HAL open science

Que transmettre entre générations?

Gérard Delacour

▶ To cite this version:

Gérard Delacour. Que transmettre entre générations?. Soins Cadres, 2013, 22 (88), pp.16-19. 10.1016/j.scad.2013.09.002 . hal-01214640

HAL Id: hal-01214640

https://hal.science/hal-01214640v1

Submitted on 29 Jun 2020

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Que transmettre entre générations ?

GÉRARD DELACOUR, Formateur de formateurs et enseignant en sciences de l'éducation

La transmission entre générations fait appel à plusieurs notions essentielles : savoir, connaissance, compétence et expérience. La transmission de la connaissance met en relation deux êtres humains (deux sujets) dont l'un d'eux va s'approprier ce qui lui est apporté de l'extérieur en l'assimilant à sa culture propre. Ainsi ce processus d'interaction subjective demande à la fois inventivité et reconnaissance identitaire.

Mots clés – connaissance ; génération ; interaction subjective ; interprétation ; savoir ; transmission

What should be passed on between generations? Transfer between generations involves several essential notions: knowledge, understanding, competency and experience. The transfer of knowledge places two humans (two subjects) in a relationship where one of them will appropriate what is provided from the outside and assimilate it into his or her own culture. This process of subjective interaction thereby requires inventiveness and identity recognition.

Keywords – generation; interpretation; knowledge; subjective interaction; transfer; understanding

Si la transmission, la passation et l'accompagnement d'une génération à une autre sont souhaités, ils font peu l'objet de formations en tant que telles. On sait depuis bien longtemps dans l'histoire de l'apprentissage qu'il ne suffit pas, pour transmettre des savoirs, de placer des enseignants d'un côté et des enseignés de l'autre. Notre époque a souhaité, sur le socle technologique des différents media informatisés de l'information, “rationaliser” et organiser les savoirs afin d'aider à leur conservation et à leur transmission. Pour en parler, nous usons de sigles et/ou d'expressions anglo-américaines qui sont des notions, à défaut d'être des concepts, bien difficiles à définir. Mais le fait est que nous les utilisons comme si une commune entente s'était faite, tel, par exemple, le *knowledge management*. Or il n'en est rien, et nous pouvons réfléchir à des explications pratiques en vue de la formation.

En amont de la question sur la transmission inter-générationnelle, il faut éclaircir une difficulté liée à une confusion commune entre savoir, *connaissance*, *compétence* et *expérience*. Le travail de recherche mené entre 1996 [1] et 2007 [2] et publié lors d'un doctorat en 2010 [3], admet les distinctions suivantes :

- le Savoir désigne l'ensemble des données objectivées, disponibles sous forme physique et/ ou virtuelle et qui peuvent servir de référentiel. Il est reconnu comme tel par les communautés scientifiques dans leurs domaines respectifs. Il est synchronique à la période de l'Histoire correspondante ;
- la Connaissance désignant l'ensemble des don- nées subjectives que possède un Sujet singulier est toujours individuelle. Il s'agit d'un élément de la construction personnelle de l'être humain, en perpétuelle évolution tout au long de notre vie. La Connaissance est individuellement diachronique ;
- la Compétence désigne l'ensemble des connaissances utilisées par une personne dans ses activités socialisées comme autant d'éléments *reconnus productifs* dans la situation. Elle est idéologique ;
- l'expérience est le nom très généralement donné à l'ensemble des essais-erreurs-réussites qui ont permis à un sujet de se construire et de produire en situation. L'expérience devient Savoir quand elle est objectivée et référencée. Elle est Connaissance lorsqu'elle se rapporte à l'art personnel d'un Sujet. Elle est esthétique. Libre à chacun de nommer Savoir ce qui est appelé ici Connaissance ou de proposer d'autres vocables. Il fallait proposer une distinction franche entre ce qui relève du Sujet et de l'objet, d'autant que les technologies (N-TIC[1]) contraignent à penser les contenus (datas) sous forme d'objets disponibles dans des réservoirs [4]. Il ne s'agit pas d'imposer ici des définitions qui posent bien

[1] Technologies IC de l'information et de la communication : elles ne sont plus “nouvelles” (N-TIC) et utilisent les différents langages binaires qui constituent les programmes informatiques, ce qui fait d'elles d'excellents outils “comptables” mais ne leur permet pas d'accès à un “traitement” sémantique.

évidemment de multiples questions et participent à de nombreux terrains de recherche, mais de comprendre ce qui est analysé, même au prix d'une apparente simplification.

LE KNOWLEDGE MANAGEMENT

Qu'est le KM[2] ou knowledge management ? Manager est issu du mot en vieux français "manage" qui a donné ménage, mettre de l'ordre dans la maison, en l'occurrence mettre de l'ordre dans le Savoir, ce qui ne paraît pas inutile. Les technologies liées au langage binaire y aident grandement : vastes réservoirs de référentiels, wiki de toutes sortes, encyclopédies, publications et procédures en ligne… Il existe aussi des méthodes de management, qui s'apprennent. Issues du management de projet industriel [5], elles utilisent des concepts discutables mais robustes tels que les *livrables*, les *tâches* et les *ressources*. Manager le *knowledge* serait donc lui appliquer des méthodes d'organisation et d'utilisation qui forment, au sein des institutions, de véritables projets de mise en œuvre des savoirs pour leur utilisation.

Mais faut-il traduire knowledge par Savoir ou bien par Connaissance ? Manager le Savoir requiert l'analyse de différentes activités au sein d'un projet à manager. Il faut assurer une chaîne de production, depuis la découverte des gisements de savoirs, leur mise en forme, leur indexation et leur présentation. Il faut surtout pouvoir retrouver les données requises pour les utiliser. Cette étape demeure un des problèmes majeurs de la gestion de l'information puisqu'il faut, en quelque sorte, conceptualiser avant de comprendre et de connaître [6]. Les moteurs de recherche se perfectionnent continûment. Même s'ils posent des questions sémantiques très vives, liées à leur nature même, c'est-à-dire à la structure des technologies qui utilisent les langages binaires, les *mass data* sont à la disposition de qui se donne le temps de les explorer. Le réseau de la toile mondiale est une immense avancée pour la mise à disposition et pour l'utilisation du Savoir. Il apparaît ainsi souhaitable de traduire *knowledge* par Savoir.

En traduisant *knowledge* par Connaissance, tout se complique. Que peut signifier manager – organiser, présenter, gérer, utiliser méthodiquement – la connaissance présente chez des êtres humains ? Comment manager la connaissance individuelle subjective, c'est-à-dire la mettre à disposition d'autres utilisateurs, au sein d'un projet ? Elle peut être convertie en Savoir, mais gardons en tête la distinction fondamentale qui est gardée entre Savoir et Connaissance. Cette dernière est une aventure individuelle, appartenant singulièrement à un sujet, qui ne peut être, comme telle, collectivisée sans un véritable dispositif de formation à l'écoute des cadres de référence en présence et à leur partage. Nous voici d'un seul coup au cœur de la problématique passionnante et complexe de la transmission de la Connaissance en tant que telle. En effet, lorsqu'on veut, en formation, aborder la question de la transmission et notamment entre générations, il faut entrer dans les contradictions sévères que pose la possession intime de sa Connaissance par un Sujet lorsqu'il veut la passer à un autre Sujet. L'expérience d'un tel est alors considérée comme "intransmissible" et, bien souvent, disparaît avec la personne. Il s'agit de richesses perdues, dont la signification est bien présente dans l'explicitation du *knowledge management* lorsque la "richesse immatérielle" est évoquée.

TRANSMETTRE LA CONNAISSANCE ?

Mais il ne faut pas confondre ce qui représente une valeur subjective de développement de soi avec du quantitatif. La Connaissance, en termes d'expérience, serait, comme telle, intransmissible, si ce n'est, peut-être, par "l'exemple" entre maître et compagnon. Car il ne s'agit pas seulement de comprendre, au sens où Jean Piaget [7] parlait de « *dégager la raison des choses* », mais de savoir utiliser, d'assimiler l'expérience de l'autre. Il s'agit de s'approprier en première personne les connaissances nécessaires à la réussite que Piaget définissait comme « *utiliser [les choses] avec succès* ».

S'agit-il d'un transfert ? On pourrait croire à une objectivation possible d'une quantité : mettre en forme des données et les passer par les tuyaux de l'émetteur vers le récepteur – ce que soutient la théorie de l'information toujours en vigueur depuis des décennies. Le problème est que les choses ne se passent pas ainsi [2]. Il n'existe

[2] KM : traitement des référentiels de savoir par le management de projet et les technologies numériques de l'informatique mises en œuvre dans des environnements informatisés pour l'apprentissage humain (EIAH).

pas un émetteur autonome, libre de toute influence, qui passerait un contenu objectivé, entre vases communicants. Il n'existe pas non plus de récepteur, libre de toute contrainte, capable de recevoir des contenus directement compréhensibles, qu'il n'y aurait donc plus qu'à comprendre. Si cela était vrai, il y a bien longtemps que les pédagogues auraient fait des miracles pour former non seulement les jeunes mais aussi les adultes si avides d'apprendre. Il suffirait d'avoir la bonne chaîne objectivée : émetteur, medium, récepteur et retour pour évaluer. Or apprendre demande au Sujet de s'approprier ce qui lui est donné de l'extérieur en opérant une assimilation personnelle avec ce qui n'appartient qu'à lui. Aucun apprenant n'est neutre ni vierge à l'arrivée dans une formation. Quels que soient son âge et son expérience, un élève ou un stagiaire possède un "cadre de référence" [8] composé de présupposés comme de faits réels, de connaissances vérifiées comme d'erreurs et/ou d'ignorances. Le réservoir n'est pas vide, il n'est pas une forme disponible plus ou moins consentante à être remplie. Tout formateur s'est heurté à cette réalité : il faut que l'apprenant accède à l'autonomie, à l'innovation, à l'invention [9], c'est-à-dire à un moment ou à un autre, à un apprentissage que le sujet se donne à lui-même, à la première personne [10]. L'interprétation est présente au cœur de la Connaissance, subjectivité dont notre époque tente de s'affranchir pour plusieurs raisons. Le vieux rêve d'objectivation du Savoir distribué est revenu en force avec les technologies de l'information et de la communication. Mais l'apprenant ne reconnaît pas, au sens littéral de Platon, ce qu'on lui propose. Car Socrate parvient à faire reconnaître au petit esclave [11] les connaissances que les sophistes ont défié le maître de pouvoir apprendre à ce novice. Aujourd'hui, l'apprenant est jugé et évalué quantitativement sur ses capacités à apprendre et à restituer les contenus de savoir qui lui ont été fournis. Les questionnaires à choix multiples (QCM)[3] sont essentiellement fondés sur le principe de la mémorisation de données, très peu ou pas du tout sur un travail personnel de construction de sa Compétence. L'apprenant est censé résoudre par lui-même ce que les pro- grammes décrivent comme des difficultés épistémologiques et techniques liées au Savoir.

Ce qui s'accomplit pour que la Connaissance émerge, c'est le sens que donne lui-même le sujet, jusque-là "ignorant", à sa propre représentation, à l'assimilation du savoir qu'il réussit seul, à ce moment-là, à s'incorporer. Ce qui est opératif, dans toute formation, est d'adopter le point de vue du sujet, et en didactique, « *adopter le point de vue du Sujet, c'est tomber tôt ou tard sur deux notions : celle de représentation et celle de développement* » [12] : représentation que l'ignorant se fait du Savoir, représentation dans l'activité d'apprendre, représentation à utiliser comme matériau précieux de l'ingénierie de formation, représentation-obstacle que le concepteur de dispositifs de formation prendra comme point d'entrée pour l'appropriation de sa Connaissance par l'apprenant, représentation dans l'action qui permet l'émergence du sens par le Sujet, système autonome en permanence relié à sa situation ; développement de l'être humain dans et par l'activité, développement grâce aux crises et aux régressions, développement difficile à décrire et à suivre qui ne se montre qu'en résultats, développement jamais achevé qui hausse sur une double échelle à la fois le Sujet singulier et l'environnement social [3].

L'élève pilote d'avion n'apprend pas l'atterrissage, mais il apprend à s'approprier l'atterrissage. N'en est-il pas de même, par exemple pour l'infirmière qui exerce déjà son métier, comme un pilote aux commandes, et qui, dans l'expérience des situations vécues, est seule à bord d'elle-même. Et s'il n'y a pas à proprement parler de "lâché" pour l'infirmière comme il en existe pour le pilote[4], il existe des moments où l'apprenant se lâche lui-même : la première piqûre, la première utilisation d'un équipement, la première résolution d'un problème, le premier baiser…, c'est-à-dire la première action dans le registre pragmatique et/ou épistémique [13]. Et par la suite, même si l'action a été pleinement réussie, l'apprentissage se poursuit au-delà des temps de formation car il se construit dans le temps. À la production d'action est conjointe la construction de soi.

---

[3] Question à choix multiple (QCM) : sous des apparences diverses et plus ou moins sophistiquées, un ordinateur ne peut présenter qu'une interactivité à base de QCM, c'est-à-dire un échantillon limité de questions parmi lesquelles la réponse de l'élève sera évaluée en fonction de la "bonne" réponse préétablie. Aucune analyse qualitative-sémantique ne peut être opérée par cette technologie.

[4] Le "lâché" est le premier vol du pilote en solo : la toute première fois où le pilote en formation est seul aux commandes de l'avion réel.

Au sein d'une transmission entre générations, ce qui est cœur de l'interaction, de la relation intersubjective entre les acteurs en présence, est la reconnaissance et l'acceptation de l'Autre comme porteur d'une Connaissance différente de la sienne, pas seulement par son étendue et ses rapports au Savoir, mais par nature même : le senior prendra comme point de départ de la formation l'étude du cadre de référence de l'apprenant [2]. Il consacrera plusieurs heures à échanger et à comprendre [14] ce que voit et ce que pense "l'ignorant" de la situation d'apprentissage. Car il faut, pour qu'une telle transmission puisse se faire, que l'apprenant se trouve saisi de l'intérieur par et dans l'échange avec le senior, qui lui permet d'incorporer un Savoir extrinsèque, c'est-à-dire d'en faire des connaissances appropriées qui soient bien à lui dans la situation. Il faut qu'il comprenne et fasse sienne, à sa manière, la Connaissance qu'on veut lui transmettre, connaissance composée de références (Savoir) et d'expériences (situations vécues, résolution de problèmes) d'une autre personne. Il lui faut, pour transmettre, que le senior comprenne d'abord et fasse valider [15] par l'apprenant à quel écho peut correspondre sa Connaissance chez cet apprenant, comment il peut la comprendre. L'analogie [16], en formation, s'avère une approche indispensable. Non pour un apprenant qui serait situé au centre de son apprentissage comme acteur, comme il est récurrent de l'entendre car on a trop facilement évacué la formation des formateurs pour annoncer que l'ignorant serait responsable de son projet d'apprentissage[5]. Il s'agit toujours de la double question importante et sérieuse : "Qu'ai-je appris ?", question tournée vers soi, et "En quoi suis-je compétent ?", question tournée vers la société. Équilibre identitaire de reconnaissance par soi [17] et de reconnaissance par les autres, interaction construite et étayée par un dispositif de formation, compétence qui sera reconnue comme telle par autrui et utilisée de nouveau dans l'interaction [18]. Si la situation d'interaction dans la formation est ignorée (ici, nous parlons d'inter- générationnel, mais cela est valable pour toute formation), on ne peut parler ni d'apprentissage ni de développement, mais seulement de conformité normée. Le remplacement de l'interactivité subjective par une mise en forme binaire "objective" issue de la théorie de l'information (émetteur, récepteur, feed-back, notation) est la cause d'un véritable accident didactique [19]. Subjectivité et singularité de la subjectivité seraient devenues des défauts majeurs à éradiquer. Il n'y aurait rien à voir dans le miroir, ni soi, ni l'Autre.

CONCLUSION

Évoquons en quelques mots le cadre de référence. Il s'agit de la perspective [20] – au sens propre de perception comme au sens figuré de représentation –, qui appartient à un sujet singulier. C'est-à-dire l'ensemble synchronique-individuel de ce qui constitue le point de vue du Sujet sur et dans son monde, tel qu'il le pense et le ressent [3]. Par conséquent, ce qui est majeur dans l'interaction subjective, par exemple entre senior et novice, c'est l'accès au cadre de référence du novice. Il existe pour cela des méthodes compréhensives [21] pour faciliter le plus possible l'approche des traces des cadres de référence en présence. De plus, pour la personne qui écoute ainsi que pour celle qui prend conscience qu'on l'écoute, la situation d'apprendre est facilitée par la mise en sens inventive et par la reconnaissance de soi dans l'appropriation du Savoir devenu Connaissance enrichie et Compétence individuelle.

POUR EN SAVOIR PLUS

- Nicod J. Le problème logique de l'induction. Paris: PUF; 1961. Bibliothèque de Philosophie Contemporaine dirigée par Gaston Bachelard
- Vergnaud G. Au fond de l'action, la conceptualisation. In: Barbier JM (sous la dir. de). Savoirs théoriques et savoirs d'action, Éducation et Formation, biennales de l'éducation. Paris: PUF; 1996. pp. 275-292.

RÉFÉRENCES

[1] Delacour G. Prolégomènes à une industrie de programme didactique de formation, transmettre les compétences, sauvegarder les savoirs et les savoir-faire. New York: Caisse des Dépôts et Consignations, Département des Collectivités Locales; 1994.

[5] Les dispositifs de formation doivent tenir compte de ces temps d'échange et d'interaction.

[2] Delacour G. L'activité de conception dans l'usage d'un artefact en eLearning. CNAM, Université Paris XIII, DEA sous la direction du Professeur Pierre Pastré. Louvain-la-Neuve: Université Louvain-la-Neuve; 2007.
[3] Delacour G. Apprendre comme Inventer, Essai pour introduire le concept d'insension. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, sous la direction du Professeur Pierre Pastré. Lyon: Cnam ; 2010, http://ife.ens-lyon.fr/vst/Recherches/DetailThese. php?parent=accueil&these=1167
[4] Delacour G. Edgeless Web. New York: Caisse des Dépôts et Consignations, Département des Collectivités Locales; 1994.
[5] http://www.afitep.org/dictionnaire
[6] Varela F J. Autonomie et connaissance. Paris: Seuil; 1989.
[7] Piaget J. Réussir et comprendre. Paris: PUF; 1974.
[8] Rogers C. Le développement de la personne. Paris: Éditions Dunod; 1998.
[9] Castoriadis C. Entretien Cornelius Castoriadis – Francisco Varela. In: Dialogue. Paris: Éditions de l'Aube; 1999. p. 59-82.
[10] Gérard D. Savoir n'est pas Connaître, un manuel pour la conception en formation (à paraître).
[11] Platon. Ménon. Paris: Belles Lettres; 1997.
[12] Pastré P. Variations sur le développement des adultes et leurs représentations. In: Représentations et apprentissage chez les adultes, Revue Éducation Permanente juillet 1994;119:33-63.
[13] Pastré P. Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences. Revue Performances 2004;71:21-8.
[14] Kaufmann JC. L'Entretien Compréhensif. Paris: Nathan Université; 1996.
[15] Blanchet A, Gotman A. L'enquête et ses méthodes : l'entretien. Paris: Nathan; 1992.
[16] Hofstadter D, Sander E. L'analogie, cœur de la pensée. Paris: Odile Jacob; 2013.
[17] Ricœur P. Soi-même comme un autre. Paris: Éditions du Seuil; 1990. Points Essais n°330
[18] Vinatier I. Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes: Paideia, Presses Universitaires de Rennes; 2009.
[19] Delacour G. Vers l'accident didactique. Ré?exivité et développement professionnel, une orientation pour la formation. Toulouse: Octares; 2012.
[20] Surgers A. Scénographies du théâtre occidental. Paris: Armand Colin; 2007.
[21] Delacour G. (sous la dir de). Savoir écouter, les exercices de Porter. Vidéogramme conçu à partir des exercices de Porter, 35 minutes. Paris :