



**HAL**  
open science

## Apprendre pour (et à) capitaliser des connaissances : une étude de cas

Christian Brassac

► **To cite this version:**

Christian Brassac. Apprendre pour (et à) capitaliser des connaissances : une étude de cas. Travail et apprentissages : revue de didactique professionnelle, 2008, 2, pp.9-24. 10.3917/ta.002.0009 . halshs-00355826

**HAL Id: halshs-00355826**

**<https://shs.hal.science/halshs-00355826v1>**

Submitted on 24 Jan 2009

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

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

# Apprendre pour (et à) capitaliser des connaissances : une étude de cas

**Christian Brassac**

Équipe CODISANT  
COgnition DIstribuée dans les Systèmes Artificiels et NaTurels  
Sitcom - LPUL  
Université Nancy 2  
BP 33-97, 54015, Nancy Cedex  
Christian.Brassac@univ-nancy2.fr  
<http://www.univ-nancy2.fr/pers/brassac/>

## **Résumé**

L'objectif de l'article est de présenter une recherche-action conduite au Commissariat à l'Énergie Atomique. Le projet concerne la capitalisation de connaissances dans un cas concret : le départ à la retraite d'un ingénieur expert. Plus précisément il s'agit de faire en sorte que son suivant acquière tout ou partie de ses savoirs relativement à la maintenance d'un accélérateur de particules. Nous y prôtons une approche des processus d'apprentissage qui s'inscrit dans une praxéologie de la conduite humaine, dans une optique prônant un 'knowing as a practice' plutôt qu'un 'knowledge as a possession', dans une vision externaliste de la cognition. La méthodologie proposée va au delà de l'interview ayant pour but la « collection de dire » à propos d'une activité. Le dispositif utilisé permet en effet au *Connaissant*, et à son successeur, l'*Apprenant*, de construire conjointement des formes signifiantes qui ont vocation à être utilisées et appropriées par ce dernier dans l'après-coup de l'interaction ; interaction se déroulant pour partie en prise directe avec le contexte technico-matériel. Le projet contribue ainsi à la réflexion théorique relative aux processus d'apprentissages professionnels. L'article fournit un exemple de la façon dont des recherches en psychologie sociale de la cognition peuvent contribuer aux travaux relatifs à l'avènement des sociétés du savoir.

## **Mots-clé**

Apprentissage professionnel, cognition située et distribuée, savoir comme pratique, CEA.

# **Apprendre pour (et à) capitaliser des connaissances : une étude de cas**

## **1. INTRODUCTION**

1. De nombreux enjeux sociétaux traversent ce qu'il est dorénavant convenu d'appeler l'économie fondée sur la connaissance (Rodrigues, 2004) ou la société du savoir (Rapport Mondial de l'Unesco, 2005). D'un point de vue très général, on pourrait condenser l'expression de ces enjeux en disant qu'il s'agit de décrire, comprendre, analyser, modéliser les pratiques 'intensives en connaissances' (Foray, 2000) qui se développent dans et saturent les organisations humaines. Organisations dont la valeur, la dynamique ou encore l'efficacité dépendent de plus en plus de la capacité des acteurs qui la composent à mobiliser de façon raisonnée et réfléchie des savoirs de toutes sortes. Les activités des 'travailleurs du savoir', et leur étude, sont donc au centre des recherches qui contribuent à ce que l'on peut également dénommer économie de l'immatériel (Lévy et Jouyet, 2007) ou capitalisme cognitif (Moulier-Boutang, 2007).

Cette mobilisation de savoirs, celle-là même qui génère les flux de connaissances dans les collectifs (Gaudin et Hatchuel, 2002), est une dénomination suffisamment large pour englober tout un ensemble de mécanismes organisationnels tels la production, la création, la localisation, la rétention, la circulation, la traduction, la protection, la capitalisation, la mémorisation, etc., (Viginier, 2002)... des connaissances dans les organisations humaines. Ces enjeux sont tels qu'au delà, ou en amont, de leur prise en compte par les entreprises, par les collectivités publiques et par toutes formes d'associations ou de collectifs d'hommes et de femmes, se révèlent de nécessaires et approfondies réflexions épistémologique, théorique et méthodologique autour des questions soulevées : quid de l'appropriation de nouvelles technologies numériques dans les organisations ? quid de l'émergence d'une activité économique de plus en plus colonisée par des métiers de service ? quid de l'importance grandissante des pratiques d'innovation débordant largement le cadre des seuls services de recherche et développement ? etc. etc. Autant de questions qui peu ou prou mettent en jeu des procédures d'apprentissage dans lesquels ces travailleurs du savoir sont inexorablement impliqués tant les mobilisations de connaissances ou les flux de savoirs sont complexes, incertains et labiles. Travailleurs du savoir qui doivent sans arrêt composer avec cette impermanence continue de l'immatériel, de

l'intangible et qui sont ainsi, comme nous l'avons pointé en débutant et comme Carré les qualifie, des « apprenants permanents » (2005 : 36).

**2.** C'est bien ce dont il s'agit dans le projet dont nous rendons compte ici et qui aborde l'un des enjeux cités ci-dessus, la capitalisation de connaissances dans une organisation. Il s'agit en effet de rendre compte d'une recherche-action conduite dans un grand organisme d'état, le Commissariat à l'Énergie Atomique (CEA) et plus particulièrement dans sa Direction des Applications Militaires (DAM). Grand organisme d'état touché, comme la quasi totalité des organisations, par la délicate question de la « rétention »<sup>1</sup> d'expertise lors du départ d'un de ses opérateurs-clé, à quelque niveau qu'il se situe dans l'organigramme. Dans notre cas, tout à fait précis et concret, il s'agit du départ à la retraite d'un ingénieur d'un des laboratoires du CEA/DAM, le laboratoire LEAR (*Laboratoire ELSA et Applications des Rayonnements*). Ce laboratoire dépend du service SPPE (*Service Physique des Plasmas et Électromagnétisme*) lui-même dépendant du DPTA (*Département de Physique Théorique et Appliquée*). Une des pièces essentielles de ce laboratoire est un accélérateur de particules nommé ELSA.

Le départ à la retraite de cet ingénieur occasionne à l'évidence un problème pour le suivi de cette machine dont le plan de charge est très important et à laquelle sont associés de sérieux enjeux : une neutralisation de son fonctionnement due à une difficulté de maintenance n'est en effet évidemment pas sans conséquences financières. Il est en effet impérieux qu'un opérateur prenne efficacement et rapidement la relève en apprenant à assurer la maintenance de cet accélérateur. D'une certaine façon il faut que ce dernier acquière et s'approprie tout ou partie des savoirs que l'ingénieur partant détient relativement à ELSA. La question à laquelle nous devons apporter des réponses est donc celle de la transmission des connaissances de cet ingénieur (que nous appellerons à présent le *Connaissant* [C]) vers l'opérateur appelé à le remplacer (que nous appellerons à présent l'*Apprenant* [A]). Une clé de cette apprentissage réside dans une phase d'acquisition de connaissances, qui donne son titre au projet (ACCELSA – Acquisition de Connaissances pour ELSA).

**3.** C'est en tant que psychologue social des processus cognitifs que nous aborderons la question, à partir d'une posture non cognitiviste et, plus, non mentaliste. Cet apprentissage est un processus qui n'est évidemment pas le seul fait de l'*Apprenant*, ni du reste celui du seul *Connaissant*. Nous soutiendrons qu'il s'agit d'un processus dont les deux acteurs sont co-responsables en ce sens où il se déploie dans un ensemble d'interactions sociales, constituées

---

<sup>1</sup> L'usage des guillemets signale le fait que nous ne voulons pas ici parler de rétention au sens courant, lié à la culture du secret ou à une volonté sécuritariste. Il s'agit simplement du substantif correspondant au verbe retenir, synonyme en l'occurrence de 'ne pas laisser s'échapper'.

tout à la fois par des échanges discursifs, par des productions gestuelles et également par des manipulations de la machine qu'il s'agit de 'maintenir' (Brassac, 2004). Interactions inscrites dans l'histoire du laboratoire (la vie d'ELSA, les rapports entre les acteurs, le développement du service, etc.), habitées par des paramètres relevant de la sphère émotionnelle et générées par des mécanismes cognitifs collaboratifs. Interactions qui doivent ainsi faire l'objet d'analyses ayant pour objectif de décrire, interpréter et modéliser les modalités de ce qui peut apparaître comme un transfert de savoirs de C vers A. L'idée que nous voulons promouvoir ici est que loin d'advenir comme un transfert de l'un vers l'autre, cet apprentissage est une construction conjointe de significations qui ont vocation à être utilisées et appropriées par A dans l'après-coup de l'acquisition.

Nous commencerons par donner notre position théorico-épistémologique s'agissant des questions liées aux mobilisations de connaissances (2. *Cadre théorico-épistémologique. La connaissance comme pratique située et distribuée*). Nous présenterons ensuite la méthodologie, congruente avec cette posture, que nous avons mise en œuvre pour rendre possible cet apprentissage dans le laboratoire concerné (3. *La méthodologie mise en œuvre. Une interaction triadique, Connaissant-Apprenant-ELSA*). En donnant quelques éléments d'analyse et quelques résultats (4. *Éléments d'analyses et de résultats. Manipuler pour transmettre*), nous espérons apporter quelques éclairages, à l'échelle d'un service, sur un des enjeux sociétaux liés à une catégorie de travailleur du savoir, celui de l'acquisition d'une expérience détenue par un expert.

## **2. CADRE THÉORICO-ÉPISTÉMOLOGIQUE. LA CONNAISSANCE COMME PRATIQUE SITUÉE ET DISTRIBUÉE**

Disons-le tout net, nous adopterons une vision de la connaissance qui ne relève pas du paradigme qui fut longtemps dominant en sciences de la cognition. Selon ce dernier, que l'on peut qualifier pêle-mêle de mentaliste, de représentationnaliste, d'internaliste, le processus cognitif humain est un processus qui mobilise soit des calculs symboliques (cognitivisme) soit des réseaux neuronaux (connexionnisme) mais qui, en tout cas, se déploie essentiellement dans l'intracrânien (Varela, 1989, par exemple). Nous aborderons au contraire la cognition humaine dans une perspective externaliste à la manière de tout un ensemble de chercheurs émergeant à une vision de la cognition qu'il est convenu de qualifier, là aussi pêle-mêle, de située, distribuée, 'embedded', 'scaffolded' ou autres *in vivo* ou *in the wild* (on constate en la matière un embrouillamini terminologique assez important). Autant de positions épistémologiques qui aspirent à « mettre de nouveau ensemble le cerveau, le corps et le monde » comme l'exprime bien le titre d'un ouvrage proposant une sorte de panorama de ces approches (Clark, 1997). Pour le dire rapidement, ces différentes optiques rejettent toutes l'idée selon laquelle l'homme connaissant est essentiellement doté d'un système nerveux central, siège de processus impliquant des re-présentations d'un monde préexistant ; la cognition est alors un système de

traitement d'informations, traitement opérant sur des entités intracrâniennes, des états mentaux, qui correspondent à des états du monde qu'il s'agit pour le sujet humain de comprendre, de mémoriser, de dire, de manipuler, etc. Aux antipodes de cette vision, les auteurs en question modélisent la cognition comme une *activité* qui, dans une dynamique continue, *rend présent* les propriétés du monde au lieu de les *re-présenter* (Lassègue et Visetti, 2002 ; Havelange *et al.*, 2002). Cognition modélisée en ce sens comme une pratique constructrice qui s'étaye sur le système nerveux central, bien évidemment, mais également sur la corporéité (Varela *et al.*, 1991) et sur les artefacts constituant l'arène dans laquelle se meut le sujet connaissant (Norman, 1993, par exemple). Ce n'est pas le lieu ici de présenter en profondeur les enjeux d'un débat qui n'a pas fini d'opposer les uns et les autres (on pourra par exemple utilement consulter le numéro 43 d'*Intellectica* intitulé *Internalisme/Externalisme* (2006)). Il est en revanche important de considérer ce que l'adoption d'une telle posture, relative aux processus cognitifs humains, implique pour l'étude d'un apprentissage.

La formulation que donnent Amin et Cohendet, qui ne sont pas des chercheurs en sciences de la cognition *stricto sensu*, de cette opposition est très parlante : 'knowledge as a possession' *versus* 'knowing as a practice' (2004). La connaissance est considérée, dans le premier élément de cette opposition, comme un état mental que l'on possède, à l'instar de la vision internaliste de la cognition. Selon eux, cette optique est marquée par quatre termes : *stockage*, *codifiabilité*, *individualisme*, et enfin *possession*. Autant d'aspects dont ils affirment qu'il faut s'en affranchir. Selon eux la connaissance n'est pas un stock d'informations, toute connaissance n'est pas codifiable, la connaissance n'est pas un bien personnel et n'est pas forgée individuellement, la connaissance n'est pas un 'possédé'. À l'inverse, il s'agit pour eux d'envisager la connaissance comme produite *via* une action, une pratique ; une pratique qui se réalise dans un cadre collectif et pas seulement individuel, qui s'appuie sur des corps et pas seulement des cerveaux, qui est médiatisée par des objets matériels et pas seulement par des productions discursives. L'ensemble de l'argumentation s'appuie sur le différenciateur possédé-agi et prône de l'abandon d'une rationalité que l'on peut qualifier de 'mentaliste' pour une rationalité que l'on peut qualifier de 'praxéologique'. Ce sont les pratiques qui forgent les connaissances. Ces pratiques sont triplement supportées, par les esprits des acteurs mais aussi par les corps et par les artefacts ; elles sont ainsi inscrites dans le rapport des acteurs aux autres (le contexte psycho-social) et aux instruments techniques (le contexte technico-matériel). On sera sans doute intéressé de remarquer que les auteurs qualifient ces pratiques de 'mind-body-thing practices' (*ibidem* : 83) rejoignant ainsi la vision externaliste de la cognition évoquée ci-dessus. En tout état de cause ces pratiques sont générées par des interactions entre les humains, interactions médiées par des humains et des non-humains (au sens de Latour (2006))<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Pour un long commentaire critique de la proposition d'Amin et Cohendet, se reporter à (Brassac, 2007b).

Pour revenir à une terminologie plus liée aux sciences de la cognition, nous dirions que la cognition qui est au principe des activités des acteurs est à la fois *située*, ancrée dans le monde artefactuel, dans le contexte technico-matériel, et *distribuée* sur les différents individus du laboratoire. 'Notre' connaissant a développé une expertise relativement à ELSA. Cette expertise est faite de savoirs à propos de la machine. Notre point de départ est d'aborder cet ensemble de savoirs non pas comme des états mentaux qu'il possède à propos de l'accélérateur mais comme des pratiques incarnées et encastrées dans son rapport à ses collègues et à la machine. Toute la question est d'imaginer un dispositif permettant d'assurer sur ces bases épistémologiques un apprentissage par A de ce que 'sait' C d'ELSA.

### **3. LA MÉTHODOLOGIE MISE EN ŒUVRE. UNE INTERACTION TRIADIQUE, CONNAISSANT-APPRENANT-ELSA**

Si l'on est tenant d'une cognition comme système intracrânien de traitement de l'information, d'une connaissance comme stock d'états mentaux possédés, la voie est claire : Monsieur C, dites ce que vous savez. C'est simple ! Vous avez tout un ensemble de savoirs « en tête », exprimez-les. Comment ? Eh bien vous pouvez les coucher sur papier ou les déposer sur écran ou bien vous pouvez répondre aux questions d'un interviewer qui saura vous faire 'dire' les connaissances que vous possédez. Sera ainsi capté ce 'knowledge as possession' sous forme de traces graphiques ou sonores. Ainsi pérennisé il pourra être livré à Monsieur A, l'apprenant. Mieux, il pourra éventuellement faire l'objet d'une codification digitale transformant ainsi votre connaissance en informations numériques calculables, manipulables, diffusables, contrôlables, stockables, etc. Informations à partir desquelles A pourra en en prenant connaissance (au sens premier de la locution !) apprendre ce que C sait d'ELSA.

Si l'on est tenant d'une cognition située et distribuée, d'une connaissance comme 'mind-body-thing practice', comme praxis, la voie est moins balisée et force est d'innover pour tenter d'appréhender ce 'knowing as a practice'. En effet, considérant d'une part que l'expertise n'est pas toujours dicible, « mettable en mots », et d'autre part qu'elle ne se situe pas que dans l'encéphale d'un seul individu mais dans un réseau complexe de ressources (allant du cerveau à la documentation et des collègues à la machine), il est clair que le recueil du *seul* discours ne peut être suffisant.

Prenons au sérieux le fait que l'expression de son expertise par C est un phénomène qui prend tout son sens dans un cadre interactionnel. Prenons au sérieux le fait que son discours à propos de son activité de maintenance est bien différent de son activité de maintenance. Prenons au sérieux le fait que la manipulation effective de la machine configure l'expression de ses connaissances. Ainsi serons nous amenés à plusieurs résolutions : (i) il ne faut pas déconnecter le discours de C et l'appréhension de ce discours par A, (ii) il ne faut pas abstraire l'expression de l'expertise de son lieu concret d'effectuation, l'accélérateur, (iii) il ne faut pas empêcher les

deux acteurs **C** et **A** de représenter graphiquement tel ou tel élément d'ELSA. Ces résolutions nous ont conduit à mettre en place un dispositif qui fut validé par les membres de l'équipe.

Nous avons successivement réalisé les mises en situation suivantes

1. un trilogue rassemblant **C**, **A** et moi-même, autour d'une table avec possibilité de réaliser des schémas (filmé ; le film a pour nom F(TRIL))
2. un trilogue rassemblant **C**, **A** et moi-même, auprès de l'accélérateur, juste après le trilogue précédent (filmé ; le film a pour nom F(ELSA))
3. une discussion à bâtons rompus entre **C**, moi-même et un interviewer **I**, après la pause déjeuner (non enregistrée)
4. une discussion à bâtons rompus entre **A**, moi-même et un interviewer **I**, après la pause déjeuner (non enregistrée)
5. un entretien d'auto-confrontation, face aux films des étapes 1. et 2., entre **C** et **I**, le lendemain (filmé ; le film a pour nom F(C-I))
6. un entretien d'auto-confrontation, face aux films des étapes 1. et 2., entre **A** et **I**, le lendemain (filmé ; le film a pour nom F(A-I))

Ainsi plutôt que de déconnecter d'une part, l'expression par **C** de ses connaissances à destination de **A**, et, d'autre part, la captation par **A** de cette expression des connaissances de **C**, nous avons voulu mettre **C** et **A** en présence l'un de l'autre. À cela beaucoup d'avantages :

- donner à **A** l'occasion d'avoir un rapport direct à **C**. Un rapport direct aux savoirs de **C** mais également à ses hésitations, à ses oublis, à sa dépendance aux documents, à ses limites, etc.,
- permettre à **A** d'interroger **C** alors même qu'il est en train de produire ses idées, d'exprimer ses certitudes, ses doutes, de se remémorer tel ou tel épisode,
- soulever des incohérences, pointer des incomplétudes,
- mettre à jour des conflits d'interprétation,
- proposer des perspectives nouvelles.

Autant de possibilités qu'il est difficile, voire impossible, de mettre en œuvre quand, en tant qu'apprenant, on est confronté à un discours enregistré ou à un texte écrit. Cette liste d'avantages n'est par ailleurs aucunement utopique. Nous avons en effet pu repérer dans les différentes interactions l'ensemble des items listés ci-dessus. Ainsi par exemple,

- **A** a des idées sur le remplacement des joints or par des joints hélicoflex.
- **A** soulève la question de l'alignement.
- **A** interroge la gestion des vannes.
- etc.

En somme **A** est largement responsable, ne serait-ce que par sa présence attentive et interrogative, de l'expression des connaissances de **C**. De plus, le trilogue que nous avons mis en place comporte un autre avantage. En effet, dans ce dialogue à trois, **C** est placé sous le feu croisé de deux types d'interrogations. Celles qui émanent d'un bon connaisseur de la machine (**A**) et celles d'un naïf en la matière (moi-même). Naïf certes, mais également soucieux de susciter les questions de **A** et de faire préciser les réponses de **C**. Les étapes 3. et 4. du dispositif permettent à **C** et à **A**, dans l'immédiat après-coup des deux trilogues, d'évoquer librement telle ou telle question ou de pointer tel ou tel élément pouvant être retenu pour un approfondissement ultérieur. Les deux auto-confrontations (étapes 5. et 6.) donnèrent l'occasion



au *Connaissant* et à l'*Apprenant* de creuser l'arrière-plan profond des propositions (pour **C**) et des interprétations (pour **A**) faites lors des trilogues.

Bien que sans doute incomplet, susceptible d'améliorations et assez lourd, le dispositif a au moins le mérite d'être congruent avec la posture que nous tenons pour pertinente relativement la gestion des connaissances, ici dans un service. Nous allons voir qu'en tout état de cause, ce dispositif a pu mettre à jour l'existence d'une expertise reposant sur de multiples ressources diversement localisées ('dans' les hommes, 'dans' la documentation, 'dans' la machine). Il est clair qu'une des tâches de l'*Apprenant* sera de développer une savoir faire bien circonscrite : être capable de mobiliser ces ressources rapidement pour pouvoir assurer efficacement les tâches de l'expert en partance.

#### **4. ÉLÉMENTS D'ANALYSES ET DE RÉSULTATS.**

Compte tenu du volume restreint de cet article et également de l'objectif que nous nous sommes assigné, nous ne prétendons pas ici fournir une analyse micro d'un moment du corpus. C'est dire que nous ne donnerons pas à lire une analyse des significations co-construites par les interactants alors qu'ils sont dans le processus d'apprentissage. Autrement dit, notre but n'est pas de montrer en quoi cette activité collaborative (**C** et **A** ont un objectif commun, celui de faire en sorte de pérenniser ce moment d'échanges à propos du concret de la maintenance d'ELSA) s'étaye sur une intrication de dire et de faire (pour ce, voir Brassac *et al.* (à paraître) ; Brassac et Grégori (2003) ; Brassac et Le Ber (2005) ; Hautecouverture *et al.* (2007) ; Brassac (2001)). L'idée est simplement ici de faire apparaître tout d'abord, la multi-localisation de l'expertise de **C** et, ensuite, l'efficace de l'aller et retour que notre dispositif institue entre des situations de production de discours d'une part et des situations de manipulation des dispositifs techniques d'autre part.

##### **4.1. LA MULTI-LOCALISATION DE L'EXPERTISE DU CONNAISSANT**

L'examen attentif du discours de **C** montre que ce qu'il sait d'ELSA est distribué en plusieurs 'lieux'. Autrement dit, pour surprenant que cela puisse paraître, ce que sait **C** d'ELSA ne se présente pas que comme un ensemble de représentations de la machine qu'il aurait 'en tête'. Une première analyse montre en effet que beaucoup de ce que sait **C** d'ELSA se trouve également... dans la documentation, dans les personnes avec lesquelles il a collaboré et dans ELSA elle-même. Soyons clair sur ce point. Bien évidemment, **C** peut fournir énormément de caractéristiques, de paramètres, de fonctionnalités, de tours de mains, d'astuces à propos d'ELSA. Il peut le faire à tout moment, en toute occasion, spontanément et indépendamment d'une visite à l'accélérateur, d'une lecture de la documentation ou de la consultation d'un collaborateur. Là est son expertise. Mais son expertise va bien au-delà de ceci. Il est capable en

un temps record de mobiliser tel ou tel collègue spécialiste et de localiser tel ou tel plan, schéma, photo ou encore fichier. Voyons ce qui permet de dire ceci. Aux multiples questions qui lui sont adressées, **C** répond de façons contrastées :

- (i) il arrive qu'il sache répondre immédiatement, 'de tête' ou 'par cœur',
- (ii) il arrive qu'il ait besoin d'examiner un document ou de consulter un collègue et
- (iii) il arrive qu'il lui soit nécessaire de voir comment est faite 'physiquement' la machine.

Ces différents modes d'expression correspondent à des manières de répondre aux questions introduites respectivement par, *grosso modo* (i) « faut savoir que », (ii) « faut regarder dans » et (iii) « faut voir sur ». Voici quelques exemples :

(i) Les réponses 'de tête'

- « ce qui faut savoir c'est que cette eau chaude à 120 degrés est fournie par un appareil qui s'appelle thermogénérateur<sup>3</sup> » [F(TRIL), 02600<sup>4</sup>]
- « ce qui faut savoir c'est que quand je parle de la cavité 144 pour obtenir le vide la cavité 144 y a plein de satellites autour » [F(TRIL), 02752]

(ii) Les réponses renvoyées aux ressources documentaires ou humaines

- « il existait il existe toujours **un cahier** dans lequel j'avais par un moment tous les eurothermes qu'on avait en notre possession il devait y en avoir 24 [...] bon là il faudrait regarder voir si y avait faudrait que j'essaie de rechercher dans **mes notes** voir si j'avais euh comment j'avais pu étuver là j'avoue que [...] cette semaine faudra qu'on cherche voir si on retrouve des **documents** là-dessus » [F(TRIL), 04851 - 04958]
- « donc je reviens à ma gamelle donc euh la céramique est cachée dans cette gamelle donc c'est tout ce démontage là qui est euh qui est assez critique il faut déjà démonter l'eau euh je m'en rap. j'avoue honnêtement bon il faut se pencher dans la gamelle arriver à démonter l'eau parce que le problème c'est que une arrivée d'eau ça c'est un petit problème technique ce qui faut savoir c'est bon **chez nous y a encore 'Monsieur X'** je l'ai dit plusieurs fois mais je vais le noter [*C écrit 'Monsieur X'*] comme ça ça sera sur le non parce qu'il n'y a pas beaucoup de gens qui connaissent les prob enfin tout ce qui est HF [...] si vraiment je veux aller plus loin euh il faudra voir avec les **plans** les plans pour que j'essaie de me remémorer comment démonter » [F(TRIL), 01732 - 01855]

(iii) Les réponses renvoyées à un examen de la machine

- « là actuellement elle est alignée la cavité donc le seul moyen c'est ben **on regardera dans quel état elle est** d'ailleurs je sais plus parce que ça fait tellement y a des ce qu'on appelle on a sur la cavité on avait conçu deux systèmes méca des ce qu'on appelle on les a appelé ça des oreilles donc tu verras **sur la cavité on regardera** on justement c'est des choses c'est pour ça qu'avec la caméra faudrait noter les points avec la caméra je montrerai où sont les oreilles » [F(TRIL), 05503 - 05525]
- « ces blocs de béton ils ont des numéros donc il faut prendre une photo (3s) alors on n'est pas obligé de les démonter oui voilà pourquoi oui par contre ici alors bon il faudra **regarder sur place** comment y a

---

<sup>3</sup> Le lecteur va rencontrer à partir de ce moment du texte un ensemble de termes techniques tels que « thermogénérateur », « cavité 144 », « eurothermes », « gamelle », « joint or », etc. Il ne nous a pas semblé nécessaire d'en donner le descriptif technique. La compréhension de l'argumentation relative à la gestion des connaissances dans le laboratoire LEAR ne dépend en effet pas de l'appréhension par le lecteur de leur référent dans ELSA.

<sup>4</sup> La notation 02600 signifie 0h26mn00s.

un autre cavalier ([ceci tout en faisant le schéma de passage dans les blocs de béton] [F(TRIL), 10420 - 10440])

Nous ne voulons pas dire ici que le *Connaissant* détient une représentation limitée d'ELSA et que sans les ressources extérieures il 'serait perdu'. Nous voulons simplement affirmer que son expertise s'ancre sur les objets concrets et se distribue sur plusieurs modalités. C'est en ce sens que nous pouvons évoquer une cognition située et distribuée. C a 'en tête' une foule de connaissances qualitatives (« la céramique est très fragile »), quantitatives (« on ne dépassera pas 120 degrés »), il a 'dans le corps' une multitude d'expériences (« à l'époque j'avais quinze de moins il faut se percher là-dessus c'est pas évident »), il a 'dans ses tiroirs' une masse de document (« dans mon tiroir il y a un dossier qui s'appelle CERCA où il y a des photos ») et enfin il a 'dans ses collègues' des spécialistes (« y a des gens sur le centre qui ont utilisé des joints or »). On le voit, les connaissances qu'il faut pouvoir mobiliser est un ensemble qui a une épaisseur et une extension très importantes. L'examen, somme toute liminaire, de l'expression par C de son expertise tant 'convoitée' débouche directement sur une constatation. Il ne suffira pas à A d'apprendre l'histoire, la structure, les fonctionnalités, les secrets et les astuces d'ELSA, il faut également, et c'est indispensable, qu'il élabore une cartographie de l'ensemble des ressources qui permettront une mobilisation adéquate de ces apprentissages.

#### 4.2. UN ALLER ET RETOUR EFFICACE

Nous avons insisté dans le dispositif sur la possibilité donnée aux acteurs d'aller et venir entre une discussion autour d'une table, une manipulation de la machine et un visionnage d'eux-mêmes en train d'échanger. Voici un épisode de la transmission de connaissances où ce va et vient joue pleinement son rôle dans l'apprentissage. Il se déroule en quatre temps<sup>5</sup>.

1. ce que dit C à propos de l'usage du thermogénérateur pour l'étuvage de la cavité 144 est inexact ;
2. il le constate lui-même dès qu'il arrive près de la machine ;
3. cette constatation le conduit à faire, sur le champ, une préconisation importante ;
4. ceci l'amène à une modification significative du schéma représentant la liaison guide d'ondes/cavité 144 par la céramique.

Quand on sait l'importance de ce travail sur la céramique (« casser la céramique là j'crois que c'est l'arrêt d'ELSA », F(TRIL), 10207) on ne peut que s'intéresser à ce processus au cours duquel C *redécouvre* à la fois une caractéristique de l'étuvage et une structure d'une partie de la machine. Soit dit en passant, on vient par là que loin d'être simplement en position de délivrer son savoir à propos d'ELSA, C est lui-même en phase d'apprentissage, redécouvrant via son propre discours et sa propre visualisation un élément vital de l'accélérateur (cf. plus haut). De plus cette redécouverte le conduit à adresser à A une recommandation cruciale : il faut qu'il apprenne et n'oublie une manipulation de maintenance bien particulière. Nous ne ferons pas ici

---

<sup>5</sup> Les quatre temps correspondent aux quatre lignes du tableau ci-dessous.

une analyse approfondie de ce processus (cf. la remarque faite plus avant). Nous nous contenterons d'en suivre les différentes étapes-clé en nous appuyant sur les moments filmés où elles sont traitées.

- a. Lors du premier trilogue, C affirme que le thermogénérateur est utilisé pour étuver la cavité 144. Il n'y a pas d'ambiguïté sur ce point. On le constate en lisant la longue intervention reproduite dans le tableau ci-dessous. Plus, C adopte une manière quasi pédagogique pour l'affirmer : il termine son intervention en apothéose presque : « cette eau chaude à 120 degrés est fournie par un appareil qui s'appelle thermogénérateur ». On ne peut pas être plus clair.

Localisation	Énoncé et action de C	Contenu
F(TRIL) 02535-02607  Autour de la table du dialogue à trois	« La cavité elle a tout un circuit de refroidissement hein des tuyaux de cuivre qui sont pareil soudés sur tout le pourtour de la cavité aussi bien sur les flasques inox bon enfin bon ça on peut les voir que sur le pourtour de la cavité alors y a différents circuits qui ont été mis en parallèles ou en série donc ça c'est actuellement la cavité elle est refroidie et par ces tuyaux de refroidissement on envoie on envoie <b>on envoyait de l'eau chaude à 120 degrés</b> ce qui faut savoir c'est que cette eau chaude à 120 degrés est <b>fournie par un appareil qui s'appelle thermogénérateur</b> »	<b>C : Le thermogénérateur sert à l'étuvage de la Cavité 144</b>
F(ELSA) 00000 – 00019  Près de la cavité 144	« Bon donc j'ai évoqué pas mal de choses tout à l'heure euh déjà une j'ai il me semble il faudra qu'on refasse un point mais il me semble que <b>j'ai dit une grosse bêtise</b> c'est que tel que c'est là physiquement faudra que je regarde j'ai l'impression qu'on peut pas brancher le thermogénérateur sur cette sur la cavité 144 comme quoi vous voyez ma mémoire bon »	<b>C : C'est une erreur de dire ceci</b>
F(ELSA) 00037 – 00116  Près de la cavité 144	« Par contre ça implique d'autres choses c'est que euh si on fait pas circuler de l'eau là dedans par contre il faut absolument ouvrir tous les circuits parce que de l'eau à 120 degrés [ <i>sifflement</i> ] hein ça fait la vapeur ça fait et pis on éclate hein [ <i>regard appuyé sur A</i> ] donc y a peut-être ce souci là faut p'être mettre ça en tête donc ça veut dire <b>qu'il faut ouvrir tous les circuits</b> »	<b>C : La recommandation</b>
F(C-I) 01533-01546  Au tableau	« Quand on est face à la machine on s'aperçoit qu' <b>au niveau de ce tube ici</b> on a [ <i>traçage d'un tube vers la gauche de la gamelle</i> ] un truc qui part avec des avec des du avec du refroidissement avec des euh avec du refroidi de l'eau [ce système] ne sert pas pour l'étuvage mais <b>il y a danger parce que on amène de l'eau et sur un circuit fermé donc pareil celui-là il faut penser à l'ouvrir</b> »	<b>C : Nouveau schéma de la gamelle</b>

- b. Lorsque le groupe s'est déplacé de la salle de réunion vers ELSA, c'est la première chose que voit C. En regardant la cavité 144, il s'aperçoit qu'il s'est trompé et il dit très spontanément : « il me semble que j'ai dit une grosse bêtise ». Certes il modalise cette affirmation (« il me semble », « j'ai l'impression ») mais cette constatation le conduit à une remarque très importante pour lui et pour ELSA. Une remarque qui est même une recommandation claire adressée à A.

- c. Cette recommandation découle de cette constatation faite en temps réel, alors que C est en prise directe avec la machine : « Par contre ça implique d'autres choses (...) il faut absolument ouvrir tous les circuits ». Cette demande est faite avec force et accompagnée d'un regard insistant sur A : elle en

acquiert le statut d'instruction que **A** devra retenir : « faut p'être mettre ça en tête donc ça veut dire qu'il faut ouvrir tous les circuits ».

- d.** Un élément tangible vient pérenniser cette découverte assortie d'une recommandation. Lors du premier trilogue, **C** avait schématiquement représenté la gamelle (qui renferme le guide d'ondes et qui jouxte la céramique), à la demande de **A** qui voulait savoir comme se réalisait un geste technique particulier et concernant la gamelle. Alors que **I** l'interroge, le lendemain, face au film de ce trilogue, sur le démontage de la 'liaison vide' (entre le guide d'ondes et la cavité), **C** représente à nouveau cette partie d'ELSA. Il le fait au tableau blanc et dessine la gamelle de façon tout à fait similaire à celle qu'il avait dessinée la veille au feutre sur une feuille de papier. Similaire mais pas identique. En effet une différence de taille apparaît : un tube qui est 'branché' sur la gamelle. Ce tube représente le système de refroidissement qui « ne sert pas pour l'étuvage mais il y a danger parce que on amène de l'eau et sur un circuit fermé donc pareil celui-là il faut penser à l'ouvrir ». C'est-à-dire qu'il schématise ici le circuit dont la préconisation dit qu'il faut absolument l'ouvrir alors qu'il était absent lors du trilogue initial.

On a là un très bel exemple de l'intérêt de l'aller retour entre une production de discours à propos de la machine (*l'étuvage sur la cavité 144 se réalise en partie par le thermogénérateur*) et un discours 'sur' et 'avec' la machine (*eh bien non, c'est une bêtise !*). De plus, le retour à une situation de production de formes signifiantes (discours et schéma) en situation d'interview hors du contact avec la machine, permet la réapparition concrète d'un élément essentiel, car dangereux si escamoté, le circuit ! On voit par là en quoi une démarche qui évite le seul recours à la parole du *Connaissant* et qui l'incite à manipuler le dispositif technique dont il est expert, est précieux pour le processus d'apprentissage de **A**.

### **4.3. APPRENDRE POUR (ET À) CAPITALISER DES CONNAISSANCES**

L'étude de cette situation d'apprentissage en face à face dans le cadre concret de la maintenance de l'accélérateur a débouché sur deux préconisations concrètes. Nous n'insisterons pas ici sur ces préconisations qui relèvent plutôt de la demande initiale ayant conduit à cette recherche-action<sup>6</sup>. Leur teneur nous permet cependant d'expliquer le titre que nous avons donné à ce travail. La première porte sur le court terme : il faut que l'équipe, et plus particulièrement l'*Apprenant*, retienne effectivement, et au mieux, la poly-expertise du *Connaissant* relativement à ELSA. La seconde concerne le plus long terme : il faut que l'*Apprenant*, et plus généralement l'équipe, apprenne à capitaliser son activité de maintenance. Précisons les choses.

**a.** Au long de la situation d'apprentissage, c'est-à-dire lors du trilogue autour des graphiques puis auprès de la machine, lors de l'auto-confrontation et bien sûr dans le quotidien de ce que l'on peut qualifier de compagnonnage, l'*Apprenant* déploie une pratique d'interrogation de son collègue ; cette pratique constitue le moteur de son acquisition. Sans être débordante, elle est intense en ce qu'il reste très attentif, qu'il pointe des problèmes qu'il a rencontrés ou qu'il suppute, qu'il suggère des pistes de réflexion. Comme nous l'avons dit plus haut, son écoute (qu'à l'aide de la vidéo on trace précisément et qui passe par une concentration, des

---

<sup>6</sup> Pour un exposé précis de ces préconisations, consulter Brassac (2008).

interventions sur les graphiques, des regards appuyés, des assentiments murmurés, des questions, etc.) participe largement de l'expression par le *Connaissant* de ce qu'il sait d'ELSA. C'est au sein de l'interaction ainsi que dans le rapport actif à la matérialité (l'accélérateur et son environnement physique) que l'expertise est 'dite' par C et 'appréhendée' par A. Il s'agit bien là d'apprendre un corpus de savoirs pour le capitaliser, pour le retenir, pour ne pas le laisser s'échapper. Remarquons qu'il n'est pas question d'atteindre l'exhaustivité ni même d'être en mesure d'évaluer clairement la part des savoirs de C qui aura pu être retenue. Il faudrait être mentaliste pour, peut-être, céder à l'illusion d'une mesure, d'un dénombrement de 'possessed knowledge' et donc d'une évaluation de la part de ce qui a pu être transmis, transféré, passé de C vers A. Un 'knowing as practice' ne se soumet pas à un tel décomptage (qu'il soit discret ou continu). Mais si le caractère plus ou moins complet de l'acquisition est problématique, il n'en est pas moins clair que **A apprend pour capitaliser**. Autrement dit, une certaine rétention d'une activité cognitive aura bien été réalisée. Mais il serait dommage que la procédure conduite à s'en tenir là. Nous avons en effet pour ambition d'en montrer l'efficace quant à un autre volet de la demande, à savoir l'avenir.

**b.** Lors de l'auto-confrontation, I interroge C sur un point technique. Ce dernier lui répond que l'on trouve la réponse à sa question sur les plans. I demande alors « donc le plan c'est un plan c'est par rapport au matériel c'est pour pouvoir ben oui décrire euh donc donc le dispositif technique qui est mis en place et la doc elle décrit la procédure » [F(C-I), 02015]. La réponse fuse, elle est claire et nette : « ah non non non non non tout a été y a attends que je ne dise pas de bêtise pour moi sur la machine dans la globalité pratiquement tout ce qui est mécanique y a eu aucune procédure » [F(C-I), 02028]. Plus loin, à propos d'autre chose, C dit « c'est pareil y a pas eu de procédure » [F(C-I), 04707]. Au delà de la surprise évidente d'un tel constat, personne n'est dupe et c'est bien explicité par C : des plans sans mode opératoire les accompagnant sont bien délicats à mobiliser dès lors qu'il s'agit d'intervenir sur la machine. S'il est devenu impossible, au moment du départ à la retraite de C, de reconstituer ces procédures mises en œuvre par C et par d'autres opérateurs (plusieurs sont cités dans les entretiens) il y a plusieurs années en arrière, rien n'empêche sur le principe de veiller à les sauvegarder pour les opérations que A sera amené à réaliser dans son activité journalière. C'est ce point qui fait l'objet du second apprentissage de A. Il s'agit de sauvegarder les dispositifs d'usage d'ELSA. Il y a là aussi un enjeu important : il faut aider le LEAR à ne pas perdre l'expertise que va développer la nouvelle personne-clé, l'actuel *Apprenant*. La solution consiste à anticiper le travail de transmission de ce qu'aura acquis A, l'*Apprenant* actuel, vers un nouvel apprenant A' potentiel. Il pourra également servir à A lui-même comme aide pour se remémorer les opérations effectuées dans le même cas de figure. La procédure dans son ensemble a un effet dans ce sens. Le lourd investissement en temps accordé par l'équipe, les demandes réitérées de traçage des activités par les différents acteurs ainsi que la réception du compte rendu de la recherche-action indiquent que l'équipe

dans son entier a compris qu'il s'agissait également d'**apprendre à capitaliser**<sup>7</sup>.

De fait, ces deux types d'apprentissage s'articulent sur deux des valeurs sémantiques du verbe 'capitaliser'. Dans le premier de ces deux sens, capitaliser renvoie au fait de 'ne pas laisser échapper', dans le second, il renvoie au fait de 'sauvegarder'. Tourné d'une part vers le passé, et, d'autre part, vers l'avenir, cet apprentissage revêt donc une double valeur pragmatique pour le laboratoire LEAR, retenir et anticiper. Gageons que les activités et pratiques de ses acteurs en la matière gagneront à être régénérées sur la base de la prise en compte effective des difficultés mises à jour par la recherche-action, et ce, avec pour principal objectif d'anticiper une potentielle fuite de 'knowing as practices'.

## DISCUSSION, CONCLUSION

On l'aura compris. La proposition que nous avançons est avant tout d'ordre épistémologique et méthodologique. Il nous semble en effet délicat de mener à bien une opération de capitalisation de savoirs étayée sur une approche mentaliste de la cognition humaine, sur une vision du 'knowledge as a possession', sur un capital cognitif envisagé comme un stock déposé quelque part dans les encéphales des acteurs, ici du laboratoire LEAR. Nous sommes en cela tout à fait dans la ligne des propositions d'Amin et Cohendet (2004) dont nous avons montré ailleurs la proximité avec des thèses externalistes, pragmatistes et constructivistes (Brassac, 2007b). Sur un plan pratique nous soutenons qu'un apprentissage par A de l'expertise de C appuyé sur un interview, aussi bien conduit soit-il, ne peut faire l'économie d'une réflexion approfondie relative aux questions suivantes. Comment la déconnexion de l'expression des savoirs par C et de leur appréhension par A peut-elle faire place aux interrogations concrètes que A peut avoir à propos des tâches qu'il aura à réaliser sur la machine ? Comment les erreurs, inexactitudes, incomplétudes, incohérences, inhérentes à tout discours relatif à une activité peuvent-elles être décelées si le rapport à l'activité concrète est différé dans le temps et dans l'espace du fait de la mise en situation d'interview ? Comment l'apprenant portera-t-il confiance à la globalité d'un discours enregistré quand il découvrira *via* sa pratique effective sur l'accélérateur une erreur factuelle ou fonctionnelle ? Comment s'approprier un discours, devenu inerte *via* son traçage magnétique ou numérique, relatif à une pratique éminemment concrète et essentiellement dépendante de ses conditions d'effectuation ?

Il n'est pas question d'affirmer ici que le dispositif que nous proposons résout sans difficulté les problèmes soulevés par ces questionnements. Il est question de dire qu'il permet à tout le moins de minimiser les néfastes effets du seul interview. En plaçant C et A en co-présence, en

---

<sup>7</sup> Un stage (4 mois) de Master 2 professionnel de Psychologie du Travail et Ergonomie (Universités de Nancy2 et de Metz Paul Verlaine), assure la mise en œuvre des conditions de possibilité de ce second apprentissage qui a vocation à s'inscrire dans la durée.

position de faire des graphiques et en prise directe avec ELSA, nous laissons place à l'expression de la réception par **A** du discours multimodal (paroles, gestes et manipulations d'objets) de **C**. Ceci est sans conteste une plus-value si l'on accepte la pertinence de ce que nous avons concrètement constaté : la distribution des connaissances de **C** sur un ensemble de ressources documentaires et humaines et leur ancrage dans une matérialité, celle-là même qu'il s'agit de 'maintenir' (rappelons ici qu'un interview est une technique tout à fait idoine si son utilisateur tient le savoir comme un ensemble d'états mentaux). Encore une fois dans l'optique d'un 'knowing as a practice', **C** ne déverse pas dans le cerveau de **A** ce qu'il sait de ELSA. Non, **C** exprime les activités qu'il mène lors de son rapport pratique, actif, concret à ELSA. Cette expression se déploie au sein même d'interactions avec un **A** soucieux d'apprendre, d'acquérir une connaissance qui sera, elle aussi, un engagement par rapport à l'accélérateur. Notre démarche méthodologique permet d'analyser ces interactions, grâce aux filmages, en les considérant comme des processus d'acquisition (et non pas d'extraction) de connaissances qui s'appuient sur les énoncés de **C** mais aussi sur ses productions graphiques, sur ses usages continus de ressources documentaires, matérielles et humaines et également sur son rapport concret à la machine.

En prônant cette façon de procéder pour approcher, étudier et analyser cet apprentissage et plus largement cette circulation des savoirs dans une organisation, nous voulons affirmer qu'un travail de psychologue social de la cognition (et, on l'a vu, non cognitiviste !) est tout à fait pertinent et peut contribuer efficacement, au moyen de recherches-actions adaptées, au développement de travaux scientifiques relatifs à l'avènement des sociétés du savoir.

## **5. REMERCIEMENTS**

Je remercie chaleureusement l'ensemble de nos interlocuteurs au CEA-DAM, Daniel Bouche, Laurence Bonnet et l'équipe du LEAR, Alain Binet, Alain Bloquet (**C**) et Vincent Jacob (**A**) dont nous avons beaucoup apprécié l'accueil. Remarquables ont été leur disponibilité, leur écoute et la confiance qu'ils ont accordées à des psychologues sociaux de la cognition. Je remercie également Jean-Charles Hautecouverture pour son aide précieuse au moment de la mise en œuvre de la méthodologie.

## **6. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Amin, A., Cohendet, P. (2004). *Architectures of knowledge. Firms, capabilities and communities*. New York : Oxford University Press.
- Brassac, C. (2008). L'acquisition de savoirs comme activité située et distribuée, *1ère Conférence Francophone "Gestion des Connaissances, Société et Organisations"*, Troyes, 13-14 mai.



- Brassac, C. (2007). Qu'est ce qu'un acte ? La réponse de George Herbert Mead. @ctivités, Vol. 4, N°2, 165-177. [2007a]
- Brassac, C. (2007). Une vision praxéologique des architectures de connaissances dans les organisations, *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 1, 121-135. [2007b]
- Brassac, C. (2004). Action située et distribuée et analyse du discours : quelques interrogations, *Cahiers de Linguistique Française* 26, 251-268.
- Brassac, C. (2001). Formation et dialogisme : l'exemple d'un apprentissage situé et distribué, *L'Orientation scolaire et professionnelle* 30, n°2, 243-270.
- Brassac, C., Grégori, N. (2003). Une étude clinique de la conception collaborative : la conception d'un artefact, *Le Travail Humain*, tome 66, 2, 101-127.
- Brassac, Ch., Fixmer, P., Mondada, L., Vinck, D. (à paraître). Interweaving objects, gestures, and talk in context. *Mind, Culture and Activity: An International Journal*.
- Brassac, C., Le Ber, F. (2005). Inscription spatiale d'une activité cognitive collective de représentation de l'espace, *Intellectica* 41-42, 181-200.
- Bronckart, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et le non verbal en situation de travail ?, In Bronckart et al. (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, numéro 103, pp. 11-144.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers une nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Clark, A. (1997). *Being There : Putting Brain, Body, and World Together Again*. Cambridge : Massachusetts Institute of Technology Press.
- Foray, D. (2000). *L'économie de la connaissance*. Paris : Éditions la Découverte.
- Gaudin, T., Hatchuel, A. (2002). *Les nouvelles raisons du savoir*. Paris : Les éditions de l'Aube.
- Havelange, V., Lenay, C., Stewart, J. (2002). Les représentations : mémoire externe et objets techniques. *Intellectica* 35, 115-131.
- Hautecouverture, J.-C., Grégori, N., Brassac, Ch. (2007). Appropriation d'une plate-forme de Coopération par des enfants en cadre scolaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, Vol. 57, N°1, 1-16.
- Intellectica* (2006). Internalisme/externalisme, 2006/1, 43.
- Lassègue, J., Visetti, Y.-M. (2002). Que reste-t-il de la représentation ? *Intellectica* 35, 7-25.
- Latour, B. (2006). *Changer la société – Refaire de la sociologie*. Paris : Éditions de la Découverte.
- Levy, M., Jouyet, J.-P. (2007). *L'économie de l'immatériel. La croissance de demain*. Paris : La Documentation Française.
- Moulier Boutang, Y. (2007). *Le capitalisme cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*. Paris : Éditions Amsterdam.
- Norman, D. (1993). Les artefacts cognitifs, In Conein, B, Dodier, N. et Thévenot, L. (éditeurs). *Les objets dans l'action De la maison au laboratoire*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 15-34 (“ Raisons pratiques ” 4).
- Rapport Mondial de l'Unesco (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Paris : Unesco.
- Rodrigues, M.-J. (2004). *Vers une société européenne de la connaissance. La stratégie de Lisbonne (2000-2010)*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Varela, F. (1989). *Connaître. Les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Éditions du Seuil.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge : Massachussets Institute Press. Traduction française : *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. V. Havelange. Paris : Éditions du Seuil (1993).
- Viginier, P. (2002). *La France dans l'économie du savoir : pour une dynamique collective*. Rapport du Commissariat Général du Plan. Paris : La documentation Française.

## **Fiche signalétique**

Christian Brassac est Maître de Conférences Habilité à l'Université Nancy2, en psychologie sociale des processus cognitifs. Ses travaux de recherche s'appuient sur une épistémologie socio-culturaliste et constructiviste de la conduite humaine, s'inscrivent dans le paradigme de la cognition située et distribuée, portent sur des situations empiriques de conception conjointe d'artefacts (dispositifs informatiques, objets manufacturés, formes musicales, représentations graphiques, documents-utilisateurs, etc.), participent du développement d'une anthropologie de la connaissance et sont à l'articulation entre psychologie et société de la connaissance. Il a publié de nombreux articles dans ces domaines ; il est rédacteur en chef de la revue *Intellectica* ; il est co-fondateur de la *Société d'Anthropologie des Connaissances* ; il dirige un des axes de la MSH Lorraine, intitulé *Institution, Innovation et Connaissance*.

## **Summary**

The objective of the article is to present an research-action led to the Commissariat à l'Energie Atomique. The project, carried by a team of social psychologists of the cognitive processes, relates to the capitalization of knowledge within the framework of a concrete case: the departure with the retirement of a specialized engineer. More precisely it is a question of making so that its following relative acquires whole or part of its knowledge to the maintenance of a technical device with high value, a particle accelerator. Registered in a praxeology of human conduct, from a point of view preaching a 'knowing as a practice' rather than a 'knowledge as a possession', in a vision externalist of cognition, the study is based on a particular methodology. Going beyond the interview having for goal the "collection of dices" in connection with an activity, the protocol used allows the expert, the Knower, and with its successor, the Learner to jointly build forms meaning which have vocation to be used and suitable by this last in the deferred action of the interaction; interaction being held for direct intake with the context technico-material. We show in what this procedure updates, on the one hand, the multi-localization of the expertise of Knowing and, on the other hand, the need for 'tracer' and thus to perennialize the practices of Learning. This led to the expression of recommendations in concrete and concerning matter a psychology of cognition and work. The project contributes to the analysis of the circulation of the knowledge in an organization and thus to the development of scientific work relating to the advent of the companies of the knowledge.