

L'avènement des « savoirs expérientiels »

Yves LOCHARD*

**« Il n'y a point de famille, de ville,
de nation qui ne cherche à reculer son origine. »**

Voltaire, *Lettres philosophiques*, XVII

Introduction

Les mots ont une vie et même des aventures, selon Balzac. On voudrait ici suivre la carrière dans le discours social de l'expression « savoir(s) expérientiel(s) » ou de ses variantes « savoir(s) de l'expérience » ou encore des dérivés comme « formation » ou « apprentissage expérientiel(le) ». Comment l'expression et ses variantes se diffusent-elles ? Comment sort-elle progressivement du statut d'hapax, d'attestation isolée ou restreinte au lexique ésotérique des sciences de l'éducation pour atteindre à une diffusion plus large et à une forme de lexicalisation ? L'adjectif « expérientiel » a connu en effet, dans les années récentes, une ample diffusion¹. Il a été convoqué pour qualifier et parer de nouveaux attraits la « consommation », le « marketing » – « une médiation marchande fondée sur la création d'atmosphères, les aspects psycho-sensoriels du marché »², les « voyages » et le « tourisme » – « Le tourisme expérientiel découle d'un mouvement mondial

* IRES.

1. Aucun des dictionnaires courants n'atteste l'adjectif « expérientiel » mais une simple recherche avec le moteur de recherche Google ou dans les bases de données de la presse en montre la large diffusion dans le discours de presse, celui du travail social, de la pédagogie...
2. *Revue française de gestion* et toute une série de revues de marketing, *passim*.

privilégiant l'apprentissage expérientiel où les gens donnent un sens à leur voyage... ». L'art lui-même ambitionne parfois d'être « expérientiel » de même que « l'environnement des jeux vidéo » ou, plus inattendu, des objets eux-mêmes – « Pour faire connaître ses nouvelles variétés d'huile d'olive, Puget a envoyé des « camions expérientiels » sur les marchés. Au menu, non seulement des dégustations, mais une vraie immersion en Provence, avec ambiance olfactive et chants de cigales ». La liste n'est pas close. Bien en deçà de cette inventivité exubérante, notre champ d'observation se limitera au monde de la formation, permanente en particulier, qui a joué un rôle de pionnier dans la diffusion de ce terme.

On l'aura compris, à propos des « savoirs expérientiels », on ne propose pas une réflexion relevant de la théorie de la connaissance à l'occasion de laquelle nous nous interrogerions sur la part respective – et le statut – de la connaissance sensible, immédiate et de la connaissance rationnelle dans l'expérience. Encore moins une appréciation sur les mérites de l'une et de l'autre. Ce n'est pas une réalité substantielle qui est ici considérée et nous ne nous prononcerons pas sur la réalité encore moins la validité de ces savoirs.

Nous faisons notre l'idée que l'histoire du vocabulaire « est inséparable de l'histoire des sociétés, des savoirs, des pouvoirs techniques, et qu'à ce titre elle a valeur d'indice. Elle nous aide à reconnaître en quoi nous différons. » Jean Starobinski, l'auteur de ces propos, ajoute que les états de langue successifs nous aident à « percevoir le changement des “états de culture” ». (Starobinski, 1999 : 11) A travers la carrière de l'expression, sa fortune, la reconnaissance sociale dont elle a fait progressivement l'objet, il s'agit de porter un regard sur ses promoteurs et leur engagement en faveur de cette notion. Leur action symbolique, en effet, est constitutive de la gestation d'une politique publique en faveur d'une prise en compte plus forte de l'expérience qui débouchera sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) instaurée par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002.

La reconnaissance d'une question sociale par la société est toujours un processus hautement sélectif qui passe par un intense travail symbolique, discursif en tout premier lieu. Par le biais du vocabulaire, on escompte éclairer les prémisses d'une politique, sa fabrique discursive, l'engagement symbolique de ses promoteurs pour faire exister une nouvelle entité. La formule « savoirs expérientiels » fédère de fait des acteurs hétérogènes qui traquent une réalité commune bien que parfois saisie sous des vocables différents. Certains préféreront parler de savoirs « implicites » ou « informels », d'autres distingueront le « travail réel » et le travail « prescrit », d'autres encore mettront l'accent sur le pluriel dans « les compétences » pour bien signifier qu'elles ne se limitent pas à l'acquis scolaire. Cette coalition composite partage néanmoins la conviction de la légitimité et de la richesse de

connaissances acquises par la pratique, à l'occasion des expériences, hors du système scolaire ou non validées par celui-ci. On suit les *claim-makers* de ces savoirs expérimentiels et leurs actions de promotion de la notion depuis la fin des années 1960. Ces entrepreneurs de réformes défendent leurs vues sur cette question, mobilisent des ressources, développent des stratégies. En effet, la reconnaissance de la dignité de la connaissance fondée sur l'expérience ne va pas de soi. On pourrait reprendre à l'égard des « savoirs expérimentiels » ce qu'écrit Herbert Blumer des problèmes sociaux : ils « n'existent pas, en eux-mêmes, comme un ensemble de conditions sociales objectives, mais [...] sont fondamentalement les produits d'un processus de définition collective. » (Blumer, 2004 : 189) La validité des « savoirs de l'expérience » ne s'est pas imposée d'elle-même mais a été promue par des groupes d'acteurs, des organisations, s'est jouée dans des conjonctures sociales, cognitives et politiques particulières.

On tente de faire l'histoire de ce parcours au cours des dernières décennies, celui de l'invention et de la dignification des « savoirs de l'expérience ». Ce sont les étapes de ce processus qu'on se propose de saisir en identifiant ses promoteurs, les difficultés qu'ils rencontrent (indifférence, regards condescendants sur une forme de savoir peu considérée), les canaux de cette promotion ainsi que les stratégies rhétoriques mobilisées. Ils sont parvenus à faire de la notion d'abord un « point d'attention » (H. Blumer) en l'important des Etats-Unis³ et du Canada et un objet de débats dans différentes arènes notamment du monde académique (colloques universitaires, numéros de revues...), de la sphère de la formation permanente et du monde associatif notamment dans la fraction concernée par l'insertion et la lutte contre l'exclusion. Puis dans une deuxième étape, leur action a abouti à la traduction de cette notion en une politique publique inscrite dans des textes législatifs (VAP en 1985 puis VAE en 2002). On s'arrêtera au seuil de cette étape de consécration et d'institutionnalisation.

Promotion de l'expérience

La première phase de cette gestation longue au cours des années 1970 avec la première attestation de l'adjectif « expérimentiel » en 1969⁴, inscrit l'émergence de cette notion dans le cadre plus général de la défense de valeurs humanistes.

3. La traduction française du livre fondateur de John Dewey, *Expérience et éducation*, date de 1947 (Bourrelier). Après quelques rares traductions dans l'entre-deux-guerres, c'est au cours des années 1960 que le philosophe et sémioticien Gérard Deledalle a contribué à l'introduction de la pensée pédagogique de celui-ci avec *La Pédagogie de John Dewey*, (Ed du Scarabée, 1965) et *L'Idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, (PUF, 1967).

4. Dans la traduction française de l'ouvrage de l'« anti-psychiatre » anglais R.D. Laing, *La politique de l'expérience*, Stock, 1969 : « les nombreuses variantes pratiques de la psychothérapie longue ou brève, intensive, expérimentielle, dirigée ou non... » (p. 38).

Loin de s'imposer naturellement, l'idée d'une « formation expérientielle », entendue comme un mode d'acquisition de connaissances fondé sur un contact direct avec des réalités et des phénomènes⁵, n'a conquis sa place dans le paysage de la formation professionnelle qu'au prix d'un certain nombre de difficultés, de résistances que les acteurs n'ont cessé de rappeler. Et d'abord des difficultés identifiées comme lexicales. Ainsi, en 1989 encore, l'un d'entre eux admet que « l'appellation même "d'éducation informelle" n'a pas d'existence légitime assurée et recouvre des domaines innovants, prometteurs mais encore fragiles... » (Courtois, 1989 : 7) Dans le même numéro de revue, un autre auteur relève que « le néologisme "formation expérientielle" n'a été introduit que récemment dans la langue française, au cours des années 80 » (Landry, 1989 : 14). La même année à l'issue d'une manifestation qui a joué un rôle constitutif dans l'avènement de ladite formation, les deux orateurs à qui il est donné de conclure reconnaissent que « la tenue d'un symposium et dans sa foulée la production d'un numéro de revue et [d'un] livre [d'actes] sur la formation expérientielle marquent pour la réflexion éducative francophone un début de prise en compte collective de cette formation. Début tâtonnant, laborieux, modeste qui pose sans doute plus de questions qu'il n'en résout. Parier sur ses lendemains, ajoutent-ils, n'est pas évident. » (Pineau et Courtois, 1991 : 327)

Dans le contexte des années 70, la promotion de la « formation expérientielle » (dorénavant FE) vient s'inscrire dans un mouvement plus vaste d'idées, autour d'un socle de valeurs communes qui mêlent à la fois la dénonciation de la société de consommation, de l'aliénation de l'individu mis au service exclusif de la consommation, dans une affirmation de la dignité de l'homme, de tous les hommes, des richesses dont ils sont porteurs, etc. Ainsi l'enquête-participation défendue à la même époque par la revue *Economie et Humanisme* relève de la même matrice. Elle repose sur l'idée du caractère irremplaçable de l'apport de ceux qui ne sont pas supposés savoir. « En enquête-participation il n'y a pas d'un côté ceux qui "savent" (experts en tous genres, fonctionnaires, élus) et de l'autre ceux qui ont tout à apprendre des premiers. C'est toute la population du territoire concerné. Chacun à son niveau de responsabilité et, dans l'état actuel des choses, d'irresponsabilité, doit prendre en charge la conduite de l'enquête » (Caillot, 1986 : 120-125). La logique de l'enquête-participation repose sur le même postulat que la FE : il existe un savoir dont les gens ordinaires sont détenteurs et qu'il faut recueillir. Ce savoir est non seulement une richesse – il est porteur d'une plus-value dont les savoirs académiques perdraient à se priver – mais aussi le vecteur d'une démocratisation de la connaissance...⁶ Henri

5. Guy Bonvalot la définit comme le « fait que les adultes se forment AUSI en dehors de lieux et de systèmes de formation institués, en vivant des expériences. [Ainsi, elle] est le produit d'expériences qui n'ont pas comme finalité première la formation. » (Bonvalot, 1991 : 321).

6. La revue *Education permanente* dont on verra le rôle dans la promotion de la FE lui consacre d'ailleurs, dès son n° 3, un article de G. Le Boterf, « Réflexions sur l'enquête-participation ».

Desroche, lui-même membre un temps d'*Economie et Humanisme* et fondateur du mouvement des Collèges coopératifs dès 1959 inscrit son action dans une démarche convergente. Il prône une pédagogie fondée sur la « recherche-action » grâce à laquelle l'apprenant peut construire ses propres savoirs au sein du projet collectif auquel il collabore. « Le rôle de l'éducateur, note-t-il, n'est plus que celui d'un auxiliaire, à la limite d'un catalyseur dont l'intervention n'a d'autre sens que de concourir à une expérience en quête de son expression. C'est en provoquant à cette auto-recherche, en l'escortant, en la soutenant, c'est-à-dire en enseignant lui-même au minimum, qu'il est le meilleur enseignant. » (Desroche, 1976 : 411)

Au premier rang de cette effervescence intellectuelle, l'intérêt pour ce qu'on nomme les « problèmes de société », les « nouveaux rapports sociaux » (c'est-à-dire les rapports hommes/femmes, Français/immigrés, maître/élèves et plus largement les questions pédagogiques, de transmission des savoirs...) qui viennent élargir les frontières du politique au sein duquel la question des rapports entre savoirs et pouvoir a acquis une place de choix.

Un goût également pour les alternatives (« faire de la politique autrement », « enseigner autrement »), un goût pour *l'auto* (autogestion, autonomie, autoformation...) (Hatzfeld, 2004). Ce contexte est propice au développement d'une dynamique de remises en cause, d'inventivité, de foi dans les ressources de l'expérience personnelle. La FE trouve sa place dans une telle célébration de l'autonomie, de l'initiative. En faisant de l'individu et de son expérience propre le foyer d'un processus d'apprentissage, elle s'inscrit dans cette tendance. « Dans l'apprentissage expérientiel, l'acte d'apprendre se déroule dans un contexte donné. Apprendre nécessite donc une réflexion sur soi et sur son rapport avec ce contexte. Cette double caractéristique éclaire le problème du savoir expérientiel, savoir local, spécifique, réel et son articulation au savoir institué. » (Germain, 1991 : 10)

De fait, on le mesure, la notion de FE émerge dans un champ plus vaste et prend place dans un réseau de notions promues par les mêmes courants de la société civile dont les vertus sont redécouvertes à l'époque, divers mouvements de la mouvance autogestionnaire (PSU, CFDT⁷...) et chrétienne (cercles deloriens en particulier...). Cette notion croise celles de la « démocratie participative », de la « proximité », de « l'expertise citoyenne », du « partenariat »... qui ont en commun d'être portées par les mêmes groupes et d'être issues d'un même creuset idéologique qui tend à accorder une certaine positivité à la société civile et à proposer une approche enchantée de ses ressources : valeurs d'autonomie, de « partenariat », du croisement

7. Selon Christian de Montlibert, la CFDT réclame « des méthodes pédagogiques qui développent l'autonomie et la formation mutuelle. [Elle] s'est montrée l'héritière de la pensée chrétienne et a été conduite à soutenir toutes les applications anti-bureaucratiques de la psycho-sociologie, de la non-directivité à la dynamique de groupe. » (Montlibert, 1991 : 175).

des savoirs, de la richesse des savoirs populaires. De même, la valorisation de la FE partage avec le mouvement contemporain des écomusées apparu à la même époque le fait de se vouloir simultanément des lieux d'expérimentation, la mise en œuvre de pratiques novatrices et de véritables contre-modèles, des contestations en acte d'institutions établies.

Comme l'écomusée ou musée de communauté, théorisé entre autres par Hugues de Varine ou Georges-Henri Rivière, qui est un projet militant se consacrant à la démocratisation de l'institution (détruire « l'escalier monumental du musée », dit H. de Varine), la promotion de la FE apparaît plus ou moins sourdement comme une mise en cause de l'institution scolaire avec ses savoirs abstraits, « coupés de la vie », etc. Plus proche de son objet, cette promotion croise le mouvement de l'éducation populaire notamment *Peuple et Culture* et les mouvements chrétiens sociaux qui ont promu un temps « l'entraînement mental ». Cette procédure d'apprentissage met en avant la « prise en compte des acquis, des besoins et des affects de ceux qu'on appellerait aujourd'hui les apprenants... » (Troger, 2001 : 14).

Ainsi comme on le voit la FE prolonge le processus d'institutionnalisation de la formation continue qui tendait déjà à valoriser le « vécu », proposait une conception du savoir plus transitoire, moins fondée sur « une connaissance rationnelle des "lois" » que sur une « sorte de phénoménologie existentielle. » (Montlibert, 1991 : 178)

A maints égards, le contexte est prêt pour accueillir le thème de la FE du fait de la concordance entre ces thématiques et celles des savoirs expérimentiels d'une part ; par un effet de conjoncture d'autre part qui explique que la FE se soit institutionnalisée aussi vite. Il existe incontestablement une convergence de forces favorables pour des raisons diverses et parfois divergentes à la reconnaissance de savoirs issus de l'expérience. Les pouvoirs publics, le patronat au nom d'intérêts économiques et de l'élévation du niveau de qualification ; le mouvement associatif et les syndicats dans un espoir de promotion sociale.

De la dignité de l'expérience

Cette carrière intellectuelle passe d'abord par une phase, décisive, où la question conquiert une certaine respectabilité.⁸ Cette phase de dignification de

9. En 1989 encore, l'auteur de l'introduction du n° de la revue *Education permanente* « Apprendre par l'expérience » (n° 100-101) reconnaît que « l'appellation même « d'éducation informelle » n'a pas d'existence légitime assurée et recouvre des domaines innovants, prometteurs mais encore fragiles... » (p. 7) pour affirmer aussitôt que « si on ne peut tout apprendre par l'expérience, il est cependant urgent de reconnaître un statut légitime à ce savoir » (p. 11).

la notion passe par différents colloques ou publications qui sont autant de formes de mobilisation scientifique. « Organiser un colloque, faire une tribune, remplir une salle, c'est montrer comme organisation sa capacité à intéresser un public techniquement compétent sur la question, c'est aussi tenter d'imposer un thème, une thématique, comme digne d'intérêt... » (Offerlé, 1998 : 121) Ils ont pour effet – et pour but – de conférer à la notion une forme de reconnaissance académique qui constitue sans doute le meilleur atout pour une prise en compte par les pouvoirs publics. A cet égard, le lien avec le mouvement fondateur américain de l'*experiential learning* est autant de l'ordre de la quête de cautions que de la simple importation. Les promoteurs de la FE en France ne sont pas seulement des passeurs d'une doctrine constituée, unitaire qu'ils importerait. A certains égards, ils la réinventent. La FE est le produit de leur mobilisation qui lui donne une existence de ce côté-ci de l'Atlantique. En la nommant, la labellisant, ils en font une entité identifiable. Pour cette raison, il est sans doute tout aussi significatif de s'intéresser à cette logique d'accréditation que de chercher comment John Dewey et ses émules ont été introduits en France. En même temps qu'ils vont chercher Dewey outre-Atlantique et se placent sous son égide, les promoteurs français de la notion enrôlent Jean-Jacques Rousseau pour fonder leur entreprise et lui donner une apparence avantageuse. En ce sens, ils sont à la fois des passeurs et en quête de ressources, issues de l'étranger ou puisées dans l'histoire. De ce point de vue, la littérature consacrée à la FE semble occupée autant à établir son bien-fondé qu'à expliciter ce qu'elle est. En effet, choisir le camp de l'expérience constitue un défi dans le monde contemporain. Elle est volontiers renvoyée à des formes passivistes d'apprentissage qui étaient en vigueur avant que l'industrialisation n'accélère et n'impose la formation scolaire et universitaire et ce particulièrement en France où la formation intellectuelle bénéficie d'une prépondérance quasi absolue. Dans cette logique, est mobilisée une rhétorique de la dignification, c'est-à-dire susceptible de contester la suprématie absolue de la formation non expérientielle.

Le premier moyen d'anoblir la FE est de lui conférer une ancienneté, de l'inscrire dans une tradition immémoriale. Ainsi, elle est déclarée « toujours présente dans notre histoire » (Racine, 2000 : 24) et inscrite dans la longue durée avec ses « précurseurs », ses « pionniers ».

Pour Gaston Pineau, Jean-Jacques Rousseau est « un grand précurseur de la formation expérientielle » (G. Pineau, in B. Courtois et G. Pineau, 1991 : 29). Platon lui-même est parfois convoqué. Issus d'un passé moins vertigineux, les philosophes pragmatistes anglo-saxons sont mobilisés au premier rang desquels J. Dewey qui réunit le prestige du penseur et de l'inspireur du système éducatif américain.

On se situe bien dans une vision téléologique selon laquelle la FE a

eu ses pionniers, ses prophètes tout au long de l'histoire sans que la pertinence de leurs idées ait pu triompher. Nos contemporains seraient enfin en passe de faire reconnaître les mérites de cette voie de formation à la fois de longue tradition et appropriée au monde moderne et à ses exigences démocratiques.

Le second vecteur susceptible de nourrir la dignité de la FE et souvent indissociablement lié au premier est la mobilisation d'un substrat philosophique, de références qui posent des prémisses métaphysiques et fournissent un encadrement large au discours pédagogique. De fait, la référence à Bachelard, Dewey ou, plus proches de nous, à E. Levinas, P. Ricœur, Michel Serre, E. Morin, tend à construire une définition fondée philosophiquement de cette pratique de formation, tout au moins un halo théorique qui la nimbe d'une dignité supplémentaire. On est frappé par la dispersion des références constituant autant de « textes désamarrés » (Cusset, 2003 : 97) qui vont faire l'objet de rapprochements, qui vont être mis en contiguïté, mobilisés comme un aréopage commun surplombant la FE de son autorité. La série canonique de noms enchanteurs – Platon, Rousseau, Dewey, Bachelard... – installe une généalogie dont la FE est l'aboutissement et qui s'en trouve anoblée.

Dans certains cas même, cela peut confiner à une définition mythique de l'expérience et de ses atouts quand on lui prête des vertus incontestablement sans commune mesure avec les effets que l'on peut raisonnablement attendre d'une telle politique publique. Ou encore prendre un tour prophétique. L'expérience et les savoir-faire ont leurs prosélytes : « ... ma conception actuelle du dévoilement de la formation propre à tout agir sur le chemin d'une œuvre. Cet agir n'a de sens pour moi que fondé sur la formativité de l'existence. Lorsque celle-ci est mise en lumière, tout agir s'accomplit en une œuvre puisant à la source de l'Œuvre humaine entière qu'elle développe. » (Honoré, 1992 : 12)

Cette étape de dignification est avant tout peut-être un moment où les promoteurs développent l'acceptabilité de la notion. Elle passe d'abord par l'imposition du néologisme « expérientiel ». Comme le note un auteur en 1989 encore, « ce chantier d'éducation "au noir" a même du mal à trouver son nom. Lors du premier symposium francophone à lui être consacré, l'expression "formation expérientielle" a été fortement interrogée, surtout par les représentants institutionnels, comme néologisme difficile à prononcer. Peut-être faudra-t-il se mettre dans un mouvement d'apprentissage, même linguistique, pour explorer ces pratiques si éloignées des champs éducatifs institués qui ont construit le langage éducatif normal. » (Pineau, 1989 : 23-27). On peut suivre l'acceptation progressive dont la notion fait l'objet dans le discours académique à travers l'usage des guillemets. Ils signalent

au lecteur que tel ou tel mot ne va pas de soi et l'invitent à l'interprétation. En l'occurrence, l'usage entre guillemets de l'adjectif « expérimentiel » perdure pendant de nombreuses années et son emploi sans guillemets dans un titre d'ouvrage publié à la Documentation française en 1991 est à certains égards un coup de force puisqu'il tente d'installer comme allant de soi un mot qui précisément ne va pas de soi. Par la suite, la coexistence des deux formes signale le caractère précaire de cette installation. De même perdure une certaine incertitude orthographique. En 1998 encore, on peut rencontrer « expérimentiel » (Karolewicz, 1998).

L'attachement à ce mot n'est sans doute pas sans signification. S'il se maintient malgré sa difficulté, c'est qu'il est aussi pour ces milieux de la formation un mot de passe, qu'il remplit une fonction de ralliement. Il est un signe de reconnaissance à tous les sens du mot pour les fractions qui cherchent à le développer et contribue à installer une doctrine, un courant identifiable.

Cette opération de valorisation de la notion se traduit aussi par la mise en œuvre de rhétoriques spécifiques qui concourent également à la cohésion du courant. Les « formes rhétoriques, comme le note B. Lahire, font partie intégrante des conditions sociales de félicité des discours de plainte politique » (Lahire, 1999 : 125) et, pourrait-on ajouter, de revendications. On peut recenser ce fonds discursif commun au groupe et dans lequel puisent la plupart des énonciateurs, à la fois les « lieux communs » thématiques de ce discours et les manières de dire qu'il privilégie (effets rhétoriques privilégiés, mots-valeurs...).

Le fonds commun est constitué d'une série d'arguments de niveaux différents auxquels ont recours les promoteurs de la notion. Des arguments politiques tout d'abord : il existe une demande sociale qu'il serait injuste de ne pas satisfaire, « une attente sociale forte », « une demande réelle et solvable » ; la FE est porteuse d'un « changement social ». Elle permettrait de « favoriser l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, la mobilité sociale et professionnelle ». Les pays étrangers ont déjà expérimenté ce type de formation. « La formation n'est pas le seul vecteur [d'accès à la connaissance] : les "apprentissage expérimentiels", acquis non seulement au cours de l'activité professionnelle mais aussi dans la vie sociale, se doivent également d'être identifiés et reconnus au niveau des certifications. On notera que cette idée, nouvelle en France, existait déjà dans de nombreux pays, notamment anglo-saxons. »

Des arguments portant sur la formation et les moyens d'améliorer son efficacité, ensuite : elle constitue un « nouveau paradigme » et permettrait d'« élaborer une vision nouvelle du monde de la formation » ;

Enfin, des raisons psycho-morales : cette demande est portée par une

exigence de reconnaissance qu'on ne peut éconduire sous peine d'injustice et d'ailleurs cette demande rencontre des « résistances », c'est bien la preuve qu'elle est légitime.

A cette série, dont les éléments peuvent d'ailleurs s'hybrider, on peut ajouter le classique usage rhétorique des chiffres pour souligner la validité de la mesure. La FE concerne potentiellement une infinité de personnes.

Ce discours de valorisation recourt à des rhétoriques récurrentes qui s'organisent en deux grands types de discours.

D'une part, une approche technico-pédagogique, qui mobilise un discours largement emprunté à la didactique, aux sciences de l'éducation : « Dans le prolongement de devanciers, nous définissons la FE comme une formation par contact direct mais réfléchi. Par contact direct, c'est-à-dire sans médiation de formateurs, de programme, de livre, d'écran et même de mots, et donc sans différé, à chaud, du moins pour sa genèse. Soudainement, l'objet, le sujet ou la situation est là, s'impose, surgit comme événement. Événement qui peut durer, user, tarauder justement par sa proximité, rabotant sans intermédiaire et parfois sans interruption. Cette interruption du contact direct, de l'expérience, n'est pas si fréquente. En effet, s'interpose habituellement entre l'organisme et son environnement une zone tampon intermédiaire, invisible, faite des rapports habituels que l'organisme entretient avec ce qui l'entoure. Cette zone tampon fait que souvent rien n'arrive. Les auteurs lui donnent des noms différents suivant leur discipline : interface (les systémistes), bulle, coquille (Moles), enveloppe (Anzieu), milieu (Lerbet). » (Pineau, 1989 : 24-25) Elle procède à grand renfort de concepts à tiroir « auto-, éco- et co-formation » (*Ibid.*), fait grand usage de notions ésotériques sans échapper parfois à l'hermétisme...⁹

Des approches à la fois plus généralistes et plus emphatiques, d'autre part, dans lesquelles l'expérience accède à un statut quasi mythique comme dans ce portrait hagiographique du fondateur d'ATD Quart monde, le père Wresinski :

« Il n'est de savoir que d'expérience. L'histoire d'un savoir

Les apprentissages d'un enfant de la misère... Au début des années vingt, J. Wresinski a environ quatre ans. Sur un terrain vague, il garde la chèvre familiale [...] En un mot, l'expérience de la vie accumulée par le jeune abbé lui a appris que, pour tout être humain, le savoir authentique

9. « La formation expérientielle est l'antidote de l'enculturation d'empiètement » (Nicole Roelens, « Le métabolisme de l'expérience en réalité et en identité »). « Tout processus qui vise à la pleine expression du « projet implié » d'une personne ou d'un groupe aura à appréhender les « espaces transversaux » du « sujet existentiel ». Par « projet implié » dont l'adjectif qualificatif est repris du langage du savant anglais D. Bohm j'entends un projet replié à l'intérieur de l'être-au-monde, potentiel et créateur, lié à la force de la vie, doté d'un sens non-déterminé et frangé d'incertitude. » (Barbier, 1991, respectivement p. 219 et 243).

naît toujours de l'expérience [...] » (Lecuit, 1993 : 39-43.)¹⁰ On prête alors à cette forme d'acquisition de connaissances des vertus de transformation sociale sans commune mesure avec la technique.

Acteurs et organisations

La doctrine est portée par des acteurs militants qui défendent une cause et ont parfois, comme on l'a vu, des allures de missionnaires. Tout en tenant ce discours volontiers prophétique, ils sont à la recherche d'alliés plus légitimes capables de cautionner les mérites de ces savoirs, de valider le discours de glorification, de s'en porter garants. Cette recherche d'alliés se fait en priorité au sein du monde universitaire appelé à valider la qualité de ces savoirs. Ils ont recours à diverses arènes publiques pour défendre la cause de la FE. De fait, il existe une véritable division du travail qui conduit les professionnels de l'éducation à privilégier l'espace académique et les militants associatifs à se porter sur d'autres terrains.

Sur le front universitaire, une revue jouera un rôle décisif dans la reconnaissance académique de la FE, *Education permanente* fondée en 1969. Elle a un rôle d'initiative et va constituer un vecteur de diffusion et de promotion de la notion de FE dès son numéro 7 en 1970. Elle accueille alors un article de P.-H. Giscard intitulé « Jeu d'entreprise et formation expérientielle à la gestion ».

L'examen des titres d'articles comportant l'adjectif « expérientiel » montre quelques articles isolés, le premier en 1970 puis deux ou trois dans les années 80. Les années 70 et le début des années 80 constituent une période pendant laquelle la notion ne s'est pas véritablement imposée et ne progresse que souterrainement, à marche forcée, avant le tournant de 1989. C'est en effet avec un décalage de dix ans par rapport aux Etats-Unis que la notion se développe largement en France¹¹. L'explosion de l'expression se produit à partir de 1989 avec en particulier une série de numéros spéciaux monothématiques¹². On ne reviendra pas sur les colloques déjà mentionnés qui représentent autant d'étapes dans le parcours de reconnaissance académique.

10. Cf. aussi Patrick Brun « Savoirs de vie, savoirs scolaires dans la formation des adultes en difficulté d'insertion professionnelle », *VEI Enjeux*, n° 123, déc. 2000, p. 164-175.

11. Cf. « Les années soixante-dix : l'explosion du concept En effet, presque au même moment, à la suite de Rogers, mais sans se référer à lui, le concept se répand comme une traînée de poudre et on dirait bien que c'est à ce moment que démarre réellement ce courant de recherche extrêmement fécond que connaîtront les pays anglo-saxons. Curieusement, on assiste à une véritable explosion de termes qui cherchent à cerner l'*experiential learning*. C'est ainsi qu'on trouve aussi *learning from experience*, *learning through experience*, *sponsored experiential learning*, *unsponsored experiential learning*, *experience-based learning*. Tous les auteurs anglophones qui abordent ces nouvelles notions indiquent clairement la place prépondérante qu'occupe l'expérience dans le processus d'apprentissage. » (Balleux, 2000 : 263-285).

12. N° 100-101 « Apprendre par l'expérience » (1989); n° 133 « Reconnaître les acquis et valider les compétences » (1997); n° 150 « Trajectoires professionnelles. Reconnaissance de l'expérience » (2002); n° 158 et 159 « Les acquis de l'expérience » (2004).

Mais au cours de la décennie 70, l'intérêt pour la FE n'est pas propre au monde de la formation. Il croise alors les préoccupations d'une partie du mouvement associatif pour ces questions notamment l'intérêt d'ATD Quart Monde dont la célébration de l'expérience des « plus pauvres » est un des thèmes de prédilection. « Seule l'expérience de vie commune [avec le peuple] peut créer le langage commun indispensable pour s'engager dans de grands projets ensemble. Elle est aussi le seul moyen pour connaître véritablement le quart-monde, pour fonder et développer cette "science de la pauvreté" que nous estimons une des armes principales du combat. » (Wresinski, 1974 : 179) Le « programme Quart Monde – Université » dont le livre *Le croisement des savoirs. Quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble* (Groupe de recherche Quart Monde-Université, 1991) est l'aboutissement incarne cette doctrine. Le dialogue entre les personnes en grande pauvreté et « ceux réputés "savants" » n'est possible que si ces derniers « acceptent de se laisser instruire par ceux-là mêmes qui étaient alors regardés comme « ignorants ». C'est ce qui fut initié au sein de ces Universités populaires Quart Monde où des personnes en situation de grande pauvreté apportent et partagent leurs connaissances issues de leur expérience de vie avec d'autres, qui n'ont pas vécu la misère. » (Groupe de recherche Quart Monde Université, 1991 : 13). En 1980, J. Wresinski rappelle la nécessité de « réhabiliter [la connaissance vécue] comme unique, indispensable, autonome, complémentaire à toute autre forme de connaissance et de l'aider à se développer... » (*Ibid.* : 13).

En 1989 dans le cadre de la célébration du bicentenaire de la Révolution, se tient à Caen un colloque intitulé « Les plus pauvres dans la démocratie ». Dans l'ouvrage qui en est tiré (*Démocratie et pauvreté*, 1991), René Rémond faisant écho au discours du mouvement déclare que « les pauvres sont aussi dépositaires d'un savoir propre : la misère est une redoutable institutrice qui en apprend beaucoup sur l'homme et la société. Ce savoir, les pauvres ont besoin de se le réapproprier. Pour ce faire, le concours des universitaires leur est indispensable. A condition que ceux-ci acceptent de les entendre et les aident à exprimer leur expérience. » (Rémond, 1991 : 18). Dans une postface, Michel Vovelle admet que les historiens ont méconnu les pauvres « non seulement dans leur réalité sociale, mais dans tout ce qu'ils peuvent apporter à partir de leur expérience spécifique qui constitue la "culture de la pauvreté". » (Vovelle, 1991 : 684)

Quel est le rôle joué par le monde associatif dans ce mouvement de valorisation des « savoirs expérientiels » ? On peut faire l'hypothèse qu'il assure une promotion parallèle à celle des professionnels de l'éducation et de la formation mais sur un terrain plus large du fait de son inscription sociale spécifique. De fait, il contribue à lui donner une légitimité politico-morale en lui conférant une sorte d'aura sociale à laquelle la clôture dans le

monde éducatif ne pourrait prétendre. Il lui assure un essor moral et une validité politique, lui confère des finalités plus ambitieuses. Comme l'écrit un militant d'ATD Quart Monde, « la connaissance qui vient de l'action est porteuse d'une compréhension des moyens et méthodes pour combattre la misère. Et c'est souvent un savoir précieux qui n'est pas reconnu à sa juste valeur pour la démocratie. » (Ferrand, 1991 : 40) D'une certaine manière, le mouvement interne au monde de l'éducation et de la formation profitera de cette onction associative. Il pourra se prévaloir d'ambitions non exclusivement éducatives, « scolaires » pour revendiquer les ambitions « sociétales » dont on a vu qu'il n'était pas toujours avare. C'est cette onction associative qui l'autorise à passer de ce que la tradition rhétorique nomme des « mineures », des situations de la vie ordinaire et de l'enfermement dans les questions éducatives, aux « majeures », ces « lieux communs qui touchent aux conditions profondes de la vie » (Lahire, 1999 : 161). Grâce à cette division du travail discursif, les promoteurs scolaires de la FE peuvent élever leur propos d'un discours limité à la sphère de l'enseignement (l'amélioration de l'efficacité pédagogique) à des formes de généralisation qui concernent la promotion sociale, la démocratie, des causes autrement ambitieuses et nobles.

De plus, en passant du *docere* au *movere*, du front du savoir à l'émotion, voire au pathos, la mobilisation caritative en faveur de l'expérientiel apporte à celle des professionnels de la formation un halo de malheur social qui contribue à en densifier le discours. Il lui donne une gravité dont l'enfermement dans la seule sphère éducative le priverait à coup sûr. L'allié associatif ouvre l'argumentaire à des postures comme l'indignation, la dénonciation qui seraient plus difficilement envisageables autrement. La montée de l'argument de la reconnaissance comme raison majeure de valider les acquis de l'expérience n'est sans doute pas étrangère à l'entrée dans le débat de la dimension sociale, de la reconnaissance de la dignité des pauvres... Valider l'expérience, c'est toujours un peu corriger une injustice, rétablir un droit bafoué. Cela permet parfois de se camper en rebelle, en lutte contre l'institution dominante... La VAE qui est l'horizon de cette mobilisation et en tant qu'elle est une reconnaissance différée apparaît aussi comme corrigeant une injustice.

Car la dignification de l'expérience est indissociablement une dignification du populaire. Dignifier l'expérience, c'est toujours un peu dignifier ceux qui n'ont *que* l'expérience à faire valoir ; c'est dignifier ce qui est pré-supposé sinon indigne du moins commun et donc sans grande valeur.

Mais la célébration de l'expérience ne se limite pas à cette fraction du mouvement caritatif. Elle revêt une importance plus large. La valorisation des savoirs de l'expérience semble jouer un rôle significatif dans le cadre

de la mise en place d'instances partenariales qui ont vu le jour depuis une vingtaine d'années et dans lesquelles le monde associatif est représenté. Ces savoirs déclinés en « vécus », « de l'action », etc. constituent un élément de l'argumentaire en faveur de la présence associative au sein de ces structures. Ils sont censés incarner la dignité de l'expérience, son caractère irremplaçable de témoignage et son épaisseur de vécu et de souffrance, face aux savoirs académiques ou à ceux produits par les grandes institutions de la statistique publique. C'est en particulier le cas de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale (Onpes) dans lequel un collège de personnalités qualifiées issues du monde associatif est supposé faire contrepoint aux savoirs académiques des grandes institutions de la statistique¹³.

L'officialisation dans la VAE

Le point d'aboutissement de ce processus est constitué par une phase d'officialisation dans le contexte complètement différent des années 80 et dont on ne dira que quelques mots. Il se traduit, après une série de chantiers expérimentaux menés par des pionniers, par l'institutionnalisation proprement dite dans une politique publique à travers la VAE. Que s'est-il passé au cours de cette dernière phase ? On fait l'hypothèse que si les mots restent les mêmes le contenu en est différent. L'Etat consacre et institue ces valeurs en leur prêtant son concours institutionnel ; il en fait une politique tout en déléguant la mise en œuvre aux acteurs qui l'ont portée : à la fois des fonctionnaires-militants (cette politique reçoit le soutien des réseaux institutionnels comme l'AFPA) et des militants-fonctionnaires dont les actions bénéficient de subventions et qui viennent inscrire leur action dans le cadre de la délégation.

Mais il existe sans doute un malentendu, une « équivoque productive » comme celle dont parle P. Rosanvallon entre Giscardiens et autogestionnaires en 1975, entre les investissements idéologiques, généreux de la société civile et des logiques plus pragmatiques des pouvoirs publics. Dans la VAE, les pouvoirs publics voient avant tout une occasion de régler la question des qualifications et de l'emploi. On est loin de l'investissement idéaliste des chrétiens de gauche, des militants de l'éducation populaire, de l'éducation permanente pour qui elle était un moyen d'épanouissement de l'individu. A cette dernière étape, un nouveau cours rhétorique est inauguré : le discours militant de célébration de l'expérience cède la place à la rhétorique technico-pédagogique dominante et prolixes des sciences de l'éducation avec notamment une sacralisation de la notion de référentiel.

13. Mis en place par la loi de lutte contre les exclusions de juillet 1998. cf. Lochard et Simonet-Cuset, 2005.

Conclusion

Au principe de cet article, un objectif : suivre le parcours d'une notion, de son émergence au milieu des années soixante-dix jusqu'à son officialisation à travers la création d'une nouvelle voie d'accès à la qualification par la VAE en 2002. Le pari était de s'en tenir à la dimension discursive et rhétorique dans l'émergence de cette nouvelle entité sociale.

Faire exister de telles entités, en l'occurrence les « savoirs » ou la « formation expérientiel(le)s », les conduire jusqu'à leur reconnaissance publique est toujours d'abord un combat symbolique avec et sur des mots, pour labelliser des étiquettes, avec des appellations à imposer, parfois contre d'autres, en remplacement de celles-ci. Des adversaires – parfois artificiellement suscités – vis-à-vis desquels il s'agit de batailler, avec lesquels entrer en controverse.

De la FE, on pourrait dire, comme Weber des représentations, qu'elle est « quelque chose qui est pour une part de l'étant, pour une autre part du devant être » (*Economie et société*). Ce qu'on a tenté de suivre ici, c'est ce passage d'un statut à l'autre. Les savoirs expérientiels, entité hybride qui tient à la fois du « devant être » et de « l'étant », deviennent progressivement, au prix d'un effort collectif pour les faire admettre, des entités à part entière à propos desquels le monde de la psychopédagogie va disserter, dont des jurys de VAE vont s'emparer pour juger les acquis des candidats, au nom desquels seront délivrées des certifications équivalentes aux autres voies de qualification.

Imposer de telles notions, c'est donner à voir le monde autrement, faire advenir des réalités nouvelles; c'est tracer des lignes de partage là où elles n'existaient pas. Dans l'entité formation, c'est donner à voir deux sous-ensembles, l'un constitué par la « formation académique » – « la voie classique » –, l'autre par la FE. Jusque-là, ce dernier ensemble, même s'il avait une existence factuelle que ne cessent de rappeler ses promoteurs¹⁴, n'accédait pas à une existence pleine et entière, au sacre institutionnel. Désormais dotés d'une double légitimité, scientifique – ils sont reconnus des instances académiques – et politique – leur reconnaissance à travers la VAE corrige une injustice sociale –, ils appartiennent de plein droit au monde de la formation.

14. Depuis le Moyen Age, « la maîtrise d'un art ou d'un métier se transmettait à travers l'apprentissage progressif d'un apprenti auprès d'un maître » (Racine, 2000 : 24).

Références bibliographiques :

- Balleux André (2000) « Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVI, 2/2000, pp. 263-285.
- Barbier René (1991) « Le sujet existentiel et l'expérientialité mytho-poétique en situation de formation », in *La formation expérientielle des adultes*, La Documentation française, Paris, pp. 243-284.
- Blumer Herbert (2004) [1971] « Les problèmes sociaux comme comportements collectifs », *Politix*, vol. 17, n°67, pp. 185-199.
- Boltanski Laurent et Chiapello Eve (1999) *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris.
- Bonvalot Guy (1991) « Eléments d'une définition de la formation expérientielle », in *La formation expérientielle des adultes*, La Documentation française, Paris, pp. 317-325.
- Caillot Robert (1986) « L'enquête-participation et *Economie et Humanisme* », *Economie et Humanisme*, n° spécial, octobre 1986.
- Courtois Bernadette (1989) « L'apprentissage expérientiel : une notion et des pratiques à défricher », *Education permanente*, n° 100-101, pp. 7-12.
- Courtois Bernadette et Pineau Gaston (dir.) (1991) *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française.
- Cusset François (2003) *French Theory*, La Découverte, Paris.
- Desroche Henri (1976) *Le projet coopératif*, Editions Economie et Humanisme – Les éditions ouvrières, Paris.
- Ferrand Claude (1991) « Du quatrième ordre au Quart Monde. La représentation des plus pauvres dans la démocratie », *Démocratie et Pauvreté*, éd. Quart Monde – Albin Michel, Paris, pp. 35-42.
- Germain (J.) (1991) préface in Courtois Bernadette et Pineau Gaston *La formation expérientielle des adultes*, La Documentation française, Paris.
- Groupe de recherche Quart-Monde Université (1991) *Le croisement des savoirs*, Editions de l'Atelier – Ed. Quart Monde, Paris.
- Hatzfeld Hélène (2004) « Les années 1970 entre politique et histoire : la construction d'une période de transition », Journées AFSP « Science politique/Histoire », 4-6 mars.
- Honoré Bernard (1992) *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, L'Harmattan, Paris.
- Karolewicz Francis (1998) *L'expérience, un potentiel pour apprendre*, éd. JVDS, Paris.
- Lahire Bernard (1999) *L'invention de l'« illettrisme »*, La Découverte, Paris.
- Landry Francine (1989) « La formation expérientielle : origine, définitions et tendances », *Education permanente*, n° 100-101, pp. 13-22.
- Landry Francine (1991) « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel », in B. Courtois et G. Pineau (1991).
- Lecuit Jean (1993) *Un autre savoir. A l'école des plus pauvres*, Ed. Quart Monde, Paris.

- Lochard Yves et Simonet-Cusset Maud (2005) « La parabole de l'Observatoire ou les limites de l'institutionnalisation d'un « partenariat cognitif » avec les associations », *Politix*, vol. 18, n° 70, pp. 51-70.
- Montlibert Christian (de) (1991) *L'institutionnalisation de la formation permanente*, P.U. de Strasbourg, Strasbourg.
- Offerlé Michel (1998) *Sociologie des groupes d'intérêt*, Montchrestien, Paris.
- Pineau Gaston (1989) « La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation », *Education permanente*, n° 100-101, pp. 23-30.
- Pineau Gaston (1991) in B. Courtois et G. Pineau, (1991).
- Pineau Gaston et Courtois Bernadette (1991) « L'enjeu de la prise en compte de la formation expérientielle : mise en culture ou en miettes d'arts de faire et de vivre singuliers », in B. Courtois et G. Pineau (1991), pp. 327-333.
- Racine Guylaine (2000) *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux*, L'Harmattan, Paris.
- Rémond René (1991) préface à *Démocratie et pauvreté*, éd. Quart Monde – Albin Michel, Paris, pp. 17-19.
- Roelens Nicole (1991) « Le métabolisme de l'expérience en réalité et en identité », in B. Courtois et G. Pineau, 1991, pp. 219-241.
- Starobinski Jean (1999) *Action et réaction. Vie et aventure d'un couple*, Seuil, Paris.
- Troger Vincent (2001) « Jalons pour une histoire de la formation professionnelle en France », *Travail et Emploi*, n° 86, avril, pp. 9-25.
- Vovelle Michel (1991) postface à *Démocratie et pauvreté*, éd. Quart Monde – A. Michel, Paris, pp. 683-685.
- Wresinski Joseph (1974) « Le rôle des associations non gouvernementales », *Droit social*, N° 11, nov. 1974.

Commentaire du texte d'Yves Lochard

Bernard PROT

« Le mot n'oublie jamais les contextes concrets qu'il traverse »

M.M. Bakhtine

Le texte d'Y. Lochard est une invitation à visiter avec lui quelques étapes de la fabrique discursive du mot « expérientiel » depuis les années 1960 et des expressions qui lui sont si souvent associées, aujourd'hui : « savoirs d'expérience », « apprentissage expérientiel » ou « formation expérientielle ». Même le tourisme devient « expérientiel » dans les agences tournées vers certaines classes moyennes.

Il s'agit, dans l'idée de Starobinski, de relier l'histoire du vocabulaire et l'histoire des sociétés en suivant des citations de « promoteurs de réformes » dans la formation permanente, les mouvements associatifs et les organismes d'insertion et lutte contre l'illettrisme, puis plus récemment autour des politiques publiques de validation des acquis.

Ce texte se lit d'autant plus volontiers qu'il est écrit avec le sens de la nuance pour saisir des dimensions aussi différentes que des poussées stratégiques de certains groupes, des événements politiques ou des initiatives individuelles, avec le souci de ne pas les réduire les uns aux autres, de ne pas céder au déterminisme historique, pas plus qu'à la succession d'interactions éphémères qui abolit l'idée même d'histoire humaine. Il choisit d'accumuler les traces disséminées des combats symboliques par lesquels les frontières du social sont déplacées, les surgissements de langage qui expriment les incessants efforts des hommes, poussés par de puissants enjeux contradictoires, lorsqu'ils tentent de légitimer leurs histoires collectives.

On ne veut pas résumer ni commenter ce texte, qu'il vaut mieux suivre de près, parce qu'il rend compte du parcours d'un mot qui transite de l'Amérique du Nord vers la France, à travers des périodes aussi différentes, ici comme là, que les années 1960 et nos années 2000.

L'exercice était assez délicat à mener. Il ouvre des perspectives fertiles, en particulier pour situer des conjonctions d'influences hybrides, comme celle des cercles liés à J. Delors dans la politique de formation continue et celle des militants pédagogiques, ou aussi celle des tenants des démarches biographiques. Citons encore l'« équivoque productive » qui reliera des giscardiens et des autogestionnaires.

La notion « d'expérientiel », finalement, s'installe dans le vocabulaire

le plus officiel depuis 2002. Elle inscrit au cœur du dispositif dit « académique » des connaissances qui se sont développées en dehors de lui. On pourrait trouver beaucoup d'intérêt à rapprocher cette analyse de la série des textes plus systématiques, produits ces dernières années sur l'histoire de la formation des adultes autour de L. Tanguy.

Y. Lochard termine sur une formule intrigante qui incite à prolonger la réflexion. Il regarde la consécration du mot *expérientiel* comme une réussite pour ses promoteurs, mais aussi comme l'ouverture d'une nouvelle « ligne de partage » qui n'existait pas auparavant. On comprend bien que la « formation expérientielle » accède aux termes officiels d'un diplôme, au même titre que la « formation académique ». Du coup, les savoirs d'action sortent de l'ombre portée des savoirs enseignés, ils quittent l'impensé social dans lequel ils se trouvaient tenus. En conséquence, on distingue plus clairement les uns des autres, on peut se rappeler que notre manière de connaître n'est pas unifiée, elle est double. « *L'homme dispose de deux moyens de connaissance* », écrivait d'ailleurs déjà Galilée, au moment même où il stabilisait justement la forme de pensée scientifique qui vaut encore aujourd'hui. Mais, après la lecture de ce texte d'Y. Lochard, on peut se dire que la ligne de partage est ailleurs.

Un adversaire semble vaincu, à tel point qu'il n'est plus cité. L'émergence du mot « *expérientiel* » réduit au silence un autre mot qui a la même source étymologique et qui existe pourtant depuis plus longtemps : « *expériental* ». Le cours social de ce mot semble s'assécher dans le langage commun et n'irriguer plus que le cercle limité de certains milieux scientifiques qui pratiquent l'expérimentation sous contrôle méthodique.

Pourtant, lorsque les salariés discutent dans des échanges collectifs leurs manières de travailler, lorsqu'ils doivent participer de plus en plus souvent à des réunions, des *débriefings* à la suite d'incidents ou des contrôles de qualité, lorsqu'ils doivent changer de machine, d'emploi, de fonction, ils n'accumulent pas seulement « de » l'expérience, ils expérimentent. C'est-à-dire qu'ils sont poussés à comparer, prendre de la distance avec ce qu'ils ont déjà vécu, repenser ce qu'ils ont fait, mais aussi ce qu'ils ont envisagé, tenté ou échoué à faire. Bref, ils passent l'action au crible de la pensée, même si l'intensification du travail rend bien souvent l'exercice impossible. Pensons d'ailleurs aux salariés qui réalisent un dossier de validation des acquis : ils pratiquent à plein régime une telle analyse critique de leur expérience. Tirer les leçons et faire de nouvelles hypothèses, stabiliser des règles et des valeurs communes sont des réalités communes dans les milieux de travail.

C'est cette idée qui conduit Clot, en psychologie du travail, à dire que les collectifs au travail sont « l'atelier social de finition des genres professionnels ». Lorsque les genres professionnels ne se renouvellent plus,

lorsque l'expérience mille fois répétée, revue et renouvelée ne se transmet plus, c'est l'activité de chacun qui s'alourdit de méprises aux conséquences inestimables pour l'efficacité et pour la santé individuelle. Au contraire, le développement de la connaissance, au bureau, à l'atelier comme dans le laboratoire de recherche, est affaire d'expérimentation collectivement réglée.

Les concepts vivent ou meurent dans la transmission des ficelles de la réussite, du sentiment agacé de l'échec, de la passion de trouver la manière de régler le geste ou la pensée qui va conduire au succès. Les chercheurs n'ont pas le monopole de l'expérimentation, de sa passion et de sa rigueur. On peut le dire sans confondre les fonctions et les genres. On peut même dire que l'expérimentation est à la base du développement des connaissances, celles qui sont enseignées comme celles qui se développent et se transmettent sur le tas. La production de biens comme de services est le lieu d'une intense activité d'organisation et de réorganisation du travail, à tous les niveaux.

L'avènement de « l'expérientiel » sans expérimentation signale donc peut-être un risque: verser dans l'illusion que l'expérience trop peu rapportée à sa réalité organisationnelle et collective, est affaire de vécu individuel. A dignifier les connaissances professionnelles, on rejeterait dans l'ombre leur histoire sociale. On se priverait du même coup de la possibilité de comprendre ce qu'est une connaissance professionnelle: mobilisée par celui qui travaille, elle est toujours singulière, mais elle trouve son efficacité lorsqu'elle répond à la pensée des autres, avec lesquels le sujet coopère sur le même objet. C'est pourquoi ce n'est pas simple d'apprendre un métier, et de parvenir à être un professionnel à titre personnel. Il n'est pas plus facile de s'appropriier, au sens psychologique, des concepts professionnels que des savoirs enseignés.

On a affaire à une réalité humaine unique: le développement vivant de la pensée humaine. Qu'il porte sur des objets différents – scientifiques ou empiriques – et qu'il se réalise dans des organisations différentes, n'en fait pas pour autant deux réalités psychologiques.

Certes, il faut distinguer: alors que les scientifiques sont soumis à la contrainte d'explicitier leur méthode, dans les situations de production c'est d'abord le résultat qui compte, de sorte que la méthode glisse au rang de moyen d'action, elle est « incorporée » au geste professionnel. De plus, au travail, plus le professionnel expérimente, plus il étend sa palette de méthodes, pour parvenir à un même résultat. Il ne les met alors pas toutes en œuvre, évidemment. Lui aussi, il dispose d'un « rasoir d'Occam », dans son genre. Mais la plupart de ses ressources deviennent rapidement peu conscientes, pour laisser l'esprit disponible à l'action en cours.

La distinction montre bien l'unité profonde de ces deux ressources : Pour prendre la mesure du développement des conceptualisations qui organisent la vie au travail, on a besoin des termes abstraits des référentiels de diplômes. La qualité explicite de leur définition permet de faire surgir ces pensées implicites qu'on ignore. C'est justement leur différence qui rend possible l'évaluation en validation des acquis de l'expérience. Ce qui fait la faiblesse des concepts scientifiques, écrivait le psychologue Vygotski, fait la force des concepts scientifiques, et inversement. Le paradoxe est puissant et productif pour le travailleur lui-même, lorsqu'il installe sa pensée sur la ligne de partage des deux manières de penser qui peuvent se redéployer. L'évaluation provoque une discordance créatrice, entre les deux ressources de la pensée, pour l'individu.

Finalement, on lirait bien volontiers désormais un nouveau texte d'Y. Lochard, qui rendrait compte de la même exploration historique qu'il vient de réaliser, mais qui porterait cette fois sur le mot « expérimental ». Comment vit-il, depuis les années 1960 ? A-t-il perdu de la vitesse en même temps que son concurrent gagnait les sphères sociales les plus hautes ? Faisons l'hypothèse que le mot « expérimentiel » n'est pas quitte avec sa victoire. Il est habité de l'intérieur par cet autre lui-même, qu'il tente d'ignorer.