant tout l'efficacité. Elle repose sur des savoirs pratiques et tacites, liés aux régimes de familiarité et à l'habitude (Thévenot, 1998). Elle est composée d'automatismes, facilement mobilisables, « faciles à faire, mais difficile à dire » pour le sujet concerné tant ces

savoirs peuvent être incorporés (Leplat, 1997), reposer sur l'intuition, des formes d'attention diffuses, liés à des contextes particuliers et exercés sur des temporalités longues.

Les formations en alternance confrontent les formateurs à ces logiques différentes et qui le plus souvent se vivent subjectivement comme antagonistes. Il faut dire qu'une conception par trop applicationniste de la formation, et des rapports entre savoir et action ou théorie et pratique, a pu apporter sa propre contribution à ces oppositions qui sont davantage une forme de lieu commun qu'un état de réalité effective. Certes, il y a une analytique du savoir qui souligne par contraste une synthétique de l'action, laquelle totalise une situation, retient une orientation parmi d'autres possibles et produit de l'irréversible. Mais de telles propositions sont grossières et font peu de cas des rapports infiniment plus intimes et intriqués qui prévalent entre ces deux logiques. L'activité humaine est inconcevable sans un retraitement permanent de savoirs incorporés, liés à l'expérience acquise des situations et à cette recherche de l'économie de soi productrice d'efficacité. L'action relève toujours d'une théorie en acte (Vergnaud, 1992), ceci dit sans sophisme, et d'une systématique qui n'est pas celle du modèle abstrait mais celui de la décantation de l'expérience.

Les savoirs quant à eux présentent un versant pragmatique que l'on aurait tort de réduire à un seul principe d'utilité. La didactisation des savoirs, dans le souci d'une simplification facilitant leur systématisme et leur transmission, peut contribuer à l'effacement de leur histoire et donc de leur enracinement dans des pratiques passées ou présentes mais effectives, des problèmes à résoudre, des horizons d'attente, des espoirs ou des luttes. Parce que les savoirs ne sont pas réductibles aux contextes et aux personnes, groupes sociaux ou institutions qui les façonnèrent, parce qu'ils relèvent (le plus souvent, mais pas toujours) d'une rationalité conceptuelle ou procédurale qui est d'une toute autre nature que les logiques sémantiques dans lesquelles se débattaient leurs initiateurs, parce que les pratiques compliquent inutilement (du point de vue de l'efficacité didactique) la complexité même des savoirs, on y renonce. Et tant mieux sans doute. Mais renoncer n'est pas annuler. Les savoirs sont eux-mêmes le produit de pratiques disparues ou méconnues. Leur genèse est impensable sans un substrat pragmatique et sémantique oublié.

Le rapport entre activité et savoir introduit ainsi le formateur à la nature composite des savoirs. Il l'invite à tenir compte de la dimension située de leur inscription en des pratiques historiquement et socialement inscrites, et à développer une posture interprétative restituant les liens dialectiques entre connaissances et contextes, par l'analyse pragmatique des genres d'activité. Nous touchons ici la tension théorique majeure entre la cohérence logique et conceptuelle des savoirs, qui contribue à leur autonomie et à leur affranchissement vis-à-vis des contextes relevant alors de la

contingence, et les conditions de leur émergence et de leur construction, qui sont le produit d'actions mises en œuvre en des cultures toujours marquées du sceau de l'historicité. L'observation de ce processus peut conduire le formateur à adopter une posture herméneutique, que traduit ce travail d'articulation dialectique entre (re)contextualisation historique des savoirs, décontextualisation conceptuelle et réinscription dans un agir actuel et contemporain (Brossard, 1998).

Le rapport entre activité et savoir n'est traitable de façon plénière que dans le cadre d'une herméneutique que nous pourrions qualifier de pragmatique, posant que « toute forme du comportement cognitif de l'homme s'élabore toujours comme rectification interprétative d'elle-même » (Rorty, 1990, commenté par Salanskis, 1997, p. 413). Cette perspective est à la fois critique et sceptique, et questionne le principe d'exterritorialité qu'un certain scientisme voudrait sauvegarder pour les sciences, lesquelles, en tant que formations culturelles ont à être pragmatiquement interprétées, et ne peuvent prétendre régler toute interprétation (Rastier, 1996). Une telle orientation conduit à prendre au sérieux les ressources épistémiques de toute performance sémiotique, parmi lesquelles le récit en premier lieu, en tant qu'elles permettent la récupération de l'expérience passée et fournissent des supports de réflexivité.

CONCLUSION

Les études portant sur la notion de compétence en formation des adultes et dans le champ du travail, pour peu qu'on les examine avec soin, posent la question de l'activité et de ses contenus. L'analyse de la contribution effective des sujets en situation de travail montre que l'activité n'est pas réductible à la tâche prescrite. Elle est sollicitation subjective, élaboration normative, confrontation au « réel » et à autrui, intelligence pratique, foyer de développement. La conceptualisation du statut de l'activité dans une perspective didactique permet d'esquisser une modélisation renouvelée des situations éducatives : telle est la thèse de la figure pyramidale que nous proposons à la réflexion.

Au plan des horizons de recherche ainsi ouverts, nous aimerions récapituler les orientations évoquées. En premier lieu, les situations « formelles » d'enseignement et de formation sont à considérer comme des espaces de travail où des tâches sont prévues et mises en œuvre et suscitent de l'activité : la compétence se déploie ou se dégrade dans la dialectique possible ou non entre tâche et activité. Les didactiques professionnelles et les approches cliniques dédiées à l'analyse et à la compréhension des formes de développement de la compétence peuvent apporter un concours précieux à l'étude de l'action des enseignants et des formateurs, aussi bien

dans une perspective de recherche que dans les prolongements de celle-ci pour les formations de formateurs et d'enseignants. Au plan des méthodologies à mettre en œuvre, les démarches évoquées plus haut (entretien d'explicitation, autoconfrontation, instruction au sosie) permettent d'approcher la complexité et l'ampleur de ce que recouvre la contribution effective des personnes en situation de travail : on voit mal en quoi leurs pertinences seraient moindres pour les situations d'enseignement.

D'autant plus que le thème de l'activité permet de rendre compte des spécificités de l'espace considéré. Le concept de *double articulation de l'action éducative* montre la dualité structurelle et non contingente de celle-ci, puisque l'activité des « apprenants » est au principe même de l'activité des enseignants et des formateurs. La nature particulière de la coactivité ainsi définie conduit à examiner de près les formes de coordination et de coopération que celle-ci développe. Parmi celles-ci, nous avons indiqué comment les interactions langagières pouvaient être analysées en première approximation à partir des ressources du concept d'agir communicationnel et comment des logiques nécessairement mêlées par l'accomplissement pratique (en terme d'authenticité subjective, de justesse normative et d'exactitude objective) pouvaient être prises en compte.

La forme structurelle de la coactivité n'est pas la seule spécificité discernable des situations d'enseignement et de formation par rapport aux autres situations de travail. Nous avons insisté sur le fait que, dans une perspective développementale, la tâche proposée visant à l'appropriation de savoirs ou de procédures fait nécessairement écart par rapport aux activités habituelles de l'adulte. Ce point incite à examiner les liens entre le moment de la situation didactique et ce qui la précède et l'entoure : l'observation est certes triviale, mais l'efficacité didactique dépend des formes de reprise consenties par l'adulte dans des espaces de vie qui échappent à son contrôle. Si l'on pose l'hypothèse qu'une part de l'efficacité didactique ou de son échec résulte de ces reprises, alors il est nécessaire de prendre en compte le jeu de temporalités différenciées. Les approches biographiques des processus de formation (Dominicé, 1990 ; Josso, 1991) sont précieuses pour saisir mieux ce qui en amont des situations éducatives peut déterminer l'efficacité didactique, tout comme (en synchronie) sa dépendance aux reprises de l'adulte. Ce point est important en formation continue parce que les temps didactiques à disposition sont toujours réduits par rapport aux autres temps de vie de l'adulte.

Enfin, la modélisation didactique que nous proposons conduit à examiner les liens dialectiques entre savoirs et activités et ce que les recherches portant sur les compétences ont permis d'approfondir. Les propositions théoriques de genres d'activité (Clot, 1999a) et d'herméneutique « pragmatique » des connaissances (Rastier, 1998) demeurent à explorer et à approfondir. Restituer par le geste critique et archéologique les liens entre

connaissance et action ne conduit aucunement à une dépréciation des savoirs et de leurs puissances formatives, mais à apprécier mieux ce qu'ils doivent aux dimensions de l'agir humain qui est aussi *histoire*. Notre modélisation didactique invite à considérer l'activité comme lieu de recherches à promouvoir.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anscombe, E. (1957). *Intention*. Londres : Basil Blackwell.
- Audigier, F. (1996). La didactique comme un oignon. *Éducatons* (janvier/ février), 34-38.
- Barbier, J.-M. (1996). Introduction. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 1-18). Paris : Presses Universitaires de France.
- Baudouin, J.-M., Hellier, R., Mesnier, P.-M. & Ollagnier, E. (1992). Les formations diplômantes dans l'entreprise : un nouveau rapport travail-formation. In F. Berton, M. Kaddouri, & E. Ollagnier, (Éd.), *L'organisation qualifiante. Éducation Permanente*, 112, 39-46.
- Baudouin, J.-M. (1993). « Épouse et n'épouse pas ta maison ». Formation : unité éthique d'un objet divisé. In J.-M. Baudouin & C. Josso (Éd.), *Penser la formation, Les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève*, 72, 197-222.
- Baudouin, J.-M. (1994). La réflexion éthique contemporaine. In J.-M. Baudouin, (Éd.), *Questionnement éthique. Éducation Permanente*, 121, 13-52.
- Bouthier, D., Pastré, P. & Samurçay, R. (1995). Éditorial. Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. *Éducation Permanente*, 135, 7-10.
- Bautier, E. (1997). Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages. *La Lettre de la Didactique de Français Langue Maternelle*, 21, 10-13.
- Bautier, E. (1998). Des genres de discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques. In F. Grossmann (Éd.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène*, (pp. 145-156). Grenoble : Publication du IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (Éd.), (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagières, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Brossard, M. (1998, novembre). *Contexte, apprentissage et sens*. Communication présentée au Colloque Théories de l'action et intervention formative, Université de Genève.

- Castel, R. (1995). *La métamorphose de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- Chatel, C. (1997). Les mondes d'éducation, des catégories pour saisir la diversité de l'action éducative. In F. Audigier (Éd.), *Concepts, modèles, raisonnements*, 19-36. Institut National de Recherche Pédagogique : Paris.
- Clot, Y. (1995). La compétence en cours d'activité. In D. Bouthier, P. Pastré & R. Samurçay (Éd.), *Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. Éducation Permanente*, 135, 115-124.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* (2^e éd.). Paris : Éditions La Découverte & Syros.
- Clot, Y. (1999a). De Vygotski à Léontiev, via Bakhtine. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski*, 165-188. Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (1999b). *La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie*. Manuscrit en préparation.
- de Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang.
- de Terssac, G. (1996). *L'autonomie dans le travail*, Paris : PUF.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Le concept d'activité. Quelques aspects qu'il rend visibles dans l'enseignement du français. *La Lettre de la Didactique de Français Langue Maternelle*, 21, 6-10.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1998). La compétence d'apprendre à l'âge adulte : lecture biographique des acquis de la scolarité. In P. Dominicé (Éd.), *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre, Les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève*, 87, 1-23.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 2 (96), 179-193.
- Gillet, P. (Éd.), (1991). *Construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : ESF.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, t. I et t. II*. Paris : Fayard.
- Hameline, D. (1999). Activité. In J. Houssaye (Éd.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (pp. 7-20). Paris : Hachette.
- Jobert, G. (1993). Les formateurs et le travail. Chronique d'une relation malheureuse. *Éducation Permanente*, 116, 1-15.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar (Éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 205-221). Paris : Dunod.
- Jonnaert, P. (1996). Dévolution versus contre-dévolution ! In C. Raisky & M. Caillot (Éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique, débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 115-144). Bruxelles : De Boeck Université.

- Josso, C. (1991), *Cheminer vers soi*, Lausanne : L'Âge d'homme.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky & M. Caillot (Éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique, débats autour de concepts fédérateurs*, (pp. 223-252). Bruxelles : De Boeck Université.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France,.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne : Peter Lang.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Rastier, F. (1996). Représentation ou interprétation ? Une perspective herméneutique sur la médiation sémiotique. In R. Vialle & D. Fiset (Éd.), *Penser l'esprit : des sciences de la cognition à une philosophie de l'esprit*, 219-239. Grenoble : Presses Universitaires.
- Rastier, F. (1998, novembre). *Sémantique interprétative et sémantique de l'action*. Communication présentée au Colloque Théories de l'action et intervention formative, Université de Genève.
- Ricœur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : Éditions du CNRS.
- Ropé, F. & Tanguy L. (1994). *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Rorty, R. (1990). *L'homme spéculaire*. Paris : Éditions du Seuil (1^{re} édition, 1979).
- Salanskis, J.-M. (1997). Herméneutique et philosophie du sens J.-M. Salanskis, F. Rastier & R. Scheps (Éd.), *Herméneutique : textes, sciences*, (pp. 387-420). Paris : Presses Universitaires de France.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). Quelles analyses didactiques à partir d'un corpus ? In C. Blanchard-Laville, Y. Chevallard & M. L. Schubauer-Leoni (Éd.), *Regards croisés sur le didactique. Un colloque épistolaire* (pp. 112-122). Paris : La Pensée Sauvage.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Éducation Permanente*, 133, 9-34.
- Saint-Sernin, B. (1995). *La raison au XX^e siècle*. Paris : Éditions du Seuil.
- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. In R. Wittorski (Éd.), *La compétence au travail. Éducation Permanente*, 135, 11-22.
- Thévenot, L. (1998). Pragmatiques de la connaissance. In A. Borzeix, A. Bouvier & P. Pharo (Éd.), *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives* (pp. 101-139). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? *Éducation Permanente*, 111, 19-32.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. In R. Wittorski (Éd.), *La compétence au travail. Éducation Permanente*, 135, 57-70.